

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

JOSÉ LUIS DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE
DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.**

**CURITIBA
2015**

JOSÉ LUIS DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MEDIO SOBRE
DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Romilda Teodora Ens

CURITIBA

2015

Dedico à construção deste trabalho:
Primeiramente a Deus, por que Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas;
à minha mãe querida, pelo amor, coragem e exemplo de dedicação;
à minha esposa Eva, pelo amor incondicional;
à minha filha Emily, por alegrar os meus dias.

AGRADECIMENTOS

Citar nominalmente todas as pessoas que colaboram de alguma forma na realização deste trabalho é uma tarefa difícil e poderia levar-me a cometer injustiças em termos da omissão. Entretanto, não posso deixar de manifestar minha profunda gratidão a um grupo de pessoas que de forma muito especial contribuiu nesta tarefa.

A minha orientadora, Professora Dr.^a Romilda Teodora Ens, pela firmeza, pela doçura, pelo acolhimento, que extrapolando os limites da orientação acadêmica incentivou-me através de seu voto de confiança, com inegável empenho e paciência. Pelo seu apoio em todos os momentos. Sem suas palavras de estímulo e orientação, este trabalho não teria sido realizado.

À Professora Dr.^a Ana Maria Eyng, pelo privilégio me dado de poder participar no projeto do Observatório de Violências nas Escolas e por suas valiosas contribuições na construção e qualificação desta dissertação.

Ao Professor Dr. Geysso Dongley Germinari, agradeço imensamente pelas riquíssimas contribuições dadas na qualificação.

Um agradecimento todo especial ao Professor Jacques de Lima Ferreira por todo apoio e ajuda para que este sonho se concretizasse.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, por fazer parte de minha trajetória e compartilhar saberes que carregarei para sempre.

A todos (as) os amigos (as) do Mestrado pela amizade aqui construída e conhecimento compartilhado, verdadeiramente vocês fizeram toda diferença neste processo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação Araucária pela bolsa de estudos concedida.

Bem sei que muitos que contribuíram não foram justamente mencionados, a estes, meu muito obrigado pela ajuda.

Através da violência você pode matar um assassino,
mas não pode matar o assassinato.
Através da violência você pode matar um mentiroso,
mas não pode estabelecer a verdade.
Através da violência você pode matar uma pessoa odienta,
mas não pode matar o ódio.
A escuridão não pode extinguir a escuridão,
só a luz pode.

(Martin Luther King Junior)

RESUMO

O presente estudo tomou como ponto de partida o questionamento: “Quais as Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio sobre direitos humanos e direitos humanos na escola e sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de analisar as representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre direitos humanos e direitos humanos na escola bem como sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos. Esses direitos são vistos como mediação para a construção de um projeto alternativo de sociedade, mais inclusiva, sustentável e plural. No entanto, apesar dos avanços no campo normativos e institucional, pela análise da legislação e leitura da realidade podemos dizer que persiste, ainda, o divórcio entre os instrumentos ratificados pelo Brasil e sua concretização para maior parte de sua população, indicando que, por mais importante e necessária que seja a consolidação legislativa dos direitos humanos, por si só ela não é suficiente. Embora se reconheça o estabelecimento em textos legais, a implementação e consolidação dos direitos humanos ainda não está garantida, salvo em poucos casos, na realidade brasileira. Uma possibilidade de mudança pode ser observada na educação em direitos humanos, a qual representa uma das principais condições para o avanço e a construção de uma sociedade democrática e que respeite e efetive o conjunto dos instrumentos legais, de modo a possibilitar que as pessoas tenham acesso aos direitos historicamente conquistados. Aspectos esses que foram sendo delineados por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, pelo uso de um questionário e da técnica Delphi. Os dados sistematizados passaram pela Análise de Conteúdo de Bardin (1995), tendo as categorias que emergiram sido analisadas com o aporte teórico das representações sociais, apoiado principalmente, em Moscovici (1994, 2003, 2012) e Alves-Mazzotti (2008) e em uma parte teórica, pela qual foi estabelecido um diálogo com autores que estudam e pesquisam sobre direitos humanos, educação em direitos humanos e juventudes, como: Abramo (1997, 2008, 2014), Benevides (2000, 2004, 2011), Bobbio (2004), Candau (2007, 2013), Dayrell (2007), Estêvão (2013, 2014), Eyng (2013), Piovesan (2006, 2015), entre outros. Os 59 (cinquenta e nove) estudantes do ensino médio noturno, envolvidos na pesquisa definem os direitos humanos como intrínsecos ao ser humano, ou seja, um direito que ao nascer já se encontra inserido nos atributos do cidadão, que é naturalmente comum a todos os homens sem qualquer tipo de diferença arbitrária. Os aspectos apontados nas representações dos participantes também indicam que para eles, os direitos humanos são assegurados no cotidiano escolar, quando uma série de necessidades estão sendo atendidas, como por exemplo: uma infraestrutura física adequada, o fornecimento de boa alimentação, de material escolar, a existência de professores capacitados etc. Os dados, também indicam que não fazem parte das representações sociais do grupo estudado, preconceitos negativos ou distorções em relação aos direitos humanos, como ideias que insistem em descrever os direitos humanos como “instrumento de proteção dos criminosos” e estigmatizam os defensores dos direitos humanos como “protetores de bandidos”.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juventude. Representações Sociais. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This study had as its starting point the question: "What are the social representations of high school students on human rights and human rights at school and its relationship to the principles of Human Rights Education, in order to analyze the social representations of high school students about human rights and human rights in school as well as its relationship with the principles of human rights Education. These rights are seen as a means to building an alternative project for society, more inclusive, sustainable and plural. However, despite advances in the normative and institutional fields, through the analysis of legislation and reading of reality we can say that still persists, the divorce between the instruments ratified by Brazil and its implementation for most of its population, indicating that, although being important and necessary the legislative consolidation of human rights, by itself it is not enough. Despite being recognized the establishment of legal texts, implementation and consolidation of human rights is not yet guaranteed, except in a few cases in the Brazilian reality. A possibility of change can be observed in human rights education, which represents one of the major conditions for advancement and building of a democratic society that respects and put into practice the set of legal instruments in order to enable people to have access to the rights historically achieved. These aspects have been outlined by qualitative research, through the use of a questionnaire and the Delphi technique. The systematic data passed through the Bardin Content Analysis (1995), and the categories that emerged were analyzed with the theoretical framework of social representations, supported mainly by Moscovici (1994, 2003, 2012) and Alves-Mazzotti (2008) and in a theoretical part, in which a dialogue has been established with authors who study and research on human rights education in human and youth rights, such as Abramo (1997, 2008, 2014), Benevides (2000, 2004, 2011), Bobbio (2004), Candau (2007, 2013), Dayrell (2007), Stephen (2013, 2014), Eyng (2013), Piovesan (2006, 2015), among others. 59 (fifty nine) students of the evening high school, involved in research define human rights as intrinsic to the human being, in other words, a right which at birth is already included in the attributes of the citizen, which are common to all men without any arbitrary difference. The issues raised in the representations of the participants also indicated that for them, human rights are ensured in everyday school life, when a series of needs is being met, such as: adequate physical infrastructure, providing of good food, school supplies, the existence of trained teachers etc. The data also indicate that are not part of the social representations of the study group, negative prejudices or distortions with regard to human rights, such as ideas that insist on describing human rights as "an instrument of protection of criminals" and stigmatize human rights defenders as "bandit's protectors".

Keywords: High School. Youth. Social Representations. Human Rights.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Percentual de professores em escolas cujos diretores observam ofensa verbal a professores, uso de drogas, intimidação entre alunos, vandalismo.	160
Quadro 1 - Paradoxos e tensões constitutivas da atual juventude.....	66
Quadro 2 - Caracterização do Ensino Médio na Legislação Nacional.....	76
Quadro 3- Revoluções precedentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos...	94
Quadro 4 - Tratados Internacionais em Direitos Humanos ratificados pelo Brasil..	112
Quadro 5 - Categorias e subcategorias relativas à Direitos Humanos.	138
Quadro 6 - Categorias e subcategorias relativas à Direitos Humanos na escola...	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização dos estudantes envolvidos na pesquisa/escola A.	48
Tabela 2 - Caracterização dos estudantes envolvidos na pesquisa/escola B.	49
Tabela 3 - Número de alunos do Ensino Médio por agregação – 2008 – 2014.	77
Tabela 4 - Porcentagem de aprovação, reprovação e abandono – 2008-2014.	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	- Associação do Livre Comércio
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
CNEDH	- Comitê Nacional de Educação Em Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação Em Direitos Humanos
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EHESS	- École de Hautes Études em Sciences
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IIDH	- Instituto Interamericano de Direitos Humanos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMEDH	- Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
TRS	- Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	24
2.1 A ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	24
2.2 UM CONCEITO EM EXPANSÃO	31
2.3 PROCESSO DE ANCORAGEM	33
2.4 PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO.....	35
2.5 AS DIFERENTES ABORDAGENS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	36
2.6 O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL	41
3 CAMINHOS DA PESQUISA	45
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	45
3.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	46
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO.	51
4 JUVENTUDE? JUVENTUDES	54
4.1 JUVENTUDE: FASE DE TRANSIÇÃO OU MOMENTO PRESENTE	55
4.2 CONTEMPORANEIDADE: UM NOVO MOMENTO PARA AS JUVENTUDES ..	60
5 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	71
5.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADE CONTROVERSA.	71
5.2 A ESCOLA E O “MUNDO” JOVEM.....	81
6 OS DIREITOS HUMANOS: ENTRE CONFLITOS E DIVERSIDADE POLÍTICA .	89
6.1 A BUSCA POR UM FUNDAMENTO: TODOS OS NOMES E UM SÓ SENTIDO. 89	
6.2 O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS.	92
6.3 UNIVERSALISMO X RELATIVISMO CULTURAL NO DEBATE SOBRE OS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS.....	100
6.4 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	105
6.5 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATIVA.....	120
6.6 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DOCUMENTOS NORMATIVOS. .	128
7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE DIREITOS HUMANOS.....	136
7.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS	137

7.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.....	149
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	187
ANEXO A.....	200

1 INTRODUÇÃO

Entramos no século XXI empunhando a bandeira dos direitos humanos. É um tema que se tornou importante principalmente nas últimas décadas do século XX e continua sendo foco de preocupações neste. Tem sido debatido em conferências, escolas e universidades, associações, na mídia e nas ruas – enfim, é objeto de políticas públicas específicas, uma vez que se trata de questão de ordem geral que atinge o nosso cotidiano e está relacionado com a educação, com o trabalho, a exclusão social, a diversidade, a política, a ética, a cidadania, dentre outros aspectos.

Durante a modernidade, a amplitude do tema e o seu significado político-cultural inspiraram as declarações de independência de diversos povos ao redor do mundo. No século XX, como resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial, essa bandeira se fez visível na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e em pactos internacionais, dos quais o Brasil é signatário.

Para Piovesan (2006, p. 47), a Declaração inova ao introduzir a chamada “concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos”. A partir dela, e mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção, começa a se desenvolver a nível mundial, o Direito Internacional dos Direitos Humanos e, como reforça Zenaide (2007, p.15), a Declaração de 1948 “tornou-se um marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos”, uma vez que se constitui no principal orientador e disciplinador universal dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana.

Por outro lado, embora tão publicitado, é importante frisar que acerca do termo direitos humanos, até mesmo os juristas que se aprofundam na matéria revelam não haver consenso nas definições. Conforme ressalta Bobbio (2004, p. 10) “apesar de inúmeras tentativas de análise definitiva, a linguagem dos direitos continua bastante ambígua”, reafirmando que em razão da diversidade dos pressupostos filosóficos, os debates em torno da natureza dos direitos humanos não se esgotaram.

Antagonismos a parte, o caráter defendido atualmente pela maioria dos pesquisadores dos direitos humanos reconhece a sua historicidade, ou seja, a evolução gradativa e contínua do reconhecimento e da proteção desses direitos.

Deste modo, para pensarmos o que são os direitos humanos, inicialmente é fundamental, afastar uma ideia perigosa a seu respeito: a questão do consenso.

Nesse sentido, Ferreri (2012, p. 14) defende que a afirmação dos direitos na sociedade “não corresponde ao de uma tomada de decisão unânime, consensual, racional e ponderada, na qual humanitariamente os vários segmentos da sociedade reconhecem sua validade, os formalizam e os incorporam em seu cotidiano”, mas pelo contrário, “esse processo é fruto de enfrentamentos múltiplos” (p. 14).

Para o autor, “os direitos humanos mobilizaram e foram mobilizados por questões políticas, econômicas, demandas sociais, religiosas, éticas e foram tratados em termos de filosofia, cultura e ciência”. Deste modo, eles orientaram e continuam a orientar “doutrinas jurídicas, documentos internacionais e constitucionais, relações entre governos e cidadãos, relações nacionais e supranacionais, interesses individuais e coletivos, compromissos diversos e mudanças nos costumes” (FERRERI, 2012, p. 15).

Ele assegura, que “viver numa era dos direitos significa lidar com conflitos em direitos humanos”. Isso ocorre, segundo o autor, porque “essa heterogeneidade – que podemos chamar também de contradição, de paradoxo – parece ser condição para sua existência”. Assim, sua forma é diversa, de modo que “agrupa modos distintos de conceber o mundo (muitas vezes incompatíveis), as relações sociais e o próprio homem” (FERRERI, 2012, p. 15).

Tudo indica que não há como produzir respostas conclusivas de forma breve a essas questões, e mesmo argumentações sucintas correm riscos diante de indagações tão complexas. Bobbio (2004, p. 24) traduz essa contradição pelo impasse entre liberdade e igualdade. Segundo o autor, a fantasia “sobre uma sociedade ao mesmo tempo livre e justa, na qual são global e simultaneamente realizados os direitos de liberdade e os direitos sociais” esbarra nas sociedades reais, que “são mais livres na medida em que menos justas e mais justas na medida em que menos livres”.

Escrevendo sobre a Concepção Intercultural dos Direitos Humanos, Sousa Santos (2010, p. 433) denuncia “os duplos critérios na avaliação das violações dos direitos humanos”. Para ele, a “complacência com os ditadores amigos do Ocidente” em detrimento “do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento”, tornam os direitos humanos “suspeitos enquanto guião emancipatório”.

Sua afirmação toma como base o fato de que se observarmos a história dos direitos humanos “não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral ao serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos”. Segundo ele, tais políticas representam “um discurso generoso e sedutor sobre os direitos humanos”, mas que na verdade, não se tratam de políticas emancipatórias, pois sempre coexistiram “com atrocidades indescritíveis, as quais foram avaliadas de acordo com revoltante duplicidade de critérios (SOUSA SANTOS, 2010, p. 444).

Em outro momento, o autor defende a ideia de que o mundo estaria dividido entre “sociedades metropolitanas e coloniais”. Essa divisão, tal qual como uma linha abissal invisível, fora concebida pelas “dominantes da modernidade ocidental” e opera de tal modo “que as realidades e práticas existentes [...] nas colônias, não podem pôr em causa a universalidade das teorias e práticas que vigoram na metrópole” (p. 444).

Para Sousa Santos (2014, p. 17), não restam dúvidas que “enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas”, já, do lado de lá da linha, embora com o fim do colonialismo histórico, as exclusões radicais estão longe de serem eliminadas, continuam ativas, agora sob outras formas: “neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com alegados terroristas, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro”.

O autor enfatiza que, no bojo dessa divisão, em cada momento histórico, diferentes ideias estiveram em competição, de modo que “a vitória histórica dos direitos humanos traduziu-se muitas vezes num ato de violenta reconfiguração histórica”, ou seja, as ações que eram “vistas da perspectiva de outras concepções de dignidade humana, eram ações de opressão ou dominação, foram reconfiguradas como ações emancipatórias e libertadoras, se levadas a cabo em nome dos direitos humanos” (SOUSA SANTOS, 2014, p. 18).

Eis então o cuidado que tal reflexão nos exige, pois embora possa não parecer, devido sua natureza conflituosa, os direitos humanos têm plenas condições de permitir tal discrepância, sua força e reconhecimento global apresentam tais revesses, eles não são isentos de produzir formas de dominação, mesmo que disfarçadas em proteção ou reconhecimento.

Na forma como têm sido concebidos até agora, Sousa Santos (2010. p. 447) entende que os direitos humanos se assemelham a “uma espécie de esperanto, uma língua franca que dificilmente se poderá tornar na linguagem quotidiana da dignidade humana nas diferentes regiões culturais do globo”. Neste sentido, acredita que “a luta pelos direitos humanos ou pela dignidade humana nunca será eficaz se assentar em canibalização ou mimetismo cultural” (p. 448) e deste modo, defende a necessidade de um “diálogo intercultural”, ou seja, “a troca [...] entre diferentes saberes que refletem diferentes culturas”, ou aquilo que ele chama de “Hermenêutica Diatópica” (p. 470).

Como é possível perceber, contradição e paradoxo são palavras chaves para se discutir os direitos humanos, ou como disse Estêvão (2013, p. 14) “o terreno dos direitos, ou a busca do seu racional, se constitui, de fato, num campo de encontros e desencontros teóricos, num campo essencialmente contestado ou contestável”. Segundo o autor, “os direitos humanos se confrontam com grandes ambiguidades, com formas e discursos contraditórios” que ora amparam “desigualdades e injustiças”, e em outros momentos “ajudam a regenerar os valores da igualdade e da equidade e a própria democracia, recolocando-a na senda da emancipação”.

Se por um lado estes aspectos podem ecoar de forma negativa, por outro tendem a reforçar a dimensão política dos direitos humanos assim como alertam para sua vulnerabilidade. Bobbio (2004, p. 15-16), afirma que o problema dos direitos humanos não recai sobre sua natureza contraditória ou sua dificuldade de justificação, não são impasses de racionalidade que os desafiam, pois “quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto”.

As principais provocações aos direitos humanos vêm do âmbito da prática, daquilo que se faz em nome de sua efetivação, pois “quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições”. Deste modo, o problema fundamental em relação aos direitos humanos “não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, p.15).

As conquistas obtidas no universo legal, aquelas das convenções internacionais, dos documentos jurídicos e das políticas públicas, por mais importantes e necessárias que sejam, já não satisfazem. É necessário um novo passo – o político. A premissa agora é elevar os direitos humanos do plano retórico para uma prática efetiva, é concretizá-los, não apenas pela imposição legal, mas

acima de tudo, pela exigência daqueles a quem esses direitos se dirigem, os seus sujeitos.

Neste sentido, aparece a educação como impulso no processo de consolidação dos direitos humanos. Com base em Silva e Tavares, (2013, p. 50), compreendemos que, por meio da educação, “as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres”.

Num contexto, no qual a escola tem sido cada vez mais demandada e chamada a rever seu papel na sociedade, mais do que ensinar conteúdos, a sua função social no presente consiste também na formação de seus estudantes para a convivência numa cultura de diversidade e de respeito aos direitos humanos.

Mas, vamos tratar de que educação é mesmo essa a que nos referimos. Educação em direitos humanos, a qual, conforme Teixeira (2011, p. 150) pode ser traduzida “por um conjunto de valores, que estão expressos na Declaração dos Direitos Humanos, e devem servir como guias não só do que queremos ser, mas de como pretendemos nos relacionar”. Conforme a autora, esta não é tarefa “para uma andorinha só”, mas deveria ser o objetivo e o norte de todo o processo educacional desenvolvido pela sociedade que deseja ter uma vida democrática” (p. 150).

Se é tarefa para toda a sociedade, então é “tarefa pública”, e para tal, “há que haver escolas que sejam capazes de educar dessa maneira”. A autora enfatiza, que “a adoção de uma educação desse tipo não pode ser fruto de imposição, mas resultado de nossa escolha pelos valores que a norteiam”, e deste modo, se escolhermos a educação em direitos humanos como aquela a ser dada em nossas escolas, “deveríamos adequá-las à tarefa de que lhes incumbimos” (TEIXEIRA, 2011, p. 152).

Nos últimos anos, em termos normativos, o Brasil registrou alguns avanços nessa área, principalmente com a Constituição de 1988, e por meio de vários documentos balizadores que contribuem para fomentar políticas públicas de direitos humanos e de educação em direitos humanos no país. Entre esses documentos, merecem destaque os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002, 2010 respectivamente), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b e c).

Esses documentos enfatizam e encaminham a escola como espaço de socialização, a qual constitui-se no *lócus* privilegiado de um conjunto de atividades, as quais, se corretamente elaboradas e trabalhadas, colaboram para o acesso e ampliação da cidadania. Para Torres Santomé (2013, p. 79) “todo sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir identidades dos meninos e meninas”. Por identidade, o autor entende “aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionalidade para compreender, avaliar e intervir no mundo” (p. 79).

Com base nesses pressupostos, é que essa investigação se justifica. Assim buscamos estudar as Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio, noturno sobre direitos humanos na escola e sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos. Para que esse estudo fosse possível, integram-se dois Grupos de pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais, com o projeto: “Políticas de Formação de Professores: Representações Sociais sobre Inserção, Trabalho Docente e Profissionalização no Espaço Escolar” – POFORS e o Grupo de pesquisa: “Políticas Públicas e Formação de Professores”, com o projeto: “Políticas Públicas, Direitos Humanos e Violências nas Escolas”, ambos da linha de pesquisa: ‘História e Política da Educação’, do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/PUCPR.

O primeiro projeto possui como foco a investigação de: políticas de formação de professores, profissionalização e trabalho docente no espaço escolar com fundamentos teóricos na teoria das representações sociais e das políticas educacionais, vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais/ Fundação Carlos Chagas - CIERS-ed/FCC e à Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente concedida à Fundação Carlos Chagas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Nesse estudo, com o aporte teórico das políticas educacionais, da profissionalização docente e da teoria das representações sociais investiga a formação inicial de professores, a inserção profissional e trabalho docente, bem como as produções realizadas em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, congressos, seminários etc. e revistas científicas da área de Educação no Brasil sobre as condições sob as quais o professor se forma e o processo de inserção e produção de sua profissionalização no contexto do espaço de formação e atuação profissional. Toma como categorias as políticas educacionais, os estudos de representações sociais, as propostas de

formação inicial e continuada de professores, os estudos de identidade, o trabalho docente e a produção do conhecimento na área de formação de professores (PUCPR, 2014).

Já o segundo projeto tem como foco a relação entre direitos humanos, violências nas escolas e suas implicações no currículo e na formação de professores. O projeto se vincula ao observatório de Violências nas Escolas do PPGE/PUCPR, atuando em consonância com os propósitos da rede de observatórios nacionais e internacionais que integra atividades de pesquisa com atividades de intervenção. A escola é estudada como espaço de garantia de direitos via diálogo com a diversidade cultural, incluindo a igualdade e diferença de gênero, raça, etnia, orientação/identidade sexual. A pesquisa tem como objetivo o diagnóstico sobre questões relativas aos direitos humanos e às violências nas escolas e suas implicações na qualidade social da educação. A partir do diagnóstico realizado poderão ser esboçadas ações que favoreçam a garantia de direitos e o protagonismo de crianças e adolescentes num processo educativo intercultural. (PUCPR, 2014).

A coleta de dados da pesquisa foi realizada com estudantes do segundo e sexto períodos de quinze cursos de educação superior e estudantes do primeiro e terceiro ano do ensino médio de treze escolas públicas da rede estadual localizadas em Curitiba/PR. Dentro deste universo das escolas, apenas duas delas ofereciam ensino médio noturno, as quais foram objeto do presente estudo. Tais escolas foram elencadas por participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC). A pesquisa de Campo ocorreu nos anos de 2014/2015, em duas etapas distintas, todas realizadas pelos integrantes do segundo Grupo de Pesquisa mencionado acima.

As discussões e reflexões apresentadas nessa dissertação buscam estudar: Quais as Representações Sociais de estudantes do ensino médio sobre direitos humanos e direitos humanos na escola e sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos?

Na busca de resposta a esse questionamento, estabeleceu-se como **objetivo geral** dessa pesquisa:

- “Analisar as representações sociais dos estudantes do Ensino Médio, noturno sobre direitos humanos e direitos humanos na escola e sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos”.

Para alcançar o objetivo proposto, definiu-se como **objetivos específicos** como forma de suporte às análises e reflexões desse estudo:

- investigar as políticas educacionais sobre a Educação em Direitos Humanos;
- identificar as representações sociais de estudantes do ensino médio, noturno sobre direitos humanos e direitos humanos na escola;
- relacionar as representações sociais dos estudantes participantes da pesquisa com os princípios da Educação em Direitos Humanos definidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Para o desenvolvimento da investigação optou-se pela utilização de uma metodologia de abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de pesquisa faz uso de procedimentos adequados para uma melhor compreensão e delineamento dos caminhos para a coleta de dados, da sistematização destes, do levantamento das categorias de pesquisa para o alcance do problema e dos objetivos propostos.

De acordo com Minayo (1994, p. 11) essa corrente não se preocupa em quantificar, mas “lograr explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência, e da explicação do senso comum”. De igual maneira, faz-se uso da técnica de análise de Conteúdo de Bardin (1995), definindo-se as categorias de análise.

O relatório da presente pesquisa está estruturado em oito partes, que se articulam e complementam, sendo esta introdução a primeira delas.

Na segunda parte é apresentada a opção pelo aporte teórico das Representações Sociais. Apoiada principalmente em Almeida (2009), Alves-Mazzotti (2008), Arruda (2002, 2014), Jodelet (2011), Moscovici (1978, 1994, 2003, 2012), Sá (1998, 2000), Wachelke e Camargo (2007), entre outros. Nesse momento apresentamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta e desenvolvida por Serge Moscovici, em 1961, e como ela pode contribuir para o estudo das representações dos estudantes sobre os direitos humanos.

A parte três descreve o caminho metodológico da pesquisa e a opção pela técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995), utilizada para a análise de dados e, por fim, a caracterização dos campos de pesquisa escolhidos e dos participantes.

A proposta da quarta parte é discutir a categoria Juventude, cujo debate se insere em uma reflexão mais ampla acerca dos tempos da vida. Para este estudo, entendemos ser apropriado fundamentarmos nossa discussão sob o ponto de vista sociológico, deste modo, nos apoiamos principalmente nos trabalhos de Abramo (1997, 2008, 2014), Dayrell (2006, 2007), Finocchio (2007), Peralva (1997), entre outros.

Na sequência, a quinta parte aborda o Ensino Médio no Brasil. Além de enfatizar a falta de identidade desse nível de ensino, este estudo mostra que embora o Ensino Médio esteja presente nas políticas educacionais e no debate acadêmico desde a década de 1960, é somente na virada do século XX para o século XXI que ele se torna visível para milhares de jovens que anteriormente não o podiam acessar. Neste sentido, também trazemos uma problematização sobre quem são os jovens que estão chegando a este nível de ensino, apontando elementos para se pensar a condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Aspectos esse fundamentado nos trabalhos de Abramovay e Castro (2003), Arroyo (2014), Fanfani (2000), Ferreira (2013), Hanna; Ramão e Eyng (2013), Krawczyk (2011, 2014), Kuenzer (2000), Saviani (2014), entre outros.

Na sexta parte desenvolvemos um levantamento bibliográfico sobre os direitos humanos fundamentado nos trabalhos de Adorno (2010), Annoni (2008), Benevides (2000,2011), Bobbio (2004), Candau (2007,2013), Canotilho (1998), Demo (2003), Dias e Porto (2010), Eyng (2013), Estêvão (2013), Hervada (2008), Koerner (2011), Mondaine (2009), Piovesan (2006, 2015), Sader (2007), Silva (2012), Sousa Santos (1997, 2010, 2014), Torres Santomé (2013), Trindade (2002), Viola (2007), entre outros. Apoiando-se nesses autores, entra em pauta a temática dos direitos humanos, que embora faça parte dos Tratados Internacionais e das legislações da maioria dos países, continua sendo foco de preocupações, uma vez que representa um dos maiores desafios para a democracia nas sociedades contemporâneas. Também apresentamos uma discussão importante sobre a busca pelos fundamentos dos direitos humanos, revelando que até mesmo os juristas que se aprofundam na matéria revelam não haver consenso quanto a isso, e que na contemporaneidade, deveríamos nos preocupar mais em defendê-los, do que tentar justificá-los. Na sequência, abordamos a questão do relativismo e universalismo em relação aos direitos humanos, o panorama sobre os direitos humanos no Brasil, e finaliza com a questão da educação em direitos humanos avaliando-a como

fundamental para a efetivação do princípio da democracia e da dignidade humana em todos os seus aspectos.

Na sétima parte apresentamos os dados coletados e selecionados para a presente pesquisa, bem como sua análise e interpretação. Tomamos como ponto de partida, inicialmente o princípio de que os aspectos das representações sociais estão presentes nos discursos individuais e, para tanto, se fez, seguindo as orientações da análise de conteúdo, uma leitura primeira das falas dos entrevistados, tentando identificar relações, diferenças, manifestações desconexas dentro de cada entrevista. A intenção é também colocar o leitor frente a um quadro geral das respostas dos entrevistados.

E finalmente, nas considerações finais, retomamos a proposta da pesquisa, ressaltando os objetivos, procurando respondê-los, apresentando os principais resultados e inferências acerca da análise.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo objetiva apresentar a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta e desenvolvida por Serge Moscovici em 1961. Ao estudar o fenômeno da apropriação dos conhecimentos pelo senso comum, Moscovici inaugurou uma nova postura epistemológica, afirmando que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, mas ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos.

Este estudo foi fundamentado com base nos trabalhos de Almeida (2009), Alves-Mazzotti (2008), Arruda (2002, 2014), Jodelet (2011), Moscovici (1978, 1994, 2003, 2012), Sá (1998, 2000), Wachelke e Camargo (2007.)

2.1 A ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conforme nos indica Reis e Bellini (2011, p. 149) “nosso ambiente natural, físico e social é fundamentalmente composto de imagens e, nós, continuamente, acrescentamos-lhe algo e descartamos algumas imagens e adotando outras”. Neste movimento se dá o processo de representação, o qual, na verdade, é fundamentalmente um “sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”.

Neste sentido, as representações sociais (RS) seriam uma forma específica de transmissão de um conhecimento anteriormente adquirido, elas são fundamentadas em prévias experiências culturais, intelectuais e interculturais e, desta maneira, neste movimento, as representações que “são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Deste ponto de vista pode-se afirmar que o ser humano constitui e utiliza representações sociais como fenômeno cognitivo e como sistema de interpretação em todas as circunstâncias, de modo que, “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre grupos, pressupõe representações”, ao ponto que, se menosprezamos este fato “tudo o que sobra são trocas, isto é, ações e reações,

que são não-específica e, ainda mais, empobrecidas na troca” (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

Porém, para se iniciar uma discussão sobre RS, é fundamental, que se previna o leitor, já de início, que este termo pode se referir tanto a uma teoria como a um fenômeno, que possuem significados distintos, porém estão interconectados. De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 87), quando falamos em RS podemos nos referir tanto a uma teoria “que oferece um conjunto de conceitos e articulações que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social”, quanto a um fenômeno “que se refere a um conjunto de regularidades empíricas, compreendendo as ideias, os valores e as práticas” da sociedade sobre os objetos e processos sociais (p. 87).

Outra ressalva importante a se fazer é quanto a banalização e generalização de alguns termos, o que pode levá-los a se afastarem de seus verdadeiros significados. No propósito de não nos enredarmos por este caminho e procurando esclarecer melhor o conceito de RS, discutiremos, mesmo que de forma abreviada, os dois termos:

O que se pretende dizer então por “representação”? Ao se consultar o dicionário da língua Portuguesa, a palavra “representação” vem definida como: Ato ou efeito de representar; exibição, exposição, realização de uma cena, de um desenho ou de imagem que representa, reproduz ou simboliza um fato ou um objeto, [...] ato pelo qual se faz ver um objeto presente ao espírito, [...] concepções e símbolos que resultam da interação social e adquirem um significado comum para os membros do grupo (MICHAELIS DICIONÁRIO ONLINE¹).

É possível então perceber que representar implica na ação de tornar claro algo que não está presente, é construir, seja isso por meio de palavras ou imagens que implicam dimensões simbólicas e sociais. Conforme Jovchelovitch (2006, p. 28, apud Guareschi, 2010) “a partir de Piaget, Vygotsky e Moscovici, pode-se ver que o status da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal”, e deste modo que “a análise dessas três dimensões pode explicar que as representações não são uma cópia do mundo lá fora, mas uma construção simbólica dele”.

¹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=representação>

Passemos agora à análise do termo “social”. Conforme indica Guareschi (2010, p. 79,80) “numa visão filosófica e crítica do termo, podemos identificar ao menos três concepções de sociais” que seriam:

- a) Dentro de uma **concepção individualista**, cartesiana, em que o ser humano é entendido como um “indivíduo”, [...] se quisermos falar em termos bem precisos, não existe o social; o que existe é apenas o individual e o social, nessa visão, é uma soma de indivíduos. Pois tanto as pessoas, como os objetos, passam a ser realidades discretas, separadas. Desse modo, somando-se diversos individuais temos um grupo, que seria um amontoado de elementos, mas onde cada ser, indivíduo, mantém sua unidade e singularidade, sem relacionar-se com os outros [grifos do autor].
- b) Já a partir de uma **visão totalitária e coletivista**, em que o ser humano é assumido como “uma peça da máquina”, ou “uma parte do todo”, o social é a grande, a única e a principal realidade existente: dele deriva o sentido para tudo mais. [...] O grupo, o coletivo, são a verdadeira e única realidade [Grifos do autor].
- c) Entre esses dois polos, [...] o social pode ser entendido sob um terceiro enfoque, e é nesse sentido que o entende a teoria das RS: o social é visto como uma relação, isto é, algo que não pode ser concebido isolado, como uma realidade absoluta e fechada em si mesma; ele implica, por sua própria definição, outros. [...]. É singular e, ao mesmo tempo, múltiplo. É esse o social que constitui o processo de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade psíquica social externa (GUARESCHI, 2010, p. 79-80).

Dado então o passo inicial, seria interessante lembrarmos da gênese dessa teoria que, historicamente, foi introduzida por ocasião dos estudos realizados por Serge Moscovici – psicólogo social radicalizado na França – sobre a psicanálise em sua obra clássica: “La psycanalyse, son image et son public”, publicada em 1961.

Conforme Arruda (2002, p. 129) a Teoria das Representações Sociais “operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade” partindo da “premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar” as quais são “guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis [...] e pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica”.

A autora mostra que o universo consensual seria “aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana” enquanto a científica “se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna”. Em sua ótica, ambas “são eficazes e indispensáveis para a vida humana” e essa diferença “não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diferentes” (p. 130).

Conforme Alves Mazzotti (2008, p. 23) uma preocupação de Moscovici já no início de sua obra foi em enfatizar que “as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real”, são “sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseadas em valores e conceitos”, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”. (p. 23 Grifos do autor).

Dentre tantos destaques que poderiam ser apontados na TRS, uma ênfase poderia ser dada na importante colaboração para o reconhecimento do papel constitutivo do social na produção do saber. Em sua obra, Moscovici assume uma posição crítica com relação à clássica visão de sua época a qual enfatizava que “quando a ciência se espalha pela área social, ela se torna algo impuro e degradado, supostamente porque as pessoas são incapazes de assimilá-la, como fazem os cientistas” (MOSCOVICI, 2003 p. 310). A discussão de Moscovici quanto ao caráter criador da propagação de uma ciência é importante justamente porque o senso comum vinha ganhando espaço, tornando-se um referencial indispensável, desta maneira, o pesquisador, explicitava claramente a sua concepção de ciência:

[...] os qualificativos e as ideias que lhe estão associadas deixam escapar o principal do fenômeno próprio de nossa cultura, que é a socialização de uma disciplina em seu todo, e não, como se continua pretendendo, a vulgarização de algumas de suas partes. Adotando-se esse ponto de vista, transfere-se para segundo plano as diferenças entre os modelos científicos e os modelos não-científicos, o empobrecimento das proposições iniciais e o deslocamento do sentido, do lugar da aplicação. Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso (MOSCOVICI, 1978, p. 24).

É nessa perspectiva de conhecimento que Moscovici (2003, p. 310) afirma que tentou “reabilitar o conhecimento comum, que está fundamentado na nossa experiência do dia a dia, na linguagem e nas práticas cotidianas”. Sua posição foi uma reação contra a ideia que o preocupava, “a ideia de que ‘o povo não pensa’, que as pessoas são incapazes de pensar racionalmente, apenas os intelectuais são capazes disso” (p. 310, Grifos do autor). Conforme Arruda (2002, p. 131), o avanço de Moscovici com essa sistematização “é uma reabilitação do senso comum, do saber popular, do conhecimento do cotidiano, o conhecimento ‘pré-teórico” (Grifos do autor). A autora segue indicando que, o que Moscovici fez foi insurgir-se “contra a ideia de que as pessoas comuns, na vida diária, pensam irracionalmente” (p. 131)

pois, na verdade, o próprio Moscovici (2003, p. 310) afirmava que “eu cresci em um tempo em que reinava o fascismo” de modo que se poderia dizer que “são os intelectuais que não são capazes de pensar racionalmente” pois “eles produziram teorias tão irracionais como racismo e o nazismo”.

Apesar do impacto de momento nos meios intelectuais pela novidade proposta, a TRS esteve praticamente despercebida durante a década de seu surgimento, o interesse por ela se dava de forma dispersa por parte de poucos estudiosos e conforme Arruda (2002, p. 129), a teoria permaneceu encerrada no “Laboratório de Psicologia Social *da École de Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris, e nos laboratórios de colegas como Claude Flament, Jean Claude Abric [...] e outros interessados por ela de forma mais dispersa [...]”, até que no início da década de um mil novecentos e oitenta reapareceu com força total.

É em Emile Durkheim que Moscovici vai buscar as bases para a construção de sua teoria, retomando o conceito de representação coletiva, porém dando a elas uma configuração totalmente diferente. Quanto às representações coletivas, Durkheim (1970, p. 39) afirma que:

[...] são exteriores com relação às individuais, é porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, o que é bastante diferente. Naturalmente na elaboração do resultado comum, cada qual traz a sua quota-parte; mas os sentimentos privados apenas se tornam sociais pela sua combinação, sob a ação de forças *sui generis*, que a associação desenvolve; em consequência dessas combinações e das alterações mútuas que delas decorrem, eles se transformam em outra coisa.

Esta é uma característica marcante do conceito de representação coletiva: a sua exterioridade às consciências individuais. Ela é sempre construída coletivamente e “apresenta razoável estabilidade e um relativo estancamento no tocante às representações individuais” (ARRUDA, 2002, p. 134). Além disso “são muito abrangentes, constituindo sistemas cognitivos compartilhados por grandes coletividades, como uma sociedade inteira” e “são quase estáticas, por assim dizer: a mudança ocorre só em condições excepcionais, de crise” (WACHELHE; CAMARGO, 2007, p. 382). Já as representações sociais “apresentam estabilidade variada, mas devido à fluidez da comunicação dos tempos atuais, alteram suas configurações de conteúdo e estrutura continuamente” e sua abrangência “também é consideravelmente mais limitada, situando-se em grupos definidos” (p. 382).

Como lembrado por Arruda (2002, p. 134) as representações coletivas “consistiam em um grande guarda-chuva que abrigava crenças, mitos, imagens, e também o idioma, o direito, a religião, as tradições”, porém esta abrangência “tornava o conceito pouco operacional” (p. 134). No entanto, “Moscovici vai proceder à remodelagem do conceito durkheimiano e assim buscar preencher esta lacuna” (p. 135).

A sociedade estudada por Moscovici já não era mais a sociedade tradicional de Durkheim e, neste fato, residia a “necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas”, o que significa “tornar o conceito operacional para ser aplicável em sociedades [...] em que a velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade” e onde “se conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber” (ARRUDA, 2002, p. 135).

Desta maneira, ao perceber que a perspectiva Durkheimiana sobre representações era demasiadamente estática e buscando assim para reforçar seus aspectos dinâmicos, Moscovici modifica o conceito de Representações Coletivas (RC) por Representações Sociais (RS). Seu objetivo era de “ressaltar uma mudança de postura. O novo termo passou a indicar um fenômeno, enquanto o termo tradicional indicava um conceito” (WACHELHE; CAMARGO, 2007, p. 380).

Este novo significado revolucionou a clássica Teoria das Representações Coletivas, pois, a troca do termo “coletivo” por “social” não representou simplesmente uma alteração nominal, bem mais que isso, toda sua essência foi renovada no sentido que abandonou a tendência de separar os fenômenos psíquicos dos sociais, revelando as relações de troca entre a intersubjetividade e o coletivo. Ao perceber o sujeito não apenas como um receptor passivo, mas, que na verdade, produz significados e a todo instante os comunica, Moscovici ressalta a necessidade de fazer da representação “uma passarela entre o mundo individual e social, de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação”, o que implica “compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

Como visto, a TRS surge como crítica ao pensamento tradicional e hegemônico da época, o qual concebia o homem separado do seu contexto social.

Para Moscovici, não existe separação entre o universo interno e externo do sujeito, sua teoria afirma existir uma articulação entre o psicológico e o social, sendo que sujeito, objeto e sociedade são inseparáveis. Quem sabe aqui reside, o ponto de inspiração para a teoria proposta por Moscovici, a qual por um lado objetiva analisar as informações e ideias construídas pelos grupos, mas por outro possui um caráter mais dinâmico e específico, entendendo que estas representações também são elaboradas por pequenos grupos sociais, de forma que não se trata de toda uma sociedade, como nas análises realizadas por Durkheim. Conforme Moscovici (2003, p. 173):

A teoria das representações sociais é singular, parece-me, devido ao fato de esta teoria tender mais e mais na direção de se tornar uma teoria dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos. [...] é uma teoria geral à medida que, dentro do que lhe compete, uma sociedade não poderia ser definida simplesmente pela presença de um coletivo que reuniu indivíduos através da hierarquia de poder, por exemplo, ou através de intercâmbios baseados em interesses mútuos.

A mudança proposta por Moscovici se dá no sentido que, enquanto a concepção de representação coletiva do sociólogo francês interpretava o social como estável, estático e, portanto, não adequada para o estudo da sociedade moderna, a TRS busca à compreensão desta especificidade, isso através da elaboração de um conceito psicossocial na medida em que concebe uma dialética entre sujeito e sociedade, ou conforme Jovchelovitch (2004) “a ciência do entre”. O que significa dizer que “o lugar privilegiado do inquirido psicossocial não é nem o indivíduo nem a sociedade, mas precisamente aquela zona nebulosa e híbrida que comporta as relações entre os dois” (p. 21).

No processo de consolidação do conceito das representações sociais, além de Durkheim, Moscovici também recorreu a outros teóricos de sua época. Conforme Arruda (2002, p. 135) vários autores foram consultados, mas “os três mais pertinentes pela sua contribuição quanto aos processos de elaboração desse tipo de conhecimento foram: Piaget, Lévy-Bruhl e Freud”. Quanto ao primeiro teórico, Arruda comenta que sua contribuição se deu “a respeito do desenvolvimento do pensamento infantil – a forma como se estrutura e se configura”. Quanto a Lévy-Bruhl “por meio de seus estudos sobre o pensamento místico [...] aponta outras formas de lógica para pensar o mundo, baseadas em princípios diversos dos do pensamento ocidental, como o princípio de participação” e finalmente Freud “com as

teorias sexuais das crianças, mostra como elas elaboram e internalizam suas próprias teorias sobre questões fundamentais para a humanidade” (p. 135,136).

Ao longo dos anos posteriores muitos outros pesquisadores apresentaram contribuições relevantes para o aprimoramento da teoria de Moscovici, porém “esse desenvolvimento não foi contínuo nem linear” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 31). Após o período da década de 1960 em que passou praticamente despercebido, na década seguinte “um número significativo de pesquisas, realizadas em diferentes áreas de conhecimento, começa a surgir na Europa, enriquecendo e dando visibilidade ao campo” (p. 31). Neste ritmo, já na década de 1980, o estudo das representações sociais alcançou um novo estágio. Devido ao volume sempre crescente das pesquisas e “a publicação, em língua inglesa, de trabalhos realizados na área expande esse conhecimento para além das fronteiras europeias, chamando a atenção de pesquisadores e de revistas especializadas” (p. 31).

2.2 UM CONCEITO EM EXPANSÃO

Muito já se discutiu sobre o conceito de representações Sociais, sobre sua complexidade ou não, e se o mesmo era vago. Quanto a estes questionamentos, Moscovici (2003, p. 307) assume o seguinte posicionamento: “de que maneira é “vago”? Se alguém o compara com conceitos formais, matemáticos, então isso certamente é verdade”, da mesma forma “se alguém quer dizer que ele é muito complexo, isso é verdade também”. Porém, em contrapartida, o pesquisador justifica essas afirmações indagando se “pode alguém pressupor que os fenômenos sociopsicológicos são mais simples que os fenômenos linguísticos ou econômicos?” E segue “Ou deveriam as teorias sociopsicológicas ser mais simples que as outras teorias?” Ou ainda “deveriam elas ser reduzidas a simples preposições, como elas o são muitas vezes? (p. 307). Em outro momento, Moscovici (1978, p. 41) ainda reitera que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito”. Em sua visão a representação deveria ser considerada como:

Um sistema de valores, ideias, práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1976, XII apud MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Muitas são as razões que dificultam a apreensão do conceito das representações sociais, Moscovici (1978, p. 41) nos fala das “históricas” e das “não-históricas”. Quanto às razões históricas, o pesquisador prefere “deixar aos historiadores a incumbência de descobri-las”. Já no que tange as “não-históricas”, ele as reduz a uma única: “a sua posição ‘mista’, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos. (p.42 Grifos do autor). Essa visão é compartilhada por Jovchelovitch (2004) ao indicar que “daí que o estatuto da representação é polivalente”. Segundo a autora, “a representação é uma construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica. Ela é todas essas dimensões ao mesmo tempo e cada um desses atributos só pode ser entendido em relação aos outros”.

Diante da complexidade dessa problemática, os debates em torno do conceito das representações sociais, mesmo tendo avançado, ainda continuam abertos. Diversos pesquisadores já propuseram suas próprias definições, isso em razão do seu foco de interesse e posição teórica. Por exemplo, Arruda (2002, p. 138)

As representações sociais constituem uma espécie de fotossíntese cognitiva: metabolizam a luz que o mundo joga sobre nós sob a forma de novidades que nos iluminam (ou ofuscam) transformando-a em energia. Esta se incorpora ao nosso pensar/perceber este mundo, e a devolvemos a ele como entendimento, mas também como juízos, definições, classificações. Como na planta, esta energia nos colore, nos singulariza diante dos demais. Como na planta, ela significa intensas trocas e mecanismos complexos que, constituindo eles mesmos um ciclo, contribuem para o ciclo da renovação da vida. [...] minha convicção [é] que nesta química reside uma possibilidade de descoberta da pedra filosofal para o trabalho de construção de novas sensibilidades ao meio ambiente. Ou seja, é nela que residem nossas chances de transformar ou, quando menos, de entender as dificuldades para a transformação do pensamento social.

Entre os pesquisadores do campo a definição mais consensual é a de Denise Jodelet, principal colaboradora e continuadora da obra de Moscovici (2002, p. 22): “As representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Em sua obra “Loucuras e representações sociais”, a autora discute e analisa a questão da construção de representações sociais sobre a doença mental em uma pequena cidade no centro da França onde uma instituição psiquiátrica coloca os pacientes sob os cuidados das famílias.

Quanto as funções das representações sociais, para Moscovici (2003) elas seriam duas. De acordo com o pesquisador, em primeiro lugar “elas convenciam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”, ou seja, “elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (MOSCOVICI, 2003, p. 34). Em segundo lugar, “as representações são prescritivas” ou seja, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível”, elas são “transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”, de modo que “todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade [...] implicam um elo de prévios sistemas e imagens” os quais consistem numa “estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (p. 36, 37).

Para o pesquisador, “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”, de modo que seu objetivo seria “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Sua afirmação é que as representações “possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica”, em outras palavras “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (p. 46).

Para Moscovici (2012, p. 54), o que desencadeia o processo formador das representações sociais, seu propósito “é tornar algo não familiar em familiar, ou a própria não familiaridade”. Desta forma, pessoas, fatos, símbolos, etc., que anteriormente eram desconhecidos, tornam-se agora, familiares ao grupo. E nesta perspectiva, o pesquisador defende que as representações sociais são geradas por dois processos cognitivos: **a ancoragem e a objetivação.**

2.3 PROCESSO DE ANCORAGEM

A ancoragem é descrita por Arruda (2002, p. 136) como sendo a “maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura de mundo do sujeito instrumentalizando o

novo objeto”, desta forma, “o sujeito procede recorrendo ao familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade” ou seja “trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nocional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não familiar”.

Este processo, como explica Moscovici (2003, p. 61) implica em “transformar algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Desta maneira, a ancoragem vai dar, àquilo que é estranho ao grupo, uma ligação à representação social já existente, vai ligá-lo aos dados já conhecidos e, conforme com Moscovici “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representa-lo” (2012, p. 62).

Contudo, “isso não significa um conservadorismo rígido” é o que afirma Arruda (2002, p. 137). Segundo a autora, “a representação social na verdade opera uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto”, de modo que, “o sujeito amplia sua categorização e o objeto se acomoda ao repertório do sujeito, repertório o qual, por sua vez, também se modifica ao receber mais um habitante” (p. 137). Em outro momento, Arruda (2014a, p. 58) reitera essa afirmação comentando que “a ancoragem atualiza constantemente aspectos que certamente compõe o núcleo da representação, dando-lhe nova roupagem”, de modo que “no trabalho de [...] aproximar do já existente, a ancoragem faz o enlace entre o novo e o prévio” ao mesmo tempo em que “estabelece a presença capilar do social na representação, penetrando-a em profundidade e possibilitando novas ancoragens” (p. 59).

Ancorar é, pois, segundo Moscovici (2003, p. 62) “classificar e dar nome a alguma coisa”, ou seja, “no momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo ou então comunicá-lo, então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar”. Todavia, deve-se levar em conta que esse processo não é neutro, pois “a neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema”, de modo que “cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica” (p. 62).

Uma situação de ancoragem que serve de exemplo para entendimento do processo coletivo de construção de representação social é apresentada por Arruda (2014) quando a autora discorre sobre a criminalização do funk. Segundo a

pesquisadora, o grande marco deste processo foi “o arrastão de 1992, nas praias do Arpoador e Ipanema”. Neste acontecimento, “jovens de comunidades diferentes [...] decidiram se enfrentar nas areias da praia, escandalizando os frequentadores habituais” que viram este movimento como “uma invasão violenta”. Os “jovens pobres e favelados, que sempre foram assimilados a vagabundos e meliantes, agora incorporavam mais um qualificativo: ‘funkeiros’” (p. 53a, Grifos do autor).

2.4 PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO

A objetivação é o processo de transformar algo que está no nível abstrato, desconhecido para um outro mais tangível, isto é, torná-lo mais concreto e objetivo. Segundo Moscovici (2003, p. 71) “a objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”, é também “transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo” (1978, p. 111).

Sistematizando como se estrutura o conhecimento de um objeto, Arruda (2002, p. 136) apoiada em Moscovici (1961) esclarece que esse processo se dá em três etapas. A primeira se daria como por exemplo no momento em que uma criança “seleciona e descontextualiza elementos que vai representar, operando assim um enxugamento do excesso de informação” já que “não é possível lidar com o conjunto de informação transmitida” (p. 136). A segunda fase consiste em que “uma vez feitos os cortes, rescosturam-se os fragmentos num esquema se se torna o núcleo figurativo da representação [...] seu cerne”. Assim procedendo, “aquele objeto que era misterioso foi devidamente destrinchado, recomposto, e agora torna-se algo efetivamente objetivo, [...] passa a nos parecer natural” chegando-se então a terceira etapa, “à fase da naturalização, e completou-se o ciclo da objetivação”.

Conforme nos afirma Moscovici (2003, p. 78) “ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de se lidar com a memória”. Para o autor, enquanto a primeira “mantém a memória em movimento” pois “está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos” a segunda “sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens” para então “juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

Segundo a avaliação de Alves-Mazzotti (2008), “a análise desses processos constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma

vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva” (p. 24).

2.5 AS DIFERENTES ABORDAGENS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conforme nos assegura Arruda (2002, p. 138) as principais críticas envolvendo a TRS se dão por conta de sua “fluidez de conceituação” e “pelo fato de que a teoria propõe metodologias variadas e pouco amarradas”. Segundo a autora, “Moscovici costuma responder a tais críticas afirmando tratar-se de uma fluidez proposital” (p. 138), assim, conforme o pai da teoria afirmava, a TRS, embora “possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós” sempre “permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer” (MOSCOVICI, 1994, p. 14-15) e isso “visa permitir desenvolver a teoria e a criatividade dos pesquisadores” (ARRUDA, 2002, p. 138). Posteriormente ao trabalho pioneiro de Moscovici, diversos outros pesquisadores foram desenvolvendo outras abordagens de interpretação das representações sociais, destas “algumas buscado aprofundar certos conceitos” e outras “questionando aspectos do modelo proposto” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27).

Conforme Banchs (2000, p. 3.2) “a proposta teórica de Moscovici se apresenta rica em conteúdo, inovadora, aberta a futuros desenvolvimentos” significando que “cada forma marca um estilo de trabalho estritamente vinculado com os objetivos do pesquisador e com o objeto de sua investigação” (Tradução nossa).

Nessa amplitude, Sá (1998, p. 65) identifica que a TRS “desdobra-se em três correntes teóricas complementares”. Uma apresenta-se “mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet” (abordagem processual), outra “que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise” (abordagem societal) e a terceira que “ênfatisa a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric” (abordagem estrutural). Por fim, uma última vertente, não contemplada por Sá (1998) mas que tem sido atualmente desenvolvida por Ivana Marková, preocupa-se com o processo de comunicação, explorando o conceito de dialogicidade das representações sociais (abordagem dialógica) (Grifos nossos).

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 27) “essa relativa ‘fluidez’ do conceito deu origem a muitas críticas” (Grifos do autor), porém “por outro lado, parece ter favorecido a expansão do campo de pesquisa com a contribuição de pesquisadores de diversas áreas”. Como é possível perceber, essas abordagens constituem-se em correntes teóricas complementares e “não se trata, por certo, de abordagens incompatíveis entre si, na medida que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam” (SÁ, 1998, p. 65).

Seguindo essa classificação, na sequência traremos, mesmo que de forma breve, uma descrição das abordagens acima mencionadas.

A perspectiva **processual** parte de uma “[...] abordagem hermenêutica, entendendo o ser humano como produtor de sentidos e focalizando-se na análise das produções simbólicas, dos significados, da linguagem, por meio dos quais os seres humanos constroem o mundo em que vivem” (BANCHNS, 2000, p. 3.6, Tradução nossa). Conforme é destacado por Alves-Mazzotti (2008, p. 524) a abordagem processual das representações sociais, “ênfatisa a importância de tratá-las não apenas como produtos do pensamento social, mas também como processos, tentando compreender como as representações são produzidas e mantidas”.

Principal colaboradora e seguidora de Moscovici, Jodelet foca seus estudos nos processos formativos da representação social [objetivação e ancoragem]. Suas pesquisas têm buscado o “aprofundamento da compreensão desses processos detalhando suas diferentes etapas”, assim como mostrar “como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a integração da novidade, a interpretação da realidade e a orientação de condutas e de relações sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 526). O entendimento dessas funções permite compreender “como a significação é conferida ao objeto representado”, da mesma forma “[...] como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta” e finalmente “como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram” (p. 526).

Não podemos deixar de mencionar aquilo que Arruda (2002, p. 141) considera como sendo “o chão da representação: as condições de sua produção”, ou seja, “as grandes responsáveis pela possibilidade de explicação, de interpretação do sentido que os grupos atribuem ao objeto representado”. Se apoiando nos

estudos de Jodelet, Arruda (2002) afirma que “toda representação se origina em um sujeito (individual ou coletivo) e se refere a um objeto”, deste modo, “toda representação é representação de alguém e de alguma coisa” (p. 141). A autora segue indicando os três grandes fatores que precisam ser levados em conta como condições de produção das representações, que seriam: “a cultura, tomada no sentido amplo e no mais restrito”, também “a comunicação e linguagem (intragrupo, entre grupos e de massa” e finalmente “a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica” (p. 142).

Segundo Sá (1998, p. 73) “a Denise Jodelet deve-se muito” e principalmente “em termos da sistematização da teoria das representações sociais”, pois foi esta pesquisadora quem conseguiu “conferir uma feição mais objetiva – ou mais a um estilo científico [...] à retórica excessivamente ‘francesa’ de Moscovici na explicitação daquelas preposições básicas”. (Grifos do autor).

Essa abordagem também é denominada “genética ou dinâmica” e a “coleta de material para esse tipo de enfoque geralmente é feita com metodologias múltiplas, que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos” (ARRUDA 2002, p. 140). Consideramos todas as demais abordagens importantes, entretanto, para esta pesquisa, trabalharemos com esta abordagem processual, por entendê-la como a mais indicada para guiar até nossos objetivos propostos.

A **Perspectiva societal** constitui-se numa segunda linha de abordagem das representações sociais e “situa-se na Escola de Genebra, capitaneada por Willean Doise” (ARRUDA, 2002, p. 141). Conforme Almeida (2009, p. 719) essa abordagem “articula as representações sociais com um a perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação das representações” o que evidencia o objetivo dessa abordagem em “conectar o individual ao coletivo” assim como em “buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal” evidenciando assim que “os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)”.

Conforme Almeida (2009, p. 724) “a abordagem societal pressupõe a integração de quatro níveis de estudo das representações sociais”, onde o primeiro “focaliza os processos intraindividuais, analisando como os indivíduos organizam

suas experiências com o meio ambiente”. Já o segundo nível “concentra-se nos processos interindividuais e situacionais, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais”. O terceiro “refere-se aos processos intergrupais” os quais “leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis” e finalmente, o quarto nível “o societal”, “enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas [...] dão significações aos comportamentos dos indivíduos”.

Passamos agora à **perspectiva estrutural** desenvolvida por Jean-Claude Abric em parceria com outros pesquisadores do Grupo de Midi, na Université Provence. Sá (1998, p. 76) menciona que entre todas as perspectivas complementares das representações sociais essa “foi a única que chegou a se formalizar como uma teoria, a chamada teoria do núcleo central”, a qual, de acordo com Arruda (2002, p. 140) trata de “identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza – um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos”.

Conforme Sá (1996), a teoria do núcleo central indica que haveria em primeiro lugar “um sistema central, constituído pelo núcleo central da representação” ao qual são atribuídas quatro características principais. A primeira indica que este núcleo “é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócios-históricas e os valores do grupo”, em seguida, outra característica mostra que ele “constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; já a terceira característica desse núcleo central mostra que o mesmo “é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação” e finalmente, a quarta característica indica que este núcleo “é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta” (SÁ, 1996).

Em segundo lugar, haveria um sistema periférico, constituído pelos demais elementos da representação, que “provendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central atualiza e contextualiza as determinações normativas e consensuais deste último” (SÁ, 1996). O sistema periférico apresenta três características principais, sendo que a primeira indica que este sistema “permite a integração das experiências e histórias individuais”, já a segunda característica

mostra que ele “suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições” e finalmente a terceira revela que este sistema é “evolutivo e sensível ao contexto imediato” (SÁ, 1996). De acordo com esta teoria “a transformação das representações começa sempre pelo sistema periférico face a modificações introduzidas nas práticas sociais” o que “pode apresentar diferentes desenvolvimentos e estados finais dependendo de variadas circunstâncias” (SÁ, 1998, p. 77).

A principal contribuição que a teoria do núcleo central trouxe para grande teoria inaugurada por Moscovici, se dá no sentido em que esta propôs que a “representação se organiza em um sistema central e um periférico, com características e funções distintas” e isso “permitiu solucionar teoricamente o problema empírico incômodo de que as representações exibiam características contraditórias” ou seja “mostravam-se ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas” (SÁ, 1998, p. 77). Para Arruda (2002, p. 141) perspectiva do núcleo central trouxe “além da sua contribuição teórica, uma resposta às críticas relativas à metodologia, ao propor estratégias metodológicas específicas para o estudo do núcleo central”. Segundo a pesquisadora “os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detectáveis por meio de técnicas de associação livre de palavras” de modo que “o maior índice de preferência e a maior prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam seus indicadores” e assim “a combinação desses dois aspectos revela o conjunto de itens que configuram o coração da representação” (p. 141).

E finalmente, a **abordagem dialógica** das representações sociais, preocupa-se com o processo de comunicação, explorando o conceito de dialogicidade das representações sociais e atualmente é mais desenvolvida por Irvana Marková.

Conforme Duran (2012, p. 234) a aproximação de Marková com Moscovici “significa aproximar-se ou reaproximar-se do conhecimento do senso comum, da linguagem, da experiência e das práticas cotidianas”. Conforme a autora:

Irvana Marková remete ao justo sentido da divulgação mesmo, da propaganda na imprensa comum [...] da importância dos estudos de Moscovici ao evidenciar as lutas culturais, as polêmicas intelectuais e a oposição entre diferentes modos de pensar, quando uma nova ideia, ou conhecimento científico, penetra na esfera pública. (DURAN, 2012, p. 234).

A mesma autora segue afirmando que nesta direção são valiosas as contribuições de Marková, principalmente “ao discutir o conceito da dialogicidade”, o qual pode ser definido como sendo “a característica ontológica da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais através do mútuo engajamento do Ego e do Alter, no pensamento e na comunicação” (DURAN, 2012, p. 236).

Para encerrar esta curta apresentação, é importante ressaltar que, independente de qual seja a abordagem utilizada, a Teoria das Representações Sociais sempre “aponta a representação social como elemento de comunicação e de incorporação do movimento”, ou ainda, consiste numa “ferramenta para o estudo de objetos inseridos na história, na cultura e trabalhados enquanto tal” (ARRUDA, 2014b, p. 323). Tradicionalmente “o instrumento clássico de coleta de dados permanece sendo a entrevista semiestruturada”, entretanto “o uso das associações livres também vem se tornando cada vez mais frequente” (ARRUDA, 2014b, p. 324). Deve-se também levar em conta que devido as representações sociais se expressarem pela linguagem “as formas de captação da linguagem para análise podem ser variadas”, podendo-se recorrer “ao desenho, [...] fotografias, [...] artigos de imprensa, literatura em geral, imagens em movimento como filmes, etc.”, pois “a Teoria das Representações Sociais não advoga uma unicidade de métodos nem de técnicas”, além disso, “há uma profusão de possibilidades metodológicas e de técnicas de análises dos dados” e atualmente também é possível contar “com programas de computador para análises léxicas e de conteúdo ou para identificação do núcleo central” os quais “facilitam o trabalho do pesquisador, mas não substituem a sua intuição e sensibilidade” (p. 324).

2.6 O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL

Há mais de cinquenta anos o estudo das representações sociais vem se constituindo num importante campo de investigação nas ciências sociais e humanas e, a cada dia, novas fronteiras são abertas, estabelecendo interfaces com diferentes áreas do conhecimento.

Abordaremos aqui, mesmo que brevemente, a chegada e os primeiros passos da Teoria das Representações Sociais no Brasil, que se deu, segundo Almeida (2009, p. 713) “por brasileiros que tinham frequentado, em Paris, a École de Hautes

Études en Sciences (EHESS) durante os anos 70, onde cursaram disciplinas e realizaram suas teses com Serge Moscovici e Denise Jodelet”.

Naquela época, os latino-americanos que estudavam psicologia e ciências humanas em Paris, encontravam na EHESS um espaço para refletir sobre os problemas que afligiam seus países. Conforme Sá e Arruda (2000, p. 14) “lá se debatia a resistência à repressão, [...] analisavam-se as massas em movimento, as minorias ativas, o meio ambiente, [...] sempre dentro de uma perspectiva psicossocial”. Segundo o autor, “a efervescência daqueles anos, [...] os debates teórico-metodológicos, [...] teceram laços de afinidade e afeto entre os participantes dos seminários e deles com seus professores”, de modo que, “a TRS despontava como uma resposta possível para problemas [...] presentes na vida dos conterrâneos e na prática profissional, em seus países de origem” (p. 14).

Entretanto, Almeida (2009, p. 714) ressalta que, no Brasil, “a adesão a esta perspectiva psicossociológica não ocorreu, sem resistências”. Segundo a autora, em nosso território “semelhante ao que se observou na Europa, entre a publicação da obra seminal de Moscovici [...] em 1961, e a expansão da Teoria das Representações Sociais nos meios acadêmicos, assistiu-se a um longo período de latência”. As razões para este fato são diversas, entre elas, Almeida (2009) lembra que “a inserção da TRS no Brasil se deu pela via de universidades situadas fora do eixo Rio-São Paulo”, ou seja, “localizadas em centros considerados periféricos do ponto de vista da produção científica nacional à época: Nordeste e Centro Oeste do país” (p. 714). Quanto à essa questão, Sá (2000, p. 16) traz um dado importante mencionando que “um levantamento feito em 1986 aponta as representações entre os temas mais frequentes da produção regional nordestina em psicologia social”. O autor ainda segue mostrando que “o isolamento das regiões, do ponto de vista cultural”, além da “extensão do país, as dificuldades de comunicação (ainda não havíamos chegado à era da internet) e da difusão científica sem dúvida constituíram obstáculos para a obtenção rápida de visibilidade no país”.

Seria, contudo, ingenuidade atribuímos essa resistência e esse período de latência se deu apenas às condições geográficas ou materiais, na verdade, conforme nos orienta Sá (2000, p. 16) “também o contexto da produção brasileira deve ser considerado”. A chegada da teoria no Brasil, no início da década de 1980, coincide com um momento em que, “a psicologia brasileira [...] vivia sua crise e setores da psicologia social declaravam independência com relação à importação de

modelos e objetos ao final dos anos 70”, além disso “abandonara a reflexão sobre os grandes temas nacionais” e “durante o governo militar que se instalara em 1964, sob a influência da produção americana, abraçara a perspectiva experimental como regime da verdade da ciência” (p. 17).

Todo esse processo fomenta então uma convivência entre “a psicologia de modelo americano e a insatisfação de muitos psicólogos” e uma das formas de se tentar dar repostas e este embate “apoiar-se na teoria marxista e na busca de objeto pregnantes da nossa realidade” (SÁ, 2000, p. 17). Temos então, de acordo com o autor, “um campo dividido entre a presença do paradigma dominante da psicologia, o mesmo que na Europa tornara-se um obstáculo [...] ao florescer da TRS [...] e uma resposta marxista” a qual “constituiu outro obstáculo epistemológico” (p. 17).

Em uma narrativa sobre este momento, o mesmo comenta que “as primeiras objeções que encontrávamos ao expor as representações sociais era que não passavam de atitudes com outro nome, ou então que tinham um viés idealista, não se situando no campo do materialismo dialético” (p. 17). O autor segue lembrando que “pesquisas sobre o ensino da Psicologia social no Brasil nos anos 80 observavam uma grande dispersão em termos do que pode ou deve ser ministrado”, e esta dispersão toda “ia dos temas e enfoques clássicos até as últimas proposições surgidas na época”, o que talvez “indicasse a transição paradigmática que estava processando-se” ou também uma coincidência “ao momento de saída do regime autoritário e à oxigenação da área com novas perspectivas que agora já podiam se expor abertamente” (SÁ, 2000, p. 17).

Mesmo que não necessário, é importante se lembrar que “a periferia não constituiu a totalidade da construção do campo das representações sociais no Brasil, mas é por onde elas penetraram em nosso território” e isso tem tudo haver “com o próprio caráter da teoria, que vem a contradizer os cânones da disciplina na época, produto de uma minoria ativa no interior da Psicologia Social europeia” (SÁ, 2000, p. 18).

Assim, a Teoria das Representações Sociais ganhou mais visibilidade no Brasil ao entrar nos programas de pós-graduação e difundir-se nos grandes eventos científicos da área e, em decorrência desse panorama, Jodelet (2011, p. 20) relata que “travamos uma discussão, na 3ª Conferência Brasileira, sobre se haveria ou não se constituído no Brasil uma verdadeira escola das representações sociais” isso devido a originalidade nacional. Entretanto, quanto a essa discussão, a

pesquisadora entende que “melhor seria falar hoje de movimento, dadas a autonomia dos grupos de pesquisa e a diversidade das orientações e das práticas que os caracterizam” (p. 21).

Passados mais de cinquenta anos da publicação inicial, a TRS tem sido cada dia mais reconhecida devido seu valor e importância para a compreensão dos complexos fenômenos sociais. O volume sempre crescente de pesquisas realizadas por pesquisadores de diversas áreas, o debate teórico e o aumento das publicações em revistas especializadas, inclusive de língua inglesa, tem conferido um novo patamar a teoria Moscoviciana atraindo cada dia mais adeptos.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, é descrita a trajetória metodológica que foi utilizada para o desenvolvimento da presente investigação. Ao traçar os caminhos da pesquisa, apresenta-se inicialmente a abordagem utilizada, posteriormente serão apresentados locais selecionados como campo de coleta de dados e os sujeitos envolvidos. Finalmente aborda-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1995).

Para tal propósito, nos apoiamos nos estudos de Antunes (2014), Bardin (1995), Flick (2009), Gil (2002), Martinelli (1999), Minayo (1994), entre outros.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da investigação optou-se pela utilização da pesquisa de abordagem qualitativa. A escolha por esse tipo de abordagem reside no fato de que, como afirma Martinelli (1999, p. 21), “ser fundamental buscar novas metodologias de pesquisa que, mais que buscar índices, modas, medianas, busquem interpretações, mais que buscar coletas de informações, busquem sujeitos e suas histórias”.

A pesquisa qualitativa está, há muito tempo, experimentando um crescimento e diversificação inéditos, entretanto, Flick (2009, p. 8) ressalta que “é cada vez mais difícil encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa que seja aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo”. Conforme o autor, embora um número cada vez maior de pesquisadores recorra a ela, estes normalmente se deparam “com perguntas e problemas relacionados a como fazer pesquisa qualitativa, seja em termos gerais, seja para seus propósitos individuais específicos”. Responder a essas perguntas e tratar desses problemas práticos de maneira correta não são propósitos alcançados tão facilmente, entretanto, uma coisa o autor assegura: “a pesquisa qualitativa não é mais apenas a ‘pesquisa não quantitativa’, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou talvez, várias identidades)”. (Grifos do autor).

Nesse sentido, o mesmo certifica que apesar dos muitos enfoques existentes à esta metodologia de pesquisa, é possível identificar algumas características comuns. Para ele, esse tipo de pesquisa “visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contexto especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e,

às vezes, explicar fenômenos sócias de ‘dentro’ de diversas maneiras diferentes” (FLICK, 2009, p. 8 – Grifos do autor).

Segundo Minayo, (1994, p. 21,22), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Nesse sentido, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Este entendimento é compartilhado por Martinelli (1999, p. 21), ao ressaltar que, diferente do tipo quantitativo, a pesquisa qualitativa faz emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas. Conforme a autora, o “dado numérico em si nos instrumentaliza, mas não nos equipa para trabalhar com o real em movimento, na plenitude que buscamos”.

Vale ressaltar que nenhuma metodologia se aplica por si só, ela é sempre relacional, a escolha por um tipo de abordagem não implica na descaracterização ou exclusão da outra. Tanto o enfoque quantitativo como o qualitativo têm suas parcelas no avanço do conhecimento, são visões indivorciáveis que muito têm contribuído para os estudos e interpretações dos fenômenos.

Desta maneira, a posição assumida nesta pesquisa levou em conta principalmente o fato que, a pesquisa qualitativa, conforme indicam Sampieri, Collado, Lucio (2013, p. 41), “proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista “novo, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade”.

Finalmente concluímos que, para que se alcance o objetivo pretendido, o enfoque qualitativo é o que mais apresenta subsídios para que o pesquisador possa buscar compreender a perspectiva dos participantes sobre as representações sociais que os rodeiam.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para que uma pesquisa possa ser realizada, faz-se necessário a escolha de técnicas e instrumentos de pesquisa coerentes com o objeto em análise, assim

como a opção correta dos instrumentos para uma coleta de dados que auxiliassem na busca das respostas aos questionamentos levantados.

Conforme ressaltam Lakatos e Marconi (2010, p. 271), as pesquisas em geral, “englobam dois momentos distintos: a pesquisa, ou coleta de dados, e a análise e interpretação, quando se procura desvendar o significado dos mesmos”. Para a elaboração do presente estudo, inicialmente realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica sobre as questões dos Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, e Direitos Humanos nas escolas.

Conforme certifica Gil (2002, p. 44), a principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato que ela possibilita ao pesquisador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Esse referencial é o que permitirá o aprofundamento na teorização e na reflexão visando alcançar os objetivos propostos.

Paralelamente a pesquisa bibliográfica, uma segunda etapa compreendeu a coleta de dados, a qual ocorreu no ano de 2014/2015, em duas fases distintas, todas executadas por equipes formadas por mestrandos, doutorandos e professores, integrantes dos Grupos de Pesquisas já mencionado na introdução.

O trabalho de campo está vinculado ao projeto denominado: Direitos Humanos, Justiça e Convivência nas Escolas: Percepções Juvenis e Implicações Curriculares. Esse projeto está vinculado ao observatório de Violências nas Escolas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR), e integra o Projeto de investigação em rede articulada pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Percepções de Justiça e direitos humanos de grupos sociais específicos.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do segundo e sexto períodos de 15 cursos de educação superior e estudantes do primeiro e terceiro ano do ensino médio de treze escolas públicas da rede estadual situadas em Curitiba, as quais foram elencadas por participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC). Das treze escolas da rede estadual, duas possuíam ensino médio noturno, as quais foram objeto do presente estudo e pesquisa, totalizando 59 (cinquenta e nove) estudantes.

O questionário (ANEXO A), instrumento de coleta de dados, foi organizado, procurando atender a três aspectos: Direitos humanos e Direitos humanos na

escola; Justiça e Justiça na escola; Convivência e Convivência na escola, complementado por uma questão relativa ao currículo escolar sobre essas temáticas. Sendo assim, das temáticas estudadas e pesquisadas pelo grupo de pesquisa, cada estudante elegeu um aspecto específico para a realização de seus trabalhos e, nós, preferimos então abordar preferencialmente os direitos humanos e direitos humanos nas escolas. Dentro do universo dos estudantes que participaram da pesquisa, cada pesquisador optou por um recorte dos sujeitos para trabalhar em seus projetos, desta forma, optamos em dirigir nossa atenção aos estudantes do ensino médio (TABELAS 1 e 2), e preferencialmente os de duas escolas que ofereciam Ensino Médio noturno, tratadas aqui como escolas A e B.

Tabela 1- Caracterização dos estudantes envolvidos na pesquisa/escola A.

		Escola A	
TOTAL SUJEITOS: 22		2º ANO	3º ANO
SEXO	FEMININO	5	4
	MASCULINO	7	6
COR	BRANCO	8	3
	NEGRO	-	1
	PARDO	3	4
	AMARELO	-	-
	NÃO DECLARADO	1	1
IDADE	Abaixo 15 anos	-	-
	15 a 18 anos	10	9
	19 a 21 anos	2	1
	22 a 24 anos	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas pesquisas de campo.

Como indica a tabela 1, o número total de estudantes participantes da pesquisa na escola A é de 22 participantes, sendo 12 do segundo ano e 10 do terceiro ano. Em relação ao sexo dos participantes, a porcentagem é totalmente equilibrada considerando-se as duas turmas. Já em relação a cor, levando-se em conta aqui, as duas mais citadas, tivemos uma diferença entre as turmas: no segundo ano predomina autodeclarados brancos (66,6%), e no terceiro ano, há uma pequena diferença de porcentagem numérica entre brancos e pardos, sendo que os primeiros representam 30% da turma, e os autodeclarados pardos representam 40%. Em relação à idade dos participantes, em ambas as turmas, é a faixa etária entre os 15 aos 18 anos que mais aparece (86,3%).

Tabela 2 - Caracterização dos estudantes envolvidos na pesquisa/escola B.

		Escola B	
TOTAL SUJEITOS: 37		2º ANO	3º ANO
SEXO	FEMININO	6	6
	MASCULINO	13	12
COR	BRANCO	12	6
	NEGRO	2	2
	PARDO	5	8
	AMARELO	-	2
	NÃO DECLARADO	-	-
IDADE	Abaixo 15 anos	-	-
	15 a 18 anos	19	17
	19 a 21 anos	-	1
	22 a 24 anos	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas pesquisas de campo.

Como indica a tabela 2, o número total de estudantes participantes na escola B foi de 37 participantes, sendo 19 do segundo ano e 18 do terceiro ano. Deste total, nas duas turmas há uma predominância masculina, representada por 67,5% de homens. Em relação a cor, considerando-se aqui, as duas mais citadas, tivemos uma diferença entre as turmas pesquisadas: no segundo ano predomina autodeclarados brancos 63,1% e autodeclarados pardos 26,3%. Já, no terceiro ano, há uma diferença de percentual numérico menor entre brancos e pardos, sendo que os primeiros representam 33,3% e os segundos 44,4%. Em relação às idades dos participantes, em ambas as turmas, é a faixa etária entre os 15 aos 18 anos que mais aparece (97,2%).

Os trabalhos de campo da primeira fase iniciaram-se com os contatos feitos e posteriores visitas em lócus, aos coordenadores (as) de cursos e diretores (as) das escolas mencionadas. Esse momento era aproveitado para explicação do projeto de pesquisa, apresentação dos formulários que seriam aplicados e solicitação de autorização para sua aplicação. Caso consentido, era efetivada a assinatura de um termo de adesão e estabelecimento de possíveis datas para a aplicação da fase seguinte. No caso das escolas, por se tratarem de estudantes que em sua maioria eram menores de idade, também era deixado com os diretores, os termos de autorização que posteriormente deveriam ser repassados aos estudantes para que estes então levassem para casa a fim de tomar a assinatura de seus pais ou responsáveis. Dos dirigentes por cursos e escolas procurados, não tivemos a negativa por parte de nenhum.

Acordos concretizados, uma equipe de pesquisadores, constituída na maioria das vezes por uma dupla, se dirigia até o estabelecimento de ensino em questão

para a coleta dos dados propriamente dita, o que ocorria geralmente nas próprias salas de aula.

No primeiro momento, os pesquisadores publicitavam aos estudantes o teor da pesquisa, comentavam sobre sua relevância, a importância da participação de todos, e que isso se daria de forma anônima e não obrigatória. Feito isso, aos participantes era então distribuído um formulário com questões abertas, o qual o leitor tem acesso no anexo A. Nesse momento, também era solicitado aos participantes suas assinaturas em um termo de consentimento para utilização dos dados fornecidos por eles em nossas pesquisas, e quando se tratava das escolas, também se recolhia as autorizações assinadas pelos pais ou responsáveis.

Os dados levantados foram tratados utilizando-se da técnica Delphi, a qual de acordo com Antunes (2014, p.64), também é conhecida como “Método Delfos” e tem amplo uso “nas áreas das ciências da saúde e ciências humanas. Desse modo, sua aplicabilidade contempla também a área da educação em suas mais diversas demandas de pesquisa e de planejamento”. Para o autor, a técnica Delphi pode ser resumida da seguinte maneira:

[...] o Método Delphi baseia-se na seleção de um grupo de informantes socializados com o tema ou com o contexto a ser investigado, ao qual se aplica um questionário, com características exploratórias, montado de forma a colher informações preliminares que serão analisadas, definindo o primeiro round. A partir dos questionários respondidos e analisados no primeiro round, gera-se um segundo questionário, que retorna para que os informantes originais respondam as novas questões, constituindo assim o segundo round. Os rounds se repetem até que o consenso seja alcançado.

De posse das respostas de todos os sujeitos envolvidos, os integrantes do Grupo de Pesquisa se reuniram na procura de consenso sobre pontos mais relevantes. Neste momento, por meio da contribuição individual, assim como pela extensão dos pontos de vista do grupo, estabeleceu-se as características mais predominantes nas respostas, as quais foram categorizadas com base nessa tendência. Posteriormente ocorreu a organização e tratamento dos dados com o auxílio do *software Sphinx Léxica*², software que após digitação das respostas, produz gráficos iniciais, permitindo posteriormente que dados de diferentes perguntas possam ser relacionados, criando-se assim novas tabelas.

² O programa oferece outras possibilidades. Maiores informações no site <http://www.sphinxbrasil.com/cms/sphinx-lexica>.

Com base nessa sequência, ocorreu então a construção do segundo formulário, agora com questões fechadas e que, na segunda fase da pesquisa, foi aplicado para os mesmos participantes. Para esse estudo, preferimos trabalhar apenas com os dados coletados na primeira fase, os quais serão selecionados e analisados, adotando-se o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1995), como veremos a seguir.

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO.

A análise de conteúdo é uma das técnicas de pesquisa mais antigas, seus primórdios remontam a 1787 nos Estados Unidos, e sua emergência como método de estudo aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais (BARDIN, 1995).

Conforme Bardin (1995, p.42), o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem ser resumidos como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme Bardin (1995), os primeiros estudos em análise de conteúdo desenvolveram-se nos Estados Unidos, tendo por objeto, inicialmente, textos jornalísticos e, a seguir, textos de propaganda. O primeiro grande nome desta técnica é Harold Lasswell, que se voltou para análises de textos da imprensa e de propaganda desde 1915. Para Bardin (1995, p. 42):

descrever a história da „análise de conteúdo“ é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações; é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século.

Conforme nos é enfatizado por Minayo (1994, p. 74), a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, ou seja, “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente

desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

A técnica de análise de conteúdo pressupõe algumas etapas, definidas por Bardin (1995) como: pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, busca-se a partir de uma leitura flutuante estabelecer contato exaustivo com o material coletado. Na segunda fase, submete-se o corpus colhido a um conjunto de procedimentos como os de codificação, classificação e categorização. Na terceira fase, inicia-se um processo minucioso de interpretação que visa a ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem, para descobrir, mediante a inferência, seu sentido velado.

A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. O processo de formação das categorias se concretizou após a seleção do material e a leitura flutuante. Na continuação, elaboraram-se relações de indicadores e índices, como por exemplo, no questionário com os estudantes sobre direitos humanos, verificaram-se quais os temas e/ou termos mais utilizados.

Feita a codificação, o passo seguinte foi a categorização, que consiste em “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1995, p. 117). Neste estudo, a codificação se deu em função da repetição das palavras, que uma vez destacadas foram constituindo-se em unidades de registro.

Se observarmos as possibilidades de análise a partir da TRS e da análise de conteúdo, podemos observar que tanto uma quanto a outra têm em comum o estudo dos processos de comunicação, ou seja, as duas são um modo de interpretação da realidade, e refletem os comportamentos e as práticas sociais de sujeitos. Se por um lado as representações sociais possibilitam que o desconhecido se torne familiar aos sujeitos, com a análise de conteúdo é possível se proceder às interpretações que corroborem para a compreensão da realidade.

O próprio Moscovici (2003, p. 86 *apud* FRANCO, 2008, p. 12) indica a análise de conteúdo para melhor apreensão das representações sociais:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise de conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas pessoais.

Vale lembrar que a análise de conteúdo passou por reformulações desde seus primeiros preceitos até a atualidade, atualmente pode-se valer de alguns *softwares* que auxiliam, principalmente, nos processos de organização do material e codificação dos dados. Para esse estudo, adotou-se a sequência das fases como propostas por Bardin (1995). As categorias que emergiram dos dados coletados foram analisadas no capítulo sete, no qual trazemos as falas dos estudantes envolvidos e nos aprofundamos mais na análise das representações sociais dos estudantes do ensino médio sobre os direitos humanos à luz dos autores que formam o aporte teórico dessa pesquisa.

4 JUVENTUDE? JUVENTUDES

A proposta deste capítulo é discutir sobre a categoria Juventude, cujo debate se insere em uma reflexão mais ampla acerca dos tempos da vida.

Nas últimas décadas, embora o Brasil tenha registrado redução significativa na participação numérica da população com idades até 25 anos e aumento no número de idosos, a população jovem nunca foi tão numerosa. Dados do último censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam para uma população total de aproximadamente 190 milhões de habitantes, deste universo, cerca de 34 milhões, ou pouco mais de 18%, é constituída por uma população jovem³.

Diferentes na idade, vivendo, ou não, a mesma história, cultura ou tradição, a verdade é que não há um único tipo de jovem. As questões colocadas nesse nosso tempo são outras, ou como bem alerta Abramo (2008, p. 43) “precisamos falar de *juventudes*, no plural, e não de *juventude*, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição”.

Há muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema, e cada um deles apresenta diferentes correntes teóricas ressaltando dimensões distintas desse complexo ao qual o termo pode se referir. Para este estudo, entendemos ser apropriado fundamentarmos nossa discussão sob o ponto de vista sociológico, entretanto, não nos esquecendo, como afirma Abramo (2008, p. 42), que a juventude, assim como toda categoria socialmente construída “possuí uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda produção social de desenvolve”.

Nossa discussão será fundamentada nos trabalhos de Abramo (1997, 2008, 2014), Abramovay e Castro (2003), Dayrell (2007), Esteves (2005), Finocchio (2007), Peralva (1997), entre outros.

³Esses números estão baseados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual considera como população jovem aquela compreendida entre 15 a 24 anos de idade. Por outro lado, conforme a Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, no Brasil são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade.

4.1 JUVENTUDE: FASE DE TRANSIÇÃO OU MOMENTO PRESENTE

O termo “juventude” nunca esteve tão presente na mídia, nas pesquisas acadêmicas, nos discursos e nas pautas políticas, entretanto, ainda permanece uma grande indeterminação e muitas indagações a respeito do que, afinal de contas, está sendo designado por ele. Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais, assim, não é nosso propósito aqui, tentar formular e buscar responder as essas indagações, nem muito menos eliminar as imprecisões, mesmo porque, sobre essa temática, nos parece não haver respostas unívocas ou exatas.

Entendemos, como Abramo (2008, p. 37) que juventude “é desses termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer”, mas, no entanto, “quando se busca precisar um pouco mais o próprio termo, as dificuldades aparecem, e todo o seu aspecto impreciso e escorregadio toma relevo”. Ao que parece, o fato de haver diferentes correntes teóricas e muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema, faz com que vigore uma certa tensão entre obviedade e a dificuldade de definição, isso se dá, em grande parte, porque o termo juventude não designa um grupo homogêneo, ou como disse Finocchio (2007, p. 12), “existem várias histórias da juventude que se referem a jovens muito diversos”.

A noção de juventude remete, em primeiro lugar, segundo indica Abramo (2008, p. 40) à uma fase de transição ou de ligação da vida, período “[...] entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal [...] e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a fase adulta”, onde, em tese se daria o “ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção [...], reprodução [...] e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)”.

Por outro lado, dada a diversidade que caracteriza a juventude e os vieses históricos e culturais que perpassam o conceito, nenhum corte etário seria, por si só, impassível de ressalvas. Até por que, como bem destaca Dayrell (2007, p. 157), não podemos “entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta”. Quanto a isso, o autor evidencia que construir uma noção de juventude na

perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, “considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Isso mostra que as idades da vida, embora relacionadas com o desenvolvimento biofísico das pessoas, ao mesmo tempo também são resultados de diferenças culturais e processos históricos.

Corroborando, Morin (1997, p. 254 -256) aprofunda esse raciocínio e se posiciona contra uma arcaica cultura, mas que ainda se mostra muito presente e definida entre nós, que é a de se pensar as etapas da vida como algo rígido, como se a infância, a juventude e a velhice se esgotam em si mesmas, ou como se a passagem de cada um desses momentos implicasse a superação do anterior. Para ele, a pergunta “quantos anos você tem?”, dever-se-ia poder responder exatamente: tenho todas as idades da vida humana”. Com essa provocação, o autor leva-nos a refletir sobre os significados de se ter uma idade, de modo que passamos a ver e a relacionar os diferentes tempos da vida como experiências articuladas, que não se eliminam, mas se contêm uma à outra. Em seu entendimento “cada um de nós, com a idade, conservou as idades precedentes”, e desta forma, o ser jovem, criança ou velho trata-se de uma dimensão simbólica e não apenas natural, pois “quando se misturam envelhecimento e rejuvenescimento, que sinto em mim todas as idades da vida. Sou permanentemente a sede de uma dialógica entre infância / adolescência / maturidade / velhice”.

Vale salientar que nem sempre a juventude aparece como etapa singularmente demarcada, ou seja, na verdade, nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a seu respeito que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais presentes, conforme revela Dayrell (2007, p. 156) “é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”. Como explica o autor, sob essa perspectiva, “há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser, negando o presente vivido” (grifos do autor).

Outra imagem também comentada por Dayrell (2007, p. 156), diz respeito à uma “visão romântica da juventude que veio se cristalizando a partir de 1960, resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens”. Conforme o autor, nessa visão, “a

juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos”, isso tudo aliado com a noção de um “tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil”.

Ainda neste sentido, o mesmo frisa que atualmente “acrescenta-se outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais”. Complementando, afirma que todas essas imagens convivem com uma última, a qual percebe a juventude “como momento de crise, fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade”. Para ele, cada uma dessas imagens deve ser questionada, pois “quando arraigados nesses ‘modelos’ socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’” (p.156, grifos do autor).

Como é possível perceber, construir uma definição da categoria juventude não é tão simples, o que reafirma a necessidade de discutirmos a nossa compreensão sobre ela, pois tais concepções interferem diretamente em como elaboramos nossa compreensão e definem nossa postura diante não só dos jovens, mas também das crianças, adolescentes e velhos. Deste modo, rasgar nossos véus e buscar compreender a juventude sob uma nova ótica se torna uma verdadeira aventura, tarefa dispendiosa que depende, em boa medida, de nossa disposição para sair dos estreitos limites dos preconceitos e alcançar a possibilidade de desnaturalização dos modos de ser jovem, através de entendimentos sobre as variadas dimensões da condição juvenil.

Mas, afinal, como compreender a juventude? Nós sabemos hoje, como bem lembra Peralva (1997, p. 15) “que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico”, não podendo, portanto, ser desassociado “do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo”. Reforçando, Dayrell (2007, p.157), destaca que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”, indicando que, embora que o desenvolvimento físico e as mudanças psicológicas do indivíduo numa certa faixa etária, possam até atender a um caráter universal “é

muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo”.

Desse modo, é preciso levar em consideração as mudanças historicamente impressas à juventude, o que exigiria a ampliação do nosso foco de análise. Neste sentido, como indica Finocchio (2007, p. 12-13) se por um lado, “não é possível falar de uma evolução sem tropeços, desde uma juventude das sociedades tradicionais regida pela tradição, para uma juventude moderna livre de todas as travas e de todos os tabus”, entretanto, por outro, “algumas observações históricas nos permitem comprovar como as sociedades constroem os jovens”.

Como exemplo, Finocchio (2007, p. 14) comenta a autora, que na **Antiga Atenas**, “a fronteira que separava a criança do adulto estava ritualizada e estetizada por exercícios corporais, pela caça e por treinamentos militares realizados durante um ano, no marco de uma instituição cívica conhecida como a efebia”, e assim, concluída esta etapa, “o jovem gozava do estatuto do cidadão de pleno direito, podia constituir uma família e tomar parte na vida política da cidade”. Baseada em Frascetti (1996), explica que em **Roma**, “a *adulescentia* durava dos 14 aos 28 anos e a *juventus* compreendia o período entre os 28 e os 50 anos de idade”. Já na **idade média**, segue a autora mostrando que competiam dois sistemas de classificação das idades, “a cultura profana que delimitava quatro etapas da vida: a infância associada à primavera, a juventude vinculada ao verão, a idade intermediária representada pelo outono e a velhice aparentada com o inverno”, e também a cultura erudita, que discriminava seis fases: “a *infantia* (do nascimento aos 7 anos), a *pueritia* (dos 7 aos 14), a *adulescentia* (dos 14 aos 21 ou 28 anos), a *Juventus* (dos 21 ou 28 anos aos 35), a *virilitas* (dos 35 aos 55/60), e a *sonectus* (depois dos 55/60 anos)”.

Posteriormente, no começo da **idade moderna**, “um fluxo contínuo de experiências de trabalho e de aprendizagem tornou difícil delimitar onde começava a infância e onde terminava a juventude”. Neste período, afirma a autora, “aos cinco anos, já podiam ser pastores, e aos dez ou doze, criados que ajudavam na economia doméstica”. (FINOCCHIO, 2007, p.14). Já no **Século XIX**, a juventude mostrou-se “inquieta e rebelde, [...] objeto de reivindicação e de denúncia política”, sendo então percebida como a “metáfora da mudança social”. Em síntese, os Estados modernos modificaram o papel dos jovens e eles passaram a “constituir um grupo social cujas solidariedades transpuseram os limites do pequeno espaço da

comunidade”, fazendo com que a juventude fosse situada “como porta-estandarte da nação e os jovens subscrevessem as ideias de Revolução em toda a Europa”. Mas esclarece a autora que neste contexto, a juventude que podia se expressar pertencia sempre “ao gênero masculino e aos setores burgueses”, pois os jovens operários “expressaram-se pouco e quando o fizeram, sua voz foi reprimida”, até mesmo por suas famílias que, embora necessitassem, “exigiam deles trabalho, obediência e, definitivamente silêncio” (FINOCCHIO, 2007, p 16).

Como se observa, enquanto construção histórica, social e cultural, é muito variada a forma como cada sociedade e cada grupo social, no seu contexto histórico determinado e no seu interior, tende a legitimar sua forma de ser jovem, de experimentar a juventude e de representar esse momento, de modo que, para se analisar tal categoria, é imprescindível se levar em conta as mudanças historicamente impressas a ela.

Abordando a juventude numa perspectiva histórica, Esteves e Abramovay (2007, p. 22-23) destacam que a emergência e a afirmação da maneira pela qual ela vem sendo compreendida e valorada no mundo contemporâneo, se deu “no século XVIII, mais especificamente no período em torno da Revolução Francesa”. Conforme os autores, até então, “a sociedade perseguia padrões estéticos muito mais identificados com a velhice, dos quais as perucas brancas empoadas, utilizadas como símbolo de distinção social pela nobreza, constituem exemplos lapidares”.

Conforme os autores, as circunstâncias que desencadearam a supressão do absolutismo monárquico, inquiriram mudanças nas formas até então vigentes de organização social, econômica e política, de modo que “tudo o que passou a ser identificado com o Antigo Regime (mentira, preconceito, servidão) cede espaço para a ideia do novo (liberdade, democracia, vida)”. Concluindo, os dois assinalam que é nesse contexto, “de enaltecimento da novidade”, em que se dissemina “uma noção de felicidade diretamente associada à de transformação, que a juventude passa a representar um valor importante” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 23).

4.2 CONTEMPORANEIDADE: UM NOVO MOMENTO PARA AS JUVENTUDES

Na contemporaneidade vivemos num momento de mudanças globais profundas que têm afetado diretamente as realidades juvenis. Nessa sociedade planetarizada, na qual o eixo fundamental é a produção e circulação de informações, as transformações sociais são cada vez mais frequentes e intensas, o que altera as dominantes culturais e, com elas, os modos de percebermos a juventude. Como afirmou Finocchio (2007, p. 17) “somente o mundo do consumo do Século XX foi capaz de criar esse modelo de juventude absolutamente positivo que impregna a vida adulta com o sonho da eterna juventude”. Conforme a autora, “uma das transformações mais importantes da revolução cultural posterior à Segunda Guerra Mundial foi à irrupção dos jovens como grupo privilegiado da industrial cultural”, sendo que, como consequência dessas mudanças, “a juventude de hoje é resultado dos inéditos padrões de vida e renda alcançados no pós-guerra e que dão lugar ao que se chama de ‘sociedade do consumo’” (p. 17, grifos do autor).

Nessa sociedade consumista, assegura a autora, “os jovens passaram a ser um grupo fundamental de consumidores de produtos culturais” que cada vez mais “se expande de modo impactante e cujas formas de vida influenciam os demais grupos”. Deste modo, a juventude atual “não se apresenta mais somente como modalidade social e cultural dependente da idade, da classe ou da geração”, mais do que isso, ela se apresenta agora também “como ‘signo’, e nessa qualidade condiciona uma quantidade de atividades produtivas, ligadas ao corpo e à imagem, que comercializam a juvenilização” (FINOCCHIO, 2007, p. 17).

Segue a mesma, afirmando que tais signos “costumam ser apresentados perante a sociedade como paradigma de tudo o que é desejável”, de modo que, “a juventude-signo, se transforma em mercadoria, se compra e se vende, intervém no mercado do desejo como veículo de distinção e de legitimidade”, ou seja, “em objeto de uma estética, e o que pode ser adquirido por adultos para estender em tempo sua capacidade de carregar o signo ‘juventude’”. (FINOCCHIO, 2007, p. 17, Grifos do autor).

De um modo geral, Abramo (1997, p. 29) afirma que mais recentemente, a tematização da juventude tem estado presente, tanto na opinião pública, como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar “os dilemas da contemporaneidade”. Nesse sentido, ela aparece como um “retrato projetivo da

sociedade”, o qual condensa “as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura” (ABRAMO, 1997, p. 29).

É importante destacar que a pluralidade e circunstâncias que caracterizam a juventude exigem que as pesquisas sobre essa temática incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem.

Sobre essa questão, Abramo (1997, p. 29) ressalta que há uma tendência histórica em perceber a juventude principalmente pela ótica do “problema social”. Seu protesto se dá no sentido em que, para ela, a juventude apenas tem se tornado objeto de atenção, enquanto representa “uma ameaça de ruptura com a continuidade social”, seja porque “o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social — por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização” ou ainda seja porque “um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural”.

Nesse sentido, a autora retoma algumas transformações impressas a esta categoria, principalmente a partir da segunda metade do século XX, procurando identificar o modo como a juventude foi sendo tematizada até que acabou se tornando “depositária de um certo medo, categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio”.

Segundo a autora, nos anos de 1950 “o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência, quase que inerente à condição juvenil, corporificadas na figura dos ‘rebeldes sem causa’”. É nesse contexto, que uma noção que já vinha sendo cunhada desde o fim do século XIX assume uma dimensão social, aquela que enxergava a juventude como uma fase da vida “turbulenta e difícil, inerentemente perturbadora; como um momento em si patológico, demandando cuidados e atenção concentrados de adultos para ‘pastorear’ os jovens para um lugar seguro, para uma integração normal e sadia à sociedade” (ABRAMO, 1997, p. 30, grifos do autor).

Neste período, quando os atos de “delinquência juvenil” “extravasavam os limites dos setores ‘socialmente anômalos’ (os marginalizados, os imigrantes nas grandes metrópoles, as ‘classes perigosas’” e passavam a fazer parte do cotidiano de jovens “de setores operários integrados e de classe média, a juventude aparece

ela mesma como uma categoria social potencialmente delinquente, por sua própria condição etária”. Mais tarde, esse panorama cede lugar a um outro entendimento sobre o significado das culturas juvenis, ela então passa a ser percebida “como espaços de socialização diferenciados” e o “comportamento momentaneamente desviante como parte do processo de integração à sociedade adulta”. Diante disso conclui-se, que “a maior parte dos jovens, se bem conduzidos, acaba, depois de alguns percalços, integrando-se de forma sadia e normal à sociedade”, e assim, o foco principal do problema volta a ficar circunscrito “à delimitação dos grupos ou setores juvenis estruturalmente anômalos, para os quais se destinam medidas específicas de controle e ‘ressocialização’” (ABRAMO, 1997, p. 30, grifos do autor).

A juventude dos anos de 1960 e parte de 1970, seja “por uma atitude de crítica à ordem estabelecida” ou pelo exercício de atos concretos em busca de transformação, como os “movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, ou o movimento hippie” apareceu como “uma geração de jovens ameaçando a ordem social, nos planos político, cultural e moral” e foi tida como portadora da possibilidade de transformações profundas na ordem vigente (ABRAMO, 1997, p. 31).

Particularmente no Brasil, é neste contexto que a questão da juventude se torna mais conhecida, o que ocorre principalmente, após o “engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda”, assim como também “pelos movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento — sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo”. Como ressalta a autora, tal posicionamento por um lado gerou respostas violentas por parte dos defensores da ordem posta, de modo que “os jovens foram perseguidos pelos aparelhos repressivos, tanto pelo comportamento (o uso de drogas, o modo de se vestir etc.) como por suas ideias e ações políticas”. Em contrapartida, para outros setores da sociedade da época, principalmente aqueles que estavam descontentes com o sistema “esses movimentos juvenis condensaram o oposto, a esperança de transformação”. (ABRAMO, 1997, p. 31).

Somente no final deste período, quando tais movimentos juvenis já estavam perdendo forças, é que a imagem de rebeldia impressa a essa geração foi reelabora,

passando então a ser assimilada de uma forma positiva. Agora, a visão da minoria que neles depositava confiança acaba quase se generalizando, e assim “a imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social” (ABRAMO, 1997, p. 31).

Embora seja preciso tomar cuidado com generalizações e clichês, em contraste com essa imagem anterior, a juventude dos anos 1980 é vista conforme indicação de Abramo (1997, p. 31) “como depositária de um certo medo relativo ao ‘fim da História’, uma vez que nega seu papel como fonte de mudança”. Conforme a autora, a recusa desta geração em assumir o papel de inovação cultural lhe confere o crédito de ser “individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática”. Deste modo, os principais problemas dessa geração passam a ser “a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social”, e também sua “ falta de idealismo e de compromisso político”, o que é visto como “problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema”. (p. 31, grifos do autor).

Sem o cunho político ideológico e a participação engajada, a geração 1980 não herda a atuação política das décadas anteriores (1960 e 1970). Nuances desse período podem ser bem percebidos nas composições musicais dos jovens artistas dessa geração, as quais são marcadas pela falta de contestação e o desencantando dessa geração frente ao poder político. Diferente das canções revolucionárias de luta contra o regime opressor tão presente nas gerações anteriores, as canções jovens desse período refletem a situação política que os jovens viviam nesse momento:

A gente não sabemos escolher presidente
 A gente não sabemos tomar conta da gente
 A gente não sabemos nem escovar os dente
 Tem gringo pensando que nós (sic) é indigente
 Inútil!
 A gente somos inútil
 Inútil!
 A gente somos inútil (ULTRAGE A RIGOR, 1985)

Já, nos anos de 1990, Abramo (1997, p. 32), destaca que há “uma retomada de elementos característicos dos anos 50”, principalmente “na concentração da atenção nos problemas de comportamento que levam a situações de desvio no processo de integração social dos adolescentes (drogas, violência, envolvimento

com a criminalidade e comportamentos anti-sociais)”. Em relação ao posicionamento político, nos anos 90 a visibilidade social dos jovens se altera um pouco em relação aos anos 80, e, deste modo, o que chamou atenção neste período, não é mais a apatia e desmobilização juvenil, e sim “a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas”, entretanto, como lembra a autora, a maior parte dessas ações continuava relacionada aos traços do “individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo)” (ABRAMO, 1997, p. 32).

Mais recentemente é possível perceber, de acordo com as afirmações de Dayrell e Carrano (2003, p. 18), que houve por parte dos jovens brasileiros, “uma negação das formas tradicionais de participação, como os partidos e sindicatos, principalmente quando essas são dominadas pelos vícios do clientelismo e nepotismo”. Conforme ressaltam os autores, essas “novas formas e temas através das quais os jovens vêm se colocando na cena pública podem ser indicador de um quadro de crise das formas tradicionais de participação”, no qual, a ação coletiva dos jovens “podem estar ocorrendo de formas múltiplas, variáveis e com níveis diversos de intervenção no social, muitas vezes de forma fluida e pouco estruturada”. Para eles, embora este fenômeno não seja tipicamente nacional, pois também se encontra presente na Europa, ele sugere que ao contrário dos estereótipos existentes, “a juventude brasileira desenvolveu formas de participação social, muitas delas passando despercebidas, ou não sendo consideradas devido ao seu caráter descontínuo”.

Nesse sentido, estes indicam que nas últimas décadas os jovens vieram a público pelos mais diferentes motivos, “desde a demanda por passes livres de ônibus até questões mais gerais como o repúdio do acordo com a Associação do Livre Comércio (ALCA)”. Entretanto, o que tem acontecido segundo suas interpretações, é que grande parte dessas mobilizações “ocorreu com significativa independência das organizações juvenis tradicionais e sempre tiveram um caráter descontínuo”, o que fez com que os momentos de visibilidade foram sendo sucedidos por momentos de latência, de modo que tais movimentos não sejam vistos “como expressões válidas de ações políticas” (DAYRELL; CARRANO, 2003, p. 18).

Além disso, os autores lembram que apesar de serem pouco estudadas, outras modalidades de ações coletivas juvenis têm surgido nas últimas décadas, como “as associações em torno de atividades voluntárias, comunitárias ou de solidariedade”. Segundo eles, essas formas de mobilização e organização são as mais diversas, “acontecendo desde campanhas pontuais como aquelas que recolhem alimentos contra a fome ou mobilizações em torno da qualidade de vida e do meio ambiente”, ou até mesmo com “o surgimento de organizações não governamentais (ONGs) criadas e geridas por jovens, com ações mais contínuas em diferentes direções” (DAYRELL; CARRANO, 2003, p. 19).

Por outro lado, Abramo (2014, p.18), assegura que nas últimas décadas, evidenciaram-se obstáculos de diversas ordens para que os jovens de diferentes classes sociais possam usufruir as possibilidades da atual condição juvenil. Para ela, os jovens de hoje, habitantes de um mundo em transformação, “vivenciam problemas e incertezas de seu tempo”. Sua afirmativa se baseia no fato de que “o aprofundamento dos processos de globalização dos mercados e da nova divisão internacional do trabalho, certamente, afetaram os adultos”, entretanto, são os jovens que particularmente são mais atingidos, isso porque “é justamente neste momento do ciclo de vida que se constroem identidades e se desenham estratégias de autonomia e emancipação”.

A mesma sublinha que no século XXI, “a desterritorialização dos processos produtivos, a flexibilização das relações de trabalho e a diluição de mecanismos de ascensão social resultam em dificuldades crescentes da emancipação dos jovens”, o que, por consequência, provoca “uma dessincronia dos eventos que marcam a passagem para a vida adulta”. Seu entendimento é que em relação a juventude, no atual momento histórico, com sua diversidade, ritmos e intensidades, pode-se dizer que “nunca houve tanta conexão globalizada e, ao mesmo tempo, nunca foram tão agudos e profundos os sentimentos de desconexão” (ABRAMO, 2014, p. 20).

Tendo como referência o trabalho denominado *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, o qual foi coordenado pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Abramo (2014) nos proporciona uma excelente síntese dos dez paradoxos/tensões constitutivas da atual condição juvenil, os quais são apresentados de maneira resumida no quadro 1.

Quadro 1 - Paradoxos e tensões constitutivas da atual juventude

Paradoxos da atual condição juvenil		Tensões constitutivas da atual condição juvenil
1	Mais acesso à Educação e menos acesso ao trabalho decente.	Os jovens de hoje têm mais educação formal que seus pais, mas vivenciam mais insegurança no mundo do trabalho. Isto porque: - O progresso técnico exige mais anos de educação para se ter acesso aos empregos e, ao mesmo tempo, provoca uma “desvalorização educativa” - A nova organização produtiva cria maior instabilidade nos empregos e compromete as condições de trabalho descente que envolvem criatividade e direitos.
2	Muito acesso à informação e pouco acesso ao poder	Dado seu maior nível de escolaridade e de consumo dos meios de comunicação, a juventude tem maior participação nas redes sociais e maior acesso à informação do que a geração de seus pais. Mas, por outro lado, participa pouco de espaços decisórios. Assim, amplia-se o acesso de informações e redes e seguem restritas as condições de exercício de cidadania política.
3	Mais expectativas de autonomia e menos opções para materializá-la.	Os jovens são chamados a interiorizar expectativas de autonomia próprias das sociedades moderna e pós-moderna. Porém, enfrentam obstáculos concretos que postergam a realização desta autonomia: (a) maior dificuldade de ingressar e permanecer no mercado de trabalho; (b) maiores obstáculos para ter uma casa, devido a problemas do mercado de solos urbanos e dificuldades de acesso ao crédito. Consequentemente, foram socializados com novos valores e destrezas, mas excluídos dos canais para traduzir este aprendizado em vidas autônomas e realização de projetos próprios.
4	Maior acesso aos equipamentos de saúde	Porém, as questões específicas (agressões físicas, uso nocivo de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez não desejada) que afetam a saúde e podem causar mortes de jovens não encontram um serviço integrado de atenção à saúde. Assim, os jovens vivem um contraste entre a expectativa de ter “boa saúde” e os riscos sanitários, próprios da juventude, para os quais há um vazio de políticas de prevenção.
5	Maior mobilidade e mais possibilidade de circulação, mas afetadas por trajetórias incertas e migrações.	A maior mobilidade dos jovens pode ser vista como um traço positivo. Mas, os fatores que impulsionam o deslocamento – restrições de emprego, salários, projetos sociais, somados a fatores tradicionais de expulsão das zonas rurais – colocam esta migração como um tema de exclusão social.
6	Maior identificação “para dentro” (entre jovens) e maior impermeabilidade “para fora” (entre jovens e adultos, no interior das instituições escolares.	Os novos padrões de consumo cultural da juventude produzem ícones e referências que permitem gerar identidades coletivas e participação em universos simbólicos para grande parte deste grupo etário (identificação “para dentro”). Porém, estas identidades juvenis têm dificuldades de se aproximar da “cultura da escola” e de harmonizar-se com a população adulta e com as figuras de autoridade (impermeabilidade “para fora”).
7	Os jovens parecem ser mais aptos para responder às mudanças do setor produtivo atual, onde se destaca a centralidade do conhecimento como motor do crescimento, mas tem sido os mais excluídos	Com a rapidez das transformações no mundo do trabalho, a juventude passou a ser o segmento da população cuja dinâmica acompanha naturalmente o ritmo dos tempos. No entanto, paradoxalmente, nos dias de hoje, surgem inúmeras dificuldades para o ingresso e a permanência dos jovens no mundo do trabalho.

	do ingresso no mundo do trabalho.	
8	A juventude ocupa um lugar ambíguo entre os receptores de políticas e protagonistas da mudança.	Nos discursos externos, que justificam as políticas, os jovens são definidos como “carentes”, “vulneráveis”, “capital humano”, população a proteger ou racionalizar, a “empoderar” ou controlar. Entretanto, os jovens vêm gerando novas sensibilidades e produzindo novas identidades, sobretudo através do consumo cultural e da comunicação em geral. Por um lado, a idade os confina a ser receptores de distintas instâncias de formação e disciplinamento e, por outro, se difunde na mídia e na escola o mito de uma juventude protagonista de novas formas de relação e interação social. A Juventude se vê, pois, tensionada entre a dependência institucional e a expectativa de participação autônoma.
9	Os jovens vivem maior expansão do consumo simbólico e grande restrição do consumo material.	Com mais acesso à educação formal, aos meios de comunicação, ao mundo virtual e aos ícones de publicidade, se expande o consumo simbólico dos jovens. Mas, ao mesmo tempo, se estanca o consumo material, abrindo-se fossos entre expectativas e conquistas.
10	Os jovens vivem com expectativas de autodeterminação e protagonismo mas experimentam situações de precariedade e de desmobilização.	Pelo lado positivo, hoje, aumentam espaços de liberdade, que antes eram privativos dos emancipados, como, por exemplo, as relações sexuais. Além disso, os mercados dão maior atenção aos jovens, posto que são um segmento específico e forte de consumo. Pelo lado negativo, os jovens não constituem um sujeito específico de direitos e estão estigmatizados como potenciais ameaças para a ordem social.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Abramo (2014, p.15-18).

Considerando os determinantes históricos e levando em conta os dez paradoxos apresentados (Quadro 1), Abramo (2014, p. 20), destaca que na atualidade, o período de vida conhecido como juventude está relacionado aos seguintes princípios: “a obtenção da condição adulta como uma meta, [...] a emancipação e a autonomia como trajetória, [...] a construção de uma identidade própria como questão central, [...] as relações entre gerações como um marco básico para atingir tais propósitos [...]”, e finalmente, com “as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, interação entre pares como parte do processo de socialização”.

Concluindo, a autora salienta mais uma vez a importância de se reconhecer a juventude como uma “fase singular da vida”. Deste modo, afirma que esses cinco elementos devem estar presentes nos Programas e ações que pressupõem o reconhecimento de seus direitos e deveres específicos, pois somente a partir desta perspectiva, “o jovem é visto como um cidadão e, assim sendo, sua trajetória pessoal, sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, suas relações com os

adultos, com seus pares e seu engajamento social devem ser entendidos como exercícios da cidadania” (ABRAMO, 2014, p. 20).

No cenário das políticas públicas, o recorte juventude é bastante recente no Brasil, “só emergiu na segunda metade dos anos de 1980, momento em que a exclusão social de jovens se tornou parte integrante da questão social” (ABRAMO, 2014, p. 50). Nestes anos, ressalta a autora, “acelerava-se o ritmo das transformações tecnológicas, intensificava-se a globalização dos mercados e a desterritorialização dos processos produtivos”, o que provocou a precarização das relações de trabalho, de modo que, “tais mudanças tecnológicas e sociais, assim como as medidas que as acompanharam, afetaram particularmente a juventude”.

Reforçando, Camarano e Mello (2006, p. 13), afirmam que no Brasil, a questão da juventude entrou na agenda tanto das políticas públicas quanto dos estudos populacionais pelo “temor de uma explosão demográfica”, o que teria ocorrido, em primeiro lugar, “pela sua magnitude: 47 milhões tinham de 15 a 29 anos em 2000”, número esse, segundo as autoras, que seria resultante “da dinâmica demográfica brasileira dos anos 1970 e 1980 chamada de ‘onda jovem’”. Além disso, lembram as mesmas, outro fator que também contribuiu para acentuar esse temor foi “o aumento da fecundidade na adolescência, em curso desde os anos 1970”. (Grifos do autor).

Para exemplificar o porquê de as demandas juvenis passarem a mobilizar as autoridades até se fazerem mais presentes na agenda governamental, as autoras apresentam alguns dados empíricos revelando, por exemplo, que em 2000 “enquanto 28,3% da população brasileira estavam na faixa de 15 a 29 anos (a que se convencionou chamar de jovem), aí se encontravam 58,1% dos desempregados brasileiros e 40,9% da população que ganhava menos de um salário mínimo” (CAMARANO; MELLO, 2006, p. 13).

Outro dado bastante preocupante foi que do total de óbitos causados por homicídios, “56,6% ocorreram entre população de 15 a 29 anos”, indicando que aproximadamente “4,5% dos homens de 15 anos não completam o seu 30º aniversário devido a essa causa de morte, ou seja, não chegassem à idade adulta”. Quanto a maternidade juvenil, das jovens entre 15 a 19 anos “14,8% já tinham tido filhos e quase a metade dessas mães morava na casa dos pais ou parentes”. Tais fatores, ressaltam as autoras, influenciam diretamente para que os jovens adiem sua saída da casa dos pais e permaneçam por mais tempo na condição de

“dependentes”, o que também tem fomentado outra discussão: “o prolongamento da juventude” (CAMARANO; MELLO, 2006, p. 13).

A partir desse momento, novas questões foram sendo adicionadas ao debate brasileiro sobre juventude, tais como: “instabilidade e precariedade na sua inserção no mercado de trabalho, instabilidade das relações afetivas, violência das grandes cidades, taxas crescentes de prevalência e mortalidade por doenças sexualmente transmissíveis, em especial a Aids”. Todas essas questões, denunciam as autoras, têm qualificado o debate sobre juventude pela “ótica pessimista”, de modo que não seja incomum que os jovens sejam associados “à marginalização e à criminalidade, ao ‘não querer nada com a vida’” (CAMARANO; MELLO, 2006, p. 13, Grifos do autor).

Talvez isso justifique a posição de Esteves e Abramovay (2007, p. 25) quando asseguram que “a sociedade, até hoje, tem uma enorme dificuldade em conceber o jovem como sujeito de identidade própria, oscilando entre considerá-lo adulto para algumas exigências e infantilizá-lo em outras tantas circunstâncias”. Apesar do imaginário social construído em torno das juventudes, Esteves (2005, p. 33) reforça que “a visão que a sociedade tem a propósito do ser jovem também comporta uma série de características, algumas das quais de caráter bastante contraditório e/ou depreciativo”.

Ao fazer uma síntese daquelas características que se constituiriam as mais correntes atualmente, o autor destaca que de maneira geral, os jovens são vistos socialmente “de uma maneira dualista”, ou seja, “se, por um lado, são concebidos como o futuro das nações, também são vistos como irresponsáveis no presente” (ESTEVES, 2005, p. 33).

Para ele, a juventude também é vista “de uma forma adultocrata, na medida em que existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens”. Outra visão ainda percebe os jovens de maneira “maniqueísta”, e assim, ainda que sejam “unanimemente vistos como a esperança de um mundo melhor, também representam o medo e a falta de confiança que a sociedade deposita nesta parcela da população, sendo concebidos como aqueles que não produzem”. Finalmente, o autor também reconhece que os jovens são vistos “de forma culpabilizante”, ou seja, “criminaliza-se a figura do jovem, associando-o à ameaça social, à criminalidade, à ‘delinquência’”. Diante desse quadro, o mesmo denuncia que existe “uma visão repressiva sobre as juventudes, uma espécie de populismo punitivo, sendo que um

dos exemplos mais claros dessa concepção é a atual discussão sobre a redução da idade penal” (ESTEVES, 2005, p. 34-35).

Com base no que foi discutido até aqui, pode-se concluir que em cada tempo, em cada sociedade, os jovens têm ocupado lugares distintos, estando os significados de "juventudes" construídos de maneira diversa, a começar pela própria definição do período da vida identificado com esta categoria.

Neste sentido, Esteves (2005, p. 32) pondera que “ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem 20 anos atrás”. Para o autor “as diferentes juventudes não são estados de espírito e sim uma realidade palpável”, ou seja, que tem “sexo, idade, raça, fases, configurando uma época cuja duração não é para sempre”. Tal realidade, defende ele, depende fundamentalmente, “de suas condições materiais e sociais, de seus contextos, de suas linguagens e de suas formas de expressão”.

Reforçando, Esteves e Abramovay (2007, p. 25) afirmam que existem “muitos e diversos grupos juvenis”, os quais possuem “características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados”. Portanto, a juventude não é uma unidade social constituída tão somente por comportamento, linguagem ou sentidos em comum, pelo contrário, conforme os autores, “não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo”, na verdade, o que temos são “culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si”.

Dessa discussão, apoiados em Dayrell (2007, p. 42) entendemos a juventude “como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um”. É nesse sentido que enfatizamos a noção de “juventudes”, no plural, para ressaltar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Isso significa, não entender a juventude “como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta”, pelo contrário, pois embora se constitua num momento determinado, ela não se reduz a uma passagem, mas sim “como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”.

5 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo aborda o ensino médio no Brasil. Ele traz uma problematização sobre a falta de identidade em relação ao Ensino Médio no contexto brasileiro e sobre quem são os jovens que estão chegando a este nível de ensino principalmente depois das reformas educacionais ocorridas na década de 1990.

O capítulo também apresenta elementos para se pensar a condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias em relação à escola, e discute o desafio dessa em oferecer uma educação em sintonizada com o “mundo” dos jovens de hoje, de modo que a escola se torne realmente democrática e não simplesmente massiva.

Este capítulo está fundamentado com base nos trabalhos de Abramovay e Castro (2003), Arroyo (2014), Fanfani (2000), Ferreira (2013), Hanna; Ramão e Eyng (2013), Krawczyk (2011, 2014), Kuenzer (2000), Saviani (2014), entre outros.

5.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADE CONTROVERSA.

De fato, quando se reflete sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual de que o Ensino Médio é o que provoca os maiores debates e nos quais as opiniões mais divergentes se chocam. Isso é o que afirma Krawczyk (2011, p. 754), que o ensino médio “é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade”.

Para ela, embora “o ensino médio represente apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica”, sejam talvez “os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização”. Nesse sentido, “fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (2011, p. 754).

Esse entendimento também é partilhado por Abramovay e Castro (2003, p. 27), ao salientarem que o “ensino médio no Brasil, por diversas razões, sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento”, oscilando sempre entre duas alternativas básicas: “oferecer um ensino profissionalizante com caráter de

terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior”. Conforme as autoras, “ao contrário do ensino fundamental e do ensino superior, que, apesar de todos os seus problemas, contam com um certo consenso sobre a sua identidade, o ensino médio ainda carece de tal marca”.

Como se percebe, padecemos da não definição do que é e para que serve o Ensino Médio, se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade. Nas palavras de Machado (1989, p. 33)

O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução.

Entretanto, este não é um problema exclusivamente brasileiro, nem só daqueles países onde a universalização do Ensino Médio é recente ou não foi concluída. Em outro momento, Krawczyk (2014, p. 77) chama atenção para o fato “de que países muito distintos, tanto na Europa quanto nas Américas, compartilham problemas e desafios muito semelhantes quando se trata deste nível de ensino”. Mas quem sabe um pouco da história do desenvolvimento do Ensino Médio possa nos ajudar a entender o que está em questão.

Conforme a mesma, o Ensino Médio surge no Brasil “com uma configuração dual”, cumprindo uma dupla função: “de um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva”. Em outras palavras, o Ensino Médio se apropriava do conhecimento socialmente produzido de forma diferenciada: “para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade” (KRAWCZYK, 2014, p. 78).

Durante a década de 1930, o crescimento da economia, estruturada em um modelo nacional-desenvolvimentista e cada vez mais vinculada às atividades urbano-industriais, fez com que se estabelecesse no Brasil “um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão de obra para as novas ocupações abertas pelo mercado”.

Gradativamente, com a contribuição do governo Federal, o empresariado foi assumindo maior responsabilidade de formação de mão de obra qualificada nos diferentes níveis de escolarização, assim, já na década de 1940, nascia o chamado Sistema S, um “conjunto de 11 instituições, na sua maioria de direito privado, às quais é repassada a contribuição de 1% cobrada sobre a folha de pagamento das empresas que compõem o referido sistema” (KRAWCZYK, 2011, p. 759).

Importante referir que, de acordo as observações feitas por Ferreira (2013, p. 188) “no final da década de 1960, com o desenvolvimento do processo de industrialização, a educação voltou-se para a formação de especialistas que dominassem máquinas e os processos de produção”. Nesse contexto, lembra a autora que a Lei Federal 5692/1971 “traduz essa tendência com a proposta de profissionalização compulsória ao final do Ensino Médio que, de certa forma, desafoga o encaminhamento ao Ensino Superior”. Essa dualidade e posterior indefinição do perfil do Ensino Médio foram por décadas acentuadas pela literatura acadêmica como falta de identidade desse nível de ensino e para ela, é justamente aí que se instala o debate sobre a finalidade do Ensino Médio, na relação da dupla terminalidade: “uma com a formação propedêutica, que encaminhava para estudos superiores, tida como educação para a elite, e uma segunda, com a educação para formação profissional em nível técnico, para a classe trabalhadora”.

Por outro lado, conforme certifica Krawczyk (2014, p. 78), a década de 1960, devido ao processo de reconstrução da Europa e a hegemonia política da ideologia social-democrata do pós-Guerra, destaca-se também por ter sido “um período muito fértil nos questionamentos à estrutura dual do Ensino Médio e suas consequências na seletividade educacional e social”. Neste contexto, “a valorização da educação como um processo de formação cidadã [...] e a comprovação dos efeitos discriminatórios da educação formal”, levantaram controvérsias que puseram em questão “a dualidade da organização dos sistemas educativos e os mecanismos de seleção”, promovendo-se, assim, em vários países da Europa e das Américas, diferentes reformas na estrutura do Ensino Médio.

Sobre a década de 1980, a autora lembra que o debate brasileiro relacionado a educação e trabalho, se nutria principalmente com “a produção acadêmica que defendia a necessidade de definir um currículo escolar na perspectiva da politecnicidade”, através do qual, acreditava-se findar, no processo de aprendizagem, “com a cisão

entre o trabalho intelectual e o manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele origina” (KRAWCZYK, 2011, p. 759).

Posteriormente, Braslavsky (2002, p. 187) reforça que na América Latina, a década de 1990 “é particularmente criativa em termos de produção de reformas e inovações educativas”, as quais paulatinamente vão se instalando “como uma necessidade, um discurso e uma prática em todos e em cada um dos níveis e modalidades dos sistemas educativos, embora num ritmo e iniciativas diferentes”. Segundo a autora, até 1990, a educação “secundária ou média” aplicava-se nos países desse eixo “a um patamar de duração e situação diferentes” que correspondiam “a um ou dois ciclos situados em continuação a uma educação primária geral ou fundamental, que se estendia entre seis e nove anos, dependendo do país”.

Ao longo dessa década, a educação secundária continuou seu processo expansivo e assim, novos setores e classes sociais, até então excluídos dessa etapa de ensino, tiveram acesso a ela de modo acelerado, sendo que “em 1991, a escolarização na educação secundária da América Latina tinha alcançado 52,4% da população na idade correspondente” (BRASLAVSKY, 2002, p. 187).

O cenário nacional não fugiu à regra. Embora esse nível de ensino esteja presente nas políticas educacionais e no debate acadêmico desde a década de 60, é somente na virada do século XX para o século XXI que ele se torna visível para milhares de jovens que anteriormente não o podiam frequentar.

De acordo com Neubauer *et al.* (2011, p. 11), várias foram as razões para que as atenções se voltassem para o ensino médio somente nesse período fazendo que o mesmo lograsse uma crescente expressividade. A principal delas, seria a “universalização tardia do ensino fundamental”, que no Brasil, “só aparece na agenda pública, com força nunca antes vista, no início do século 21”. Além disso, mencionam outras razões de caráter mais amplo, como aqueles referentes “às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade”.

Segundo os mesmos, “o novo modelo de globalização, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho” e “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho” acabaram pondo em risco “os marcos de entrada na vida adulta e tornado difícil a transição para essa etapa da vida”. Deste modo afirmam, que “o período de formação se estende, e não há, necessariamente, entrada no

mercado de trabalho”, quadro este que, “propiciou reformas educacionais com ênfase na formação continuada de competências para garantir a ‘empregabilidade’ das pessoas, isto é, a capacidade de inserir-se e manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação”. Finalmente certificam os autores que, no caso brasileiro, esses impactos teóricos e práticos serviram de imperativo e “se refletiram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394) de 1996, que prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade da escola básica até o nível médio” (NEUBAUER *et al.* 2011, p. 11).

Consideradas as especificidades deste momento histórico, Kuenzer (2000, p. 25) assegura que para se elaborar diretrizes para o ensino médio, “que não sejam demagógicas” e possam “ser traduzidas em ações concretas que transformem a realidade”, o primeiro passo “é a identificação das causas que historicamente têm produzido os baixos índices de oferta e a baixa qualidade”.

Argumenta ainda que, embora seja comum afirmar “que as mudanças ocorridas no final do século no mundo do trabalho têm trazido novos desafios ao ensino médio”, na verdade, um estudo mais aprofundado pode mostrar “que esses são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional” (KUENZER, 2000, p. 25). Neste sentido,

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o ensino médio. A partir de então, essas duas redes sempre estiveram de alguma forma (des) articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde a demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; e para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadorias que historicamente foram se constituindo (KUENZER, 2000, p. 26).

Para Kuenzer (2011, p. 25-26) a raiz dos males do Ensino Médio seria a sua “ambiguidade”, pois ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. A autora enfatiza ser necessário uma análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio e profissional no Brasil, de modo que “se compreenda o caráter político de sua concepção, determinada pelas características do desenvolvimento social e econômico do país, bem como os limites e possibilidades de superação que devem ser considerados na elaboração das diretrizes”.

Sem essa compreensão, a mesma está segura que certamente “as propostas revestir-se-ão, apesar do discurso supostamente avançado, do caráter demagógico típicos de governos que desencadeiam reformas e projetos que aparentemente avançam, mas que na prática deixam tudo como está”. Tais medidas, segundo a autora, via de regra acabam com “prejuízos sempre para os excluídos, uma vez que os bem-sucedidos de modo geral prescindem de políticas públicas” (KUENZER, 2000, p. 26).

A virada do século XX, com seu ritmo acelerado e o grande volume de informações, impeliu para que o referencial de formação escolar adquirisse uma outra configuração. Conforme Ferreira, (2013, p. 188), “não se trata mais de acúmulo de conhecimento, mas de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de utilizar diferentes tecnologias”.

Frente estes pressupostos, a autora está segura que ao “articular as áreas de conhecimento; priorizar o protagonismo, o diálogo com o mundo e com o mundo do trabalho; interagir com as novas tecnologias; superar a imobilidade da gradeação curricular; [...] a seletividade e a exclusão do jovem” a concepção de educação básica trazida pela LDB 9394/96 representa uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, conforme pode-se observar no quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização do Ensino Médio na Legislação Nacional

Ensino Médio (LDBEN 5692/71)	Ensino Médio (LDBEN 9394/96)
Referencial: conhecimentos formais	Referencial: trabalho como princípio educativo Politecnia: domínio intelectual da técnica; Relação entre conhecimentos sociais e formais Eixos estruturantes: ciência, cultura, tecnologia e trabalho
Currículo: fragmentado, descontextualizado, descolado da vida do aluno.	Currículo: interdisciplinar, articula áreas do conhecimento com eixos transversais; desvela a realidade por meio de questões-problemas ou necessidades da vida; utiliza a pesquisa científica, como estratégia metodológica, propicia a construção do conhecimento social e historicamente situado, articulado com a vida produtiva.
Avaliação: classificatória, seletiva e excludente	Avaliação: emancipatória, cooperativa, solidária e democrática; sinaliza os caminhos de superação das dificuldades da aprendizagem.
Relação com Educação Profissional: Ensino Médio e Curso Técnico: dois cursos sem vínculo, duas matrículas nas modalidades de concomitância interna ou externa e subsequente.	Relação com Educação Profissional: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma só matrícula e um curso que integra as áreas de conhecimento e a formação profissional, nas dimensões ciência, cultura, tecnologia e trabalho, na perspectiva da educação integral.

Fonte: Ferreira (2013, p. 189L).

As leis de diretrizes e bases elaboradas no Brasil tentaram enfrentar a tensão entre um ensino de formação geral e outro voltado para a profissionalização. Neubauer *et al.* (2011, p. 13) entendem que a LDB 9.394/1996, ao considerar o ensino médio como período de “consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania” tem pretendido acabar com a velha polêmica.

Para além da concepção da formação integral, a nova legislação materializa a integração dos antigos níveis de ensino, instituindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como um bloco único denominado de Educação Básica e a sua extensão de oferta a toda a população, enquanto direito.

Nesse contexto, o Brasil se encontra em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, pela transformação do Ensino Médio para poucos em universal e obrigatório. Com a prioridade conferida à universalização do ensino básico, principalmente na década de 1990, criou-se uma nova e expressiva demanda por essa etapa, materializada pelo crescimento das matrículas conforme se observa pelos dados do Censo Escolar 2014 (Tabela 3) disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 3 - Número de alunos do Ensino Médio por agregação – 2008 – 2014.

Agregação	Ano			
	2008	2010	2012	2014
Total	8.366.100	8.357.675	8.376.852	8.300.189
Federal	82.033	101.715	126.723	146.613
Estadual	7.177.377	7.177.019	7.111.741	7.026.734
Municipal	136.167	91.103	72.225	56.484
TOTAL PÚBLICO	7.395.577	7.369.837	7.310.689	7.229.831
Privada	970.523	987.838	1.066.163	1.070.358

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.

Como se observa, o Brasil teve, nos últimos anos, uma importante expansão do Ensino Médio, através do aumento de vagas e de matrículas nas escolas públicas. Entretanto, essa tendência vem sofrendo vários altos e baixos e conforme apresentado, o século 21, inicia-se com uma mudança desse quadro: a queda geral nas matrículas, apontada pelas estatísticas educacionais.

Para se reverter este quadro, diversas medidas governamentais estão sendo prometidas. O maior exemplo é a Lei nº 13.005⁴ que aprovou o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), o qual é composto por 20 metas e têm vigência de 10 anos, a contar de sua publicação. Ao tratar da questão do Ensino Médio em sua meta nº 3, o novo PNE objetiva “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014).

Embora a ampliação do acesso à escola de Ensino Médio tenha sido potencializada nos últimos anos, a expansão da matrícula é apenas um dos dados a se considerar na análise da escolarização juvenil, pois de acordo com Kuenzer (2000, p. 35) configura-se ainda a incompletude do processo de democratização da escola. Para a autora,

A democratização do Ensino Médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas; ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas condições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido.

A mesma autora enfatiza que “embora o compromisso do Estado deva ser com sua universalização [...] há que se partir do reconhecimento de que o ensino médio não tem sido para todos”. A autora defende que a efetiva democratização da educação “só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em um outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos” ou seja, em uma sociedade “na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isto se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não seja determinada pela origem de classe” (KUENZER, 2000, p. 33-35).

Considerando seu alcance e limites, e a situação da educação no atual contexto brasileiro, um aspecto que deve merecer tratamento prioritário quanto ao novo PNE é o seu financiamento. Ao discutir o novo Plano de Educação, Saviani (2014 p. 89) pondera que esse aspecto “trata-se de uma condição preliminar

⁴ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

indispensável. Embora não suficiente. Sem esse pressuposto todas as demais metas ficam inviabilizadas”.

O novo PNE prevê na meta nº 20, “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014). No entanto, Saviani (2014, p. 89) é enfático ao afirmar que no caso brasileiro “é necessário aumentar significativamente e de forma imediata os recursos destinados à educação”.

Segundo o autor, há ainda um outro dado importante sobre essa questão, “trata-se dos royalties do petróleo e, mais especificamente, dos rendimentos provenientes do pré-sal”. Em sua opinião, devemos ficar atentos em relação a essas promessas por duas razões especiais: primeiramente “porque não sabemos quando esses recursos estarão disponíveis nem qual será seu montante, além do fato de que são recursos provenientes de uma fonte não renovável”, e somado a isso “porque há muita gente de olho nesses recursos, o que eleva consideravelmente os riscos de desvios”.

Basta analisarmos os recursos disponíveis nos orçamentos públicos para se perceber que as questões relativas ao financiamento tendem a se agravar, o que necessariamente trará consequências para a educação. Deste modo, longe de nós termos uma visão pessimista, mas pelo que parece, a meta nº 3 proposta pelo novo PNE, é uma tarefa para as próximas décadas.

Por um lado, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico ou de cada sujeito, ou ainda pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, não se pode negar que o Ensino Médio vem se expandindo, entretanto, por outro lado, com a expansão, novos desafios vêm se explicitando a cada dia, pois ainda temos sérios problemas, entre eles os de abandono e reprovação (Tabela 4).

Tabela 4 - Porcentagem de aprovação, reprovação e abandono – 2008-2014.

Taxa de rendimento	Ano/%			
	2008	2010	2012	2014
APROVAÇÃO	74,9	72,2	78,7	80,2
REPROVAÇÃO	12,3	12,5	12,2	12,2
ABANDONO	12,8	10,3	9,1	7,6

Fonte: elaborado pelo autor com base no censo escolar MEC/INEP. Disponível em <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-derendimento-escolarna-educacao-basica>>.

Em face dessa realidade e dos desafios já expostos, as questões de acesso e permanência no Ensino Médio tem se mostrado agravado nos últimos anos. Segundo Azevedo e Reis (2013, p. 28) “esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou continuação dos estudos” e isso se daria, em grande parte, “em decorrência da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual”.

Segundo os autores, “os alunos ingressam no Ensino Médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica”, entretanto, pela falta de diálogo “entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família”, estes sujeitos acabam tendo dificuldades “de encontrar na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos” e, sendo assim:

[...] muitos alunos escolhem se ausentar desse ambiente escolar – significativa parte deles nunca mais voltará a ‘pôr os pés’ em uma sala de aula. Um tanto deles assume uma postura agressiva de repúdio a essa forma opressora de forjar um tipo estranho de “cidadania” e engrossa os índices de abandono. Anos depois, uma parcela desses alunos volta para o universo escolar em um esforço de reconstrução das visões positivas que algum dia possuiu acerca da escola enquanto instituição formadora. Isso é comprovado pelo alto número de estudantes que frequenta o Ensino Médio noturno, possuindo mais de 18 anos de idade (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 30).

Estamos em momento histórico, no qual, segundo as considerações de Krawczyk (2011, p. 765) “as amplas transformações de ordem social, econômica e cultural agudizam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo”. A escola moderna nasceu associada a essas circunstâncias e ao mesmo tempo, está diante do desafio de promover relações democráticas em seu espaço.

Entre tantos outros, a progressiva expansão do ensino médio trouxe um desafio peculiar a ser enfrentado: é que a democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente, e a mudança do perfil do alunado. Lidar com um público cada vez mais diverso e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino, traz consequências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores, e é sobre isso que trataremos em seguida.

5.2 A ESCOLA E O “MUNDO” JOVEM

Presenciamos, desde a década de 1990, a expansão da escolarização para grande parte dos jovens brasileiros. Essa expansão, relativa aos níveis fundamental e sobretudo médio dos sistemas públicos de ensino, vem atingindo basicamente os jovens das camadas populares.

Esse crescimento extraordinário nas matrículas no ensino médio, nas últimas décadas, é ao mesmo tempo animador e assustador. Animador porque o número de matrículas aumentou de forma excepcional, basta notar que de acordo com Zibas (2005, p. 25) “em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas”. Em 2013, conforme o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013, estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em duas décadas houve um acréscimo de mais de 60% de inscritos. Esses números, conforme comentários de Zibas (2005, p. 25) “indicam maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em grande maioria, tiveram nenhuma ou muito pouca escolarização”.

Em contrapartida, esse crescimento também é assustador, pois diante dos avanços apresentados nos números de matrículas no ensino médio no Brasil nos últimos anos, cabe investigar em que medida eles são acompanhados por melhorias na qualidade do ensino.

Essa é a preocupação manifesta por Fanfani (2000, p. 1) quando assegura que temos assistido, no processo de expansão das escolas na América Latina, a certos fenômenos emergentes, e, entre eles, um destaque especial é dado à “massificação” dos sistemas de ensino. Conforme o autor, “os dados indicam que a escola para os adolescentes é uma escola em expansão”, entretanto, assegura que este crescimento quantitativo, em muitos casos, “não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor”. Para ele, é bem provável que a massificação tenha sido acompanhada “de uma diminuição do gasto per capita, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infraestrutura física, equipamento didático, etc.”, ou seja, muitas vezes, “teve-se que fazer mais com menos”.

Em nosso caso, Peregrino (2011, p. 83) indica que a expansão “inicia-se durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002). A mesma afirma que o “aligeiramento dos conteúdos escolares, da formação de educadores,

da estrutura física institucional, e, finalmente, diminuição do investimento per capita” certamente constituíram os elementos centrais do processo que passou a dar sustentação à expansão do ensino fundamental no Brasil a partir daquele período.

Outra questão importante ressaltada por Fanfani (2000, p. 1), ao discutir essa onda de massificação do ensino, mostra que a mesma veio acompanhada de uma “mudança muito significativa na morfologia social dos alunos”. Segundo o autor, esses novos contingentes de postulantes, seriam formados, em sua maioria, pelos jovens que tradicionalmente eram excluídos, ou seja, os “filhos dos grupos sociais subordinados das áreas urbanas primeiro e das rurais depois”, os quais, ao chegarem no ensino médio, “trazem consigo tudo o que eles são como classe e como cultura”.

Nesse sentido, levando-se em conta que “os jovens e os adolescentes de hoje são diferentes dos primeiros ‘clientes’ da educação escolar moderna”, o autor acredita que não seria exagero afirmar que “o ensino médio de hoje tem um significado diferente do que tinha no projeto original dos sistemas educativos ocidentais”, período que simplesmente se tratava “de uma ante-sala dos estudos universitários e, como tal, estava reservada só [...] aos filhos das classes dominantes e a alguns pobres meritórios (os ‘bolsistas’)” (FANFANI, 2000, p. 2 Grifos do autor).

Para ele, a atual racionalidade que converte o ensino médio em obrigatório a todos os jovens, além de gerar “transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta tradicional de educação escolar”. Frente essa realidade, entende que “a velha escola secundária reservada às elites deve, hoje, responder à demanda desses novos contingentes de postulantes” e reconhecer definitivamente que “não só os adolescentes e jovens que se escolarizam são mais, mas são diferentes” (FANFANI, 2000, p. 2).

Como vimos anteriormente, assistimos no Brasil, principalmente na década de 1990, uma significativa expansão da oferta do número matrículas, fato que culminou com a chegada de um heterogêneo grupo de jovens ao Ensino Médio brasileiro. É diante desse público extremamente diverso, que traz para dentro das escolas as contradições de um país que massifica a oferta de vagas sem, contudo, transformar a estrutura social desigual, que o Ensino Médio vem se se forjando. Frente essa realidade, como bem frisou Krawczyk (2014, p. 86) “o nosso desafio e o do poder público é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em

sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva”.

Ao incorporar camadas sociais antes excluídas, uma diversidade de manifestações juvenis e novas formas de participação e socialização, invadem o espaço escolar, exigindo que o mesmo seja repensado para que possa responder aos desafios que essa nova juventude impõe a ele. Isso implica em dizer que além das questões de acesso e permanência há a necessidade de se elaborar espaços em que possa se estabelecer um diálogo com esses novos sujeitos e suas realidades.

Entretanto, concordamos com Costa (2010, p. 97), quando afirma que “muitos dos sistemas educacionais, nas últimas décadas, por mais que reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, permanecem, ainda, mantendo no espaço escolar limites e barreiras quanto ao diálogo”. Segundo a autora, são escolas que tem se apresentado como instituições pouco abertas pois:

não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas, menosprezando o valor que elas possuem, por não conseguirem lidar, em diversos momentos, com as diferenças juvenis e por não compreenderem a existência de diversidades: de gênero, étnica, regional, religiosa, de orientação sexual, dentre outras, inerentes aos jovens como a todo ser humano (COSTA, 2010, p. 97).

Portanto, para compreendermos os jovens que estão presentes nas escolas, precisamos enveredar pelo entendimento dos anseios e das necessidades desses sujeitos. Mais do que nunca, há que se pensar numa educação para a interculturalidade, pois ao nosso ver, este seria o ponto de partida e condição necessária e imprescindível para responder de maneira diferente às questões acima colocadas.

Pois como alertam Hanna, Ramão e Eynng (2013, p. 123) “a contemporaneidade exige de todos os envolvidos nos processos educativos um despertar para um novo olhar e novos significados para o trato pedagógico a partir do texto da diversidade”. Para os autores, pensar uma educação para a interculturalidade é convidar o sujeito “a promover o diálogo e o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas sociais” de modo que verdadeiramente se efetive “a integração dos grupos minoritários no todo social, valorizando uma educação para a paz e garantia dos direitos humanos, contemplado pelo respeito, por práticas de diálogo e convivência multicultural”.

Entretanto, talvez isso não venha ocorrendo de maneira satisfatória, pelo menos é o que enfatiza Krawczyk (2014, p. 85) ao afirmar que a expansão do ensino médio tem se dado na verdade “sobre uma dinâmica escolar engessada e desenvolvida numa outra realidade e com outras demandas e necessidades, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes de hoje”. Segundo a autora,

A escola moderna é produto de outro momento histórico – nasceu associada a circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas específicas – e instaurou uma forma educativa inédita, que implica uma determinada relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específica. O momento histórico não é mais esse, mas a organização e o funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram (KRAWCZYK, 2014, p. 86).

É nesse sentido, que Arroyo (2014, p. 160) ressalta a necessidade de se reconhecer que “as escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área”. Na verdade, são bem mais que isso, são “lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si no mundo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas”.

Conforme assegura o autor (2014, p. 160), a renovação dos currículos nas escolas se concretiza, quando este passa por um duplo movimento: “de um lado, se traz novos conhecimentos de cada área; de outro lado, reconhece e incorpora os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações de que são sujeitos mestres e alunos”. Para ele, pensar em outros currículos “exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os outros mestres e educandos”.

Conforme lembra Eyng (2013, p. 30-31), o currículo, principalmente sob uma perspectiva pós-crítica, “se caracteriza essencialmente pelo movimento, pela sua dinamicidade”, que o torna capaz “de dialogar com as especificidades que se manifestam na diversidade presente em cada contexto, escola, classe e estudantes”. Entretanto adverte a autora, que em suas pesquisas ainda tem identificado uma forte presença de pressupostos tradicionais nas práticas educativas, de modo que sua constatação a respeito do currículo, é que o mesmo diversas vezes tem representado “uma longa trajetória histórica conservadora, enraizada em

concepções e práticas curriculares hegemônicas sem qualquer intenção ou habilidade de dialogar com a diversidade”

Seria esse então mais um desafio colocado a escola, buscar uma articulação entre os conteúdos curriculares e a realidade dos jovens, com o intuito de superar os currículos rígidos e inflexíveis, que são considerados por muitos deles como desinteressantes.

Nesse sentido, Zibas (2005, p. 25), reforça sua crítica a “conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino”. Para a autora, “essa maior heterogeneidade do alunado exige uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva”, o que justificaria “um profundo repensar do currículo do ensino médio”, em vista, principalmente, das seguintes constatações:

- a) Explosão da demanda por matrículas: a pressão da demanda sobre o ensino médio aumentou de forma excepcional.
- b) Requisitos do novo contexto produtivo: é preciso reconhecer que as necessidades de desenvolvimento social e econômico são muito concretas e que [...] a formação da juventude para enfrentar a nova realidade impõe-se como um desafio muito objetivo, sempre resguardada a compreensão de que tal formação deve ser muito mais ampla e profunda do que aquela demandada pela produção.
- c) Exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática: O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências da produção [...] não pode significar, evidentemente, que se deva submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a “leitura desse mundo”, ou, em outras palavras, que desenvolva a cidadania democrática.
- d) Exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil: Os professores têm, em geral, grande dificuldade de aproximar-se da cultura adolescente. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos (ZIBAS, 2005, p. 25).

Se levarmos em conta as suas necessidades, condições de vida, e as mudanças e complexidades que caracterizam as juventudes, é possível realmente constatar o quão distante está a sociedade atual (o mundo adultizado) e, sobretudo, a escola – da realidade dos jovens. Ainda hoje, é comum encontrarmos em nossas escolas, casos como os denunciados por Santomé (2013, p. 10) de “estudantes que se sentem estranhos a cada dia do ano letivo”. Segundo ele, estes estudantes, fora algumas amizades construídas à margem da escola, “não encontram ninguém que os entenda, que fale de seus problemas, suas preocupações, suas necessidades,

das coisas que acontecem em seu bairro, das razões pelas quais sua vida é do jeito que é e por que não é melhor”.

Como certifica Gil (2005, p. 37) a prevalência de um modelo de educação que não reconhece a juventude “como categoria de características específicas e complexas, associada à sensível pauperização da escola – notadamente a pública –, faz com que a transição entre o referido momento de espera e o mundo dos adultos seja, frequentemente, angustiante”. A razão para isso, segundo ele, seria que quando o assunto é educação e juventude, muitas são as carências consideráveis pois, se por um lado a primeira “permite aos jovens tomar consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade”, entretanto, por outro, “muitas vezes, não se lhes dá condições para aproveitá-las”.

Para o autor, essa desagregação entre escola e juventude é bastante frustrante, estabelece-se uma espécie de defasagem entre a educação e as expectativas de realização, pois “desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos”. Nesse sentido, o mesmo sustenta que a “escola tem que estar preparada para assumir as respectivas condições em que vivem seus alunos” e para isso, é necessário que se crie “estratégias de acesso, pertencimento, permanência e qualidade, pautadas no respeito ao outro e na inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem” (GIL, 2005, p. 37).

Corroborando, Santomé (2013, p.12) testifica que “a garantia do sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisem abandonar suas identidades culturais para aprender”, mas pelo contrário. Segundo o autor, “mais do que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado”, essas identidades culturais devem ser consideradas pelos professores, como “um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos”.

Mas então, o que seria uma escola feita para os jovens do nosso contexto, que características deveria ela possuir, e qual seria a escola adequada para as suas condições de vida? Sem pretender esgotar o tema, que, por sua complexidade, requer análise e reflexões mais especializadas, Fanfani (2000, p. 14) enuncia uma série de características necessárias:

- a) uma instituição aberta que valoriza e considera os interesses, expectativas, e conhecimentos dos jovens.
- b) uma escola que favorece e dá lugar ao protagonismo dos jovens e na qual os direitos da adolescência se expressam em instituições e práticas (de participação, expressão, comunicação, etc.) e não só se enunciam nos programas e conteúdos escolares.
- c) uma instituição que não se limita a ensinar, mas que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas.
- d) uma instituição que se interessa pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenham em diversos campos sociais (a família, o bairro, o esporte, etc.) e não só pelos alunos aprendizes de determinadas disciplinas (a matemática, a língua, a geografia, etc.).
- e) uma instituição flexível em tempos, sequências, metodologias, modelos de avaliação, sistemas de convivência, etc. e que leva em conta a diversidade da condição adolescente e juvenil (de gênero, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).
- f) uma instituição que forma pessoas e cidadãos e não "expertos", ou seja, que desenvolve competências e conhecimentos transdisciplinares, úteis para a vida e não esquemas abstratos e conhecimentos que só têm valor na escola.
- g) uma instituição que atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva e cognitiva. Uma instituição na qual os jovens aprendem a aprender com prazer e que integra o desenvolvimento da sensibilidade, a ética, a identidade e o conhecimento técnico-racional.
- h) uma instituição que acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens. Para isso deverá desenvolver uma "pedagogia da presença" caracterizada pelo compromisso, a abertura e a reciprocidade do mundo adulto para com os adolescentes e os jovens.
- i) uma instituição que desenvolve o sentido de pertinência e com a qual os jovens "se identificam". (FANFINI, 2000, p. 14).

Em meio a todas essas questões colocadas, destacamos ainda apoiados em Frigotto (2009, p. 28) a necessidade de um projeto pedagógico “que parta dos sujeitos reais, concretos, com sua cultura, saberes, preconceitos, raivas e revolta e potencialidades”, ou seja, “um projeto que receba os jovens antes como seres humanos, sujeitos de direitos coletivos e subjetivos”.

Para construí-lo, faz-se necessário, conforme Hanna, Ramão e Eying (2013, p. 139) “conhecer a realidade escolar, refletir sobre os pressupostos que ela apresenta, planejar as ações e construir metodologias mais adequadas para atender às necessidades sociais e individuais dos sujeitos”.

Como chama atenção Krawczyk (2014, p. 127) “as escolas esperam alunos”, mas na verdade, o que recebem “são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”. Nesse sentido, “não há como pensar o projeto político pedagógico sem levar em consideração a diversidade de sujeitos que convivem nos espaços escolares, bem como as histórias e as culturas por eles vivenciadas” (HANNA, RAMÃO E EYNG, 2013, p. 139).

Para Krawczyk (2011, p. 767) não resta dúvidas de que “a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas”. Nesse sentido a autora pondera a necessidade de uma mudança “que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo”, ou seja, “que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão”.

Finalmente, como pondera Fanfani (2000, p. 15) “é provável que a escola para os adolescentes seja uma construção, na medida em que a própria adolescência é uma idade ‘nova’ e em plena transformação”. Deste modo, como não há um único tipo de jovem “dever-se-á pensar em formas institucionais suficientemente diversificadas e flexíveis para dar respostas adequadas às múltiplas condições de vida e expectativas das novas gerações” (grifos do autor).

Talvez, um dos segredos para se alcançar êxito nessa empreitada, “seja compreender que uma escola para os adolescentes deverá ser também uma escola dos adolescentes, isto é, uma instituição onde as novas gerações não sejam simples populações alvo, e sim protagonistas ativos e ‘com direitos’” (FANFANI, 2000, p. 15, grifos do autor).

6 OS DIREITOS HUMANOS: ENTRE CONFLITOS E DIVERSIDADE POLÍTICA

Neste capítulo discutiremos os Direitos Humanos. Sua importância reside no fato de que, uma vez que atinge todo o nosso cotidiano, a temática dos direitos humanos é objeto de políticas públicas específicas pelo mundo e diversos são os pesquisadores que se debruçam sobre o assunto. Embora estejamos no século XXI, o tema em pauta continua sendo foco de preocupações pois, apesar dos Tratados Internacionais e da legislação da maioria dos países contemplarem o ideário dos direitos, os direitos humanos continuam representando um dos desafios para a democracia nas sociedades contemporâneas.

Também abordaremos a educação em direitos humanos, compreendendo-a como marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos.

O capítulo está fundamentado com base nos trabalhos de Adorno (2010), Annoni (2008), Benevides (2000, 2011), Bobbio (2004), Candau (2007, 2013), Canotilho (1998) Demo (2003), Dias e Porto (2010), Estêvão (2013), Hervada (2008), Koerner (2011), Mondaine (2009), Piovesan (2006, 2015), Sader (2007), Silva (2012), Sousa Santos (1997, 2010, 2014), Torres Santomé (2013), Trindade (2002), Viola (2007), entre outros.

6.1 A BUSCA POR UM FUNDAMENTO: TODOS OS NOMES E UM SÓ SENTIDO.

De início, é importante que se traga, mesmo que brevemente, algumas considerações acerca dos termos direitos humanos, direitos do Homem ou direitos fundamentais. Vale lembrar, porém, que até mesmo os juristas que se aprofundam na matéria revelam não haver consenso nas definições destes termos, assim como também não é objetivo deste estudo buscar esgotar esta problemática. Na verdade, nos deteremos tão somente em apresentar parte das visões e considerações acerca do estudo desses direitos e, assim, procuraremos abordar particularmente aqueles que denominamos de direitos humanos, na expectativa de possibilitar uma compreensão contemporânea do tema.

Partindo dessa questão dos direitos do homem, Bobbio (2004, p. 10) afirma que “[...] no que se refere ao significado da palavra ‘direito’ na expressão ‘direitos do

homem', o debate é permanente e confuso" (Grifos do autor). De acordo com o pesquisador, o cerne desta confusão estaria no encontro de juristas de tradições e culturas diferentes, os quais "usam frequentemente palavras diversas para dizer a mesma coisa e, por vezes, acreditam dizer coisas diversas usando as mesmas palavras", entretanto, a distinção principal clássica na linguagem é entre "direitos naturais" e "direitos positivados, sendo que "enquanto o direito natural é estabelecido pela razão natural, o positivo procede das leis e costumes de cada povo constituído em unidade política superior [...]" (HERVADA, 2008, p. 340).

De acordo com Martins Filho (1991, p. 24), o direito seria composto por duas grandes ordens, onde a primeira abrangeria as "[...]normas essenciais ou primárias, fundadas no Direito Natural e que, portanto, cabe ao Estado apenas reconhecer". Já a segunda, englobaria as "[...] normas periféricas ou secundárias, próprias do poder criador do Estado". Como exemplo das primeiras, o autor cita "[...] aquelas concernentes aos direitos fundamentais do homem (direito à liberdade, à vida, ao trabalho, à propriedade, à procriação e educação dos filhos etc.)". Já, em relação às segundas, encontramos "a forma ideal de governo, organização do Estado, etc."

Quanto aos direitos fundamentais, Canotilho (1998, p. 259) traz uma importante contribuição ao mencionar que "as expressões direitos do homem e direitos fundamentais são frequentemente utilizadas como sinônimas". Entretanto, segundo sua origem e significado, o autor mostra que poderíamos distingui-las da seguinte maneira; onde os "direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos", já, os "direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente". Assim, "os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intertemporal e universal" e "os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta" (p. 259).

Neste sentido, Bobbio (2004, p. 13) ao tratar sobre os problemas fundantes do direito, ressalta que "toda busca do fundamento absoluto é, por sua vez, infundada", e neste sentido, levanta algumas dificuldades contra aquilo que chama de "ilusão" na busca por um fundamento último.

Conforme o autor, entre os entraves na busca deste fundamento, o primeiro "deriva da consideração de que 'direitos do homem' é uma expressão muito vaga" e que "a maioria das definições são tautológicas" (p. 13). Em segundo lugar, é que "os direitos do homem constituem uma classe variável", indicando que "não existem

direitos fundamentais por natureza”, pois “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (p.13). Além de mal definível e variável, Bobbio (2004) também menciona que “a classe dos direitos do homem é também heterogênea”, de modo que “há pretensões muito diversas entre si e, o que é pior, até mesmo incompatíveis” (2004, p. 14).

Até aqui, trouxemos algumas razões levantadas por Bobbio (2004) pelas quais o autor acredita que não se possa propor a busca do fundamento absoluto dos direitos do homem, entretanto, há outro aspecto, que em nosso ver seria talvez o principal, que trata-se de “saber se a busca do fundamento absoluto, ainda que coroada de sucesso, é capaz de obter o resultado esperado” ou seja, “o de conseguir de modo mais rápido e eficaz o reconhecimento e a realização dos direitos do homem” (p. 15).

Como visto, é inegável que existe uma crise dos fundamentos absolutos, entretanto, a nossa tarefa para hoje, talvez seja apenas de reconhecê-la e não de se desgastar num esforço procurando superá-la, pois, conforme Bobbio (2004, p. 16) “essa busca dos fundamentos possíveis [...] não terá nenhuma importância [...] se não for acompanhada pelo estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado”, assim, “o problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, [...] inerentes à sua realização” (p. 16).

Com efeito, Bobbio (2004, p. 17) ressalta que “o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político”. Para o autor “não se trata de saber quais e quantos são estes direitos” ou “qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”.

Distanciando-se um pouco mais do antagonismo das correntes naturalistas e positivistas, é possível afirmar que o caráter defendido atualmente pela maioria dos pesquisadores dos direitos humanos reconhece a sua historicidade, a sua evolução gradativa e contínua, pois, “por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos”, ou seja, “nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p.9).

E finalmente, Bobbio (2004, p. 18) afirma que para essas conquistas alcançassem sua expressão documental, ou seja, o nível das declarações, sua história pode ser dividida, pelo menos em três fases. Segundo o autor, “as declarações nascem como teorias filosóficas”, nesta fase “são pura e simplesmente a expressão de um pensamento individual”, pois “são universais em relação ao conteúdo [...], mas são extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas para um futuro legislador”.

O segundo momento da história das declarações consiste “na passagem da teoria à prática, do direito somente pensado para o direito realizado”. O autor, porém, ressalta que, nesta passagem, “a afirmação dos direitos ganha em concreticidade, mas perde em universalidade”, pois, deste momento “os direitos são doravante protegidos (ou seja, são autênticos direitos positivados), mas valem somente no âmbito dos Estados que os reconhece” (p. 19). E a terceira e última fase tem início com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, “na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva”, isso no seguinte sentido: universal porque “os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens” e positiva no sentido de que “põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado” (BOBBIO, 2004, p. 19).

6.2 O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS.

Qual deveria ser o primeiro passo dado por quem busca conhecer os caminhos e os descaminhos do esforço do ser humano pela conquista de sua liberdade e dignidade? Ou como diria Trindade (2002, p. 16) “por onde, então, começar uma história dos direitos humanos? ”.

Segundo o autor, “isso depende do ponto de vista que se adote”, melhor dizendo, se preferirmos um viés mais filosófico “teremos que recuar a algumas de suas remotas fontes na Antiguidade clássica, no mínimo até ao estoicismo grego, lá pelos séculos II ou III antes de Cristo [...]”. Se optarmos por uma história religiosa, é possível principiar a caminhada “a partir do Sermão da Montanha”, se a história for

política “podemos iniciar com algumas das noções embutidas na *Magna Charta Libertatum*, que o rei inglês João Sem Terra foi obrigado a acatar em 1215”.

Ou então podemos optar por uma história social, ou seja, “por um estudo que procure compreender como [...] as diversas forças sociais interferiram [...] no sentido de impulsionar, retardar ou, de algum modo, modificar o desenvolvimento e a efetividade prática dos ‘direitos humanos’ na sociedade” (p. 16 – Grifos do autor).

Agora, independente da opção que se faça, concordamos plenamente com Arendt (1979, p. 234) quando a autora afirma que “os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução”.

Em nosso trabalho, optamos pelo último modo de abordagem, a história social, por entendê-la como muito mais rica e interessante, pois “ao conduzir às conexões entre as leis e as condições históricas concretas que conduziram ao seu surgimento, termina também por integrar, ao menos, aquelas referências mais indispensáveis – econômicas, políticas, filosóficas, religiosas, etc.” e ademais, também nos proporciona “a vantagem de já situar o ponto de partida [...] no século XVIII [...] e permite transitar de modo menos árduo da noção moderna para a noção contemporânea dos direitos humanos” (TRINDADE, 2002, p. 17).

Agora, a escolha da linha histórica, suscita uma indagação bastante interessante levantada por Trindade (2002, p. 17). Trata-se da seguinte: “se o espírito geral e as aspirações que compõe o conjunto de noções que hoje chamamos de direitos humanos são muito antigos” então qual seria a justificativa para que “durante milênios produzissem efeitos sociais tão escassos” ou ainda, “por que essas noções só começaram a vingar precisamente no final do século XVIII [...] em alguns países do hemisfério ocidental, na forma e conteúdo específicos que assumiram?”.

Conforme o autor, talvez o senso comum tivesse uma explicação à mão, dizendo que “antes daquela época a humanidade ‘não estava preparada’ para aquelas belas ideias”, ou ainda quem sabe, outra resposta poderia ser “faltavam aqueles ‘grandes homens’, com ‘grandes ideias’, que só no século XVIII surgiram para ‘inspirar’ ou ‘conduzir’ as pessoas” (TRINDADE, 2002, p. 17 – Grifos do autor).

Porém, nenhum desses argumentos resiste à verificação, pois de acordo com o mesmo, “em quase todas as épocas, em quase todos os países, quando se reuniram as condições históricas adequadas, surgiram [...] os dirigentes necessários

a seu tempo, além de outras tantas ‘grandes mentes’ os quais “sonharam, planejaram ou tentaram colocar em prática utopias impossíveis ou historicamente prematuras” (TRINDADE, 2002, p. 17 – Grifos do autor).

Da mesma forma, “não resta dúvida de que as ideias inovadoras [...] são muito importantes, ainda mais se oferecem saídas mais ou menos adequadas a inquietações sociais [...]”, entretanto, “não basta a simples existência de ideias transformadoras para que o mundo se transforme”, mais do que isso, é necessário, como se sabe “que as ideias conquistem um grande número de seguidores disposto a colocá-las em prática, mesmo correndo riscos” e também que “estejamos diante de condições sociais e históricas que favoreçam, ou não impossibilitem, a mudança pretendida” e de igual maneira que “os interessados consigam desenvolver os meios apropriados para vencer à resistência [...] dos que se opõe à transformação” (p. 18). É muito difícil, como assegura o autor, combinarem-se todas essas condições, no entanto, “elas estavam reunidas, de modo mais ou menos acentuado, em alguns países europeus no final do século XVIII, particularmente na França” (TRINDADE, 2002, p. 18).

Pelo exposto, não há outro modo de empreender essa investigação, senão viajando próximo ao momento no qual essa história teve início, e de lá, acompanhar suas evoluções, até a ideia contemporânea que temos dos direitos humanos. É certo que, levando-se em conta, que falamos de direitos históricos conquistados gradualmente, seria impossível para esta ou em qualquer outra pesquisa, abranger todos os eventos que fizeram parte deste longo e complexo processo, desta forma, nos deteremos mais naqueles que julgamos de maior relevância (Quadro 3).

Quadro 3- Revoluções precedentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Marcos importantes na evolução dos direitos humanos.	Descrição histórica.
<p>Revolução americana: 4 de julho de 1776.</p> <p>- Tornou-se célebre por considerar que todos os homens são criaturas iguais; que são dotados por seu Criador com certos direitos inalienáveis, como a vida, a liberdade e a busca da felicidade.</p>	<p>Movimento de ampla base popular que levou à proclamação, no dia 4 de julho de 1776, a independência os Estados Unidos, primeiro país dotado de uma constituição política escrita. O surgimento dos Estados Unidos como nação independente chama a atenção dos historiadores por esta distinção importante: diferente da Revolução Francesa de 1789 a qual não teve apenas por objeto mudar um governo antigo, mas abolir a forma antiga da sociedade, a Revolução Americana não transformou a estrutura econômico-social já estabelecida, nem alterou o modo de viver, produzir e se relacionar a que estavam habituados os colonos. O que lá se derrubou não foi o feudalismo e o absolutismo — isto, a burguesia inglesa já havia feito — mas os laços coloniais externos. A Declaração do Bom Povo da Virgínia pode ser considerada a primeira declaração de direitos dos tempos modernos, enunciava igualdade natural de todos os homens e existência de direitos inatos que não podem ser privados, como a</p>

	<p>vida, liberdade e possuir propriedade. Já a Declaração de Independência dos Estados Unidos proclamava o desligamento da Grã-Bretanha e tornou-se célebre por considerar “que todos os homens são criaturas iguais; que são dotados por seu Criador com certos direitos inalienáveis, como a vida, a liberdade e a busca da felicidade”. Embora a Revolução Americana e suas declarações detivessem a precedência cronológica, elas surgiram e produziram efeitos num país que na época não ocupava destaque mundial e, talvez por este motivo, foram a Revolução Francesa de 1789 e sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que exerceram maior influência no mundo.</p>
<p>Revolução Francesa: 26 de agosto de 1789.</p> <p>- Reconhece que os homens nascem e são livres e iguais em direito.</p>	<p>Aprovada pela Assembleia Nacional Francesa em 26 de agosto de 1789 - reconhece que “os homens nascem e são livres e iguais em direito”. Foi um progresso na afirmação dos valores fundamentais da pessoa humana com ênfase na liberdade e na igualdade e “é considerada o atestado de óbito do antigo regime feudal”.</p>
<p>Revolução Mexicana: final de 1910.</p> <p>- Pela primeira vez uma Constituição incorporava amplamente direitos econômicos e sociais – com o consequente estabelecimento de restrições à propriedade privada.</p>	<p>No México, no final de 1910 eclodiu a primeira revolução popular vitoriosa do século XX. Neste período, o país vivia uma sufocante ditadura que mantinha Porfirio Díaz no poder desde 1876, mas do lado popular, brotavam movimentos camponeses como o Exército Libertador do Sul, organizado pelo líder Emiliano Zapata e a Divisão do Norte, criada por Pancho Villa. Reivindicando reforma agrária, liberdades políticas e direitos sociais, derrotaram militarmente a ditadura e estiveram prestes a tomar o poder, o que não aconteceu, porém, daqui surgiu uma fértil intelectualidade revolucionária e desabrochou uma rica cultura de resgate da identidade nacional-popular. Toda essa dinâmica produziu em 31 de dezembro de 1917 uma Constituição de vanguarda, a qual, além de estender os direitos civis e políticos para toda a população, pela primeira vez incorporava amplamente direitos econômicos e sociais – com o consequente estabelecimento de restrições à propriedade privada.</p>
<p>Revolução Russa: 4 de janeiro de 1918.</p> <p>- O reconhecimento dos direitos humanos de caráter social e econômico foi o principal benefício que a humanidade herdou desse movimento socialista.</p>	<p>Iniciada por um levante operário em Moscou e São Petersburgo em 25 de outubro de 1917, derrotou o governo burguês pela insurreição popular e instaurou uma “ditadura revolucionária do proletariado”. Posteriormente em 4 de janeiro de 1918 os delegados populares proclamaram a “Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado” inaugurando uma ótica completamente nova da abordagem tradicional dos direitos humanos, agora, o titular desses direitos não é o ser humano abstrato como o da Declaração francesa, mas o conjunto dos grupos sociais esmagados pela miséria, pela fome e pela marginalização. A Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado foi em seguida incorporada na primeira Constituição da República Socialista Federativa Soviética da Rússia, de 10 de julho de 1918. O reconhecimento dos direitos humanos de caráter social e econômico foi o principal benefício que a humanidade herdou desse movimento socialista.</p>
<p>Declaração Universal dos Direitos humanos: 1948</p> <p>- Inaugurou o direito internacional dos direitos humanos e, por outro, fundou a concepção contemporânea de direito humanos que visa integrar os direitos civis e políticos.</p>	<p>A declaração de 1948 aponta o “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis fundados sobre a liberdade, a justiça e a paz. Por um lado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos inaugurou o direito internacional dos direitos humanos e, por outro, fundou a concepção contemporânea de direito humanos que visa integrar os direitos civis e políticos, que vinham se desenvolvendo desde a Declaração Francesa de 1789, aos chamados direito econômicos sociais e culturais demandados nos séculos XIX e XX.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Trindade (2002).

É certo que o percurso indicado no quadro 3, se refere a um ligeiro recorte entre tantos outros movimentos, sonhos e sonhadores que de forma direta ou não, colaboraram para que os direitos humanos alcançassem seu status atual. A título de exemplo, certamente que nele também mereciam estar inclusos a Revolta dos Iguais⁵ com o Manifesto dos Plebeus ocorrida na França em 1795, ou ainda a Primavera dos Povos⁶, movimento de 1848 que foi estopim de uma série de revoluções na Europa Central e Oriental, as quais abalaram as monarquias e trouxeram mudanças significativas como a abolição da servidão na Áustria e Hungria, assim como o fim do absolutismo monárquico na Dinamarca e o fim definitivo da monarquia carolíngia na França.

De igual maneira, merecia destaque a primeira greve das mulheres operárias que se tem registro histórico, ocorrida em Nova York em 1857⁷, ou quem sabe ainda a Comuna Paris de 1871⁸ e ainda mais, a greve nacional liderada pela Federação dos Grêmios e Uniões Organizadas dos Estados Unidos e Canadá, no dia 1º de maio de 1886⁹, a qual lutava pela jornada de oito horas diárias trabalhadas, data que

⁵ “Foi o marco inicial de um longo processo de transformação da consciência dos trabalhadores, no sentido de passarem a exercer uma ação política independente da burguesia” (TRINDADE, 2002, p. 74).

⁶ “No primeiro semestre deste ano, a maioria das regiões da Europa Central e Ocidental – França, Alemanha, Itália, Áustria, Hungria, Polônia e Balcãs – foi tomada por insurreição de conteúdo nacionalista, antimonárquico, democrático ou operário (as vezes tudo isso junto). A grande novidade da Primavera dos Povos, principalmente na França, foi a emergência de operários reivindicando uma ‘república democrática e social’ – muito além do que estavam dispostos a ir os liberais das revoluções anteriores”. (TRINDADE, 2002, p. 128).

⁷ “Em 8 de março de 1857 a cidade de Nova York é palco da primeira greve de mulheres operárias de que se tem conhecimento. Cento e vinte e nove tecelãs pararam seu trabalho exigindo redução da jornada de trabalho, então de catorze horas, melhores condições no local de trabalho e salários maiores. O movimento terminou em tragédia. A polícia cercou o prédio e, de acordo com os proprietários, incendiou-o para obrigá-las a sair. De 26 a 27 de agosto de 1910, realizou-se em Copenhague a II Conferência Internacional de Mulheres Socialistas, na ocasião Clara Zetkin, jornalista alemã, apresentou e conseguiu aprovar uma resolução propondo que as mulheres socialistas de todos os países dedicassem o dia 8 de março em homenagem às operárias norteamericanas. A partir daí, a celebração foi ampliada à luta pelos direitos em geral, alcançando dimensão internacional [...]” (TRINDADE, 2002, p. 144).

⁸ “Conselho Comunal de 85 membros (a Comuna de Paris), com a participação de artesãos, operários, intelectuais e soldados, que adotou medidas sociais avançadas para a época: entre outras, criação de cooperativas de produção, separação entre Igreja e Estado, reforma educacional laica, congelamento de aluguéis, fim do trabalho noturno dos padeiros, abolição de exército permanente e sua substituição pelo armamento direto do povo, liberdade de imprensa e sindical” (TRINDADE, 2002, p. 145).

⁹ “No dia 1º de maio de 1886, a Federação dos Grêmios e Uniões Organizadas dos Estados Unidos e Canadá [...] iniciou uma greve nacional pela jornada de oito horas de trabalho. A repressão foi violenta em quase todo o país, [...] os meses seguintes foram de terror: estado de sítio, centenas de prisões, toque de recolher, fechamento dos jornais operários, invasões de casa. [...] O martírio não foi em vão: a indignação foi fermento para a rápida reorganização do movimento operário norte-

ainda hoje é comemorada pelos trabalhadores do todo mundo como dia símbolo de suas lutas.

As lutas e conquistas de tais movimentos ecoam na história, ou como já dizia Gonh (2011, p. 336), “na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão”, isso porque “representam forças sociais organizadas”, as quais “aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades [...], e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais” e, assim, “constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social, constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede”.

Faltar-nos-ia tempo e provavelmente até dados históricos para darmos créditos a todos, no demais, por estes citados e diversos outros aqui não mencionados, fica claro que a busca pelos direitos humanos sempre se mostrou bastante intensa e mesmo polêmica, mas sempre um construído humano, um processo de construção e reconstrução na busca pela dignidade humana, ou como diria Bobbio (2004, p. 19) “os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”.

Considerando a historicidade dos direitos humanos, pode-se afirmar de acordo com Piovesan (2006, p. 16) que a “concepção contemporânea de direitos humanos veio a ser introduzida com o advento da Declaração Universal de 1948¹⁰ e reiterada de Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993¹¹”. Conforme a autora, essa concepção “é fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, que constitui um movimento extremamente recente, [...] surgindo, a partir do pós-guerra, como respostas às atrocidades e os horrores do nazismo”.

Segue Piovesan (2006), ressaltando que a Declaração de 1948 “inova a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a [...] universalidade e indivisibilidade destes direitos”. Universalidade “porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a

americano e em 1º de maio de 1890, o Congresso americano aprovou a lei que instituiu em todo o país a jornada de oito horas”. (TRINDADE, 2002, p. 146-147).

¹⁰ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada em 10 de dezembro de 1948, pela aprovação de 48 Estados, com 8 abstenções. (PIOVESAN, 2015, p. 215).

¹¹ Adotada em 25 de julho de 1993 envolvendo 171 Estados. (PIOVESAN, 2015, p. 231).

titularidade de direitos [...]” e indivisibilidade “porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa”, de modo que, “quando um deles é violado, os demais também o são” (p. 18).

Ao referir-se sobre a Declaração de 1948, Bobbio (2004, p. 19) realça que a mesma “contém em germe a síntese de um movimento dialético”. Com essa afirmação, o autor queria chamar a atenção para o fato de que “a Declaração Universal é apenas o início de um longo processo, cuja realização final não somos capazes de ver”, em síntese, ela se constitui como um “ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações”.

Como é possível perceber, a visão defendida pelos autores em relação à Declaração Universal de 1948 é de sempre enxergá-la como início de uma meta sempre progressiva, ou como nas palavras de Bobbio (2004, p. 20) “um ponto de parada num processo de modo algum concluído”.

O autor defende que “os direitos elencados na Declaração não são os únicos e possíveis direitos do homem”, mas, que na verdade, eles representam “os direitos do homem histórico, tal como este se configura na mente dos redatores [...] numa época que tivera início com a Revolução Francesa e desembocara na Revolução Soviética”. No entanto, ressalta o autor, fatores como “o desenvolvimento da técnica, a transformação das condições econômicas e sociais, a ampliação dos conhecimentos e intensificação dos meios de comunicação” agindo num contexto “poderão produzir mudanças na organização da vida humana e das relações sociais que se criem ocasiões favoráveis para o nascimento de novos carecimentos e, portanto, para novas demandas de liberdade e de poderes” (BOBBIO, 2004, p. 20).

Partindo desse entendimento, Bobbio (2004, p. 9) levanta uma indagação sobre quais seriam então os limites dessa possível, e cada vez mais certa, extensão dos direitos. Em seu ver, “os direitos não nascem todos de uma vez”, na verdade, eles “nascem quando devem ou podem nascer”. Assim, partindo do critério metodológico que classifica os direitos humanos em gerações, pode-se compartilhar o entendimento de que “uma geração de direitos não substitui a outra, mas com ela interage”, e assim, “afasta-se a equivocada visão de sucessão ‘geracional’ de direitos, na medida em que se acolhe a ideia de expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos, todos essencialmente complementares e em constante dinâmica de interação” (PIOVESAN, 2015, p. 221 – Grifos da autora).

Bobbio (2004) classifica os direitos humanos em quatro gerações: a primeira delas trata-se dos direitos individuais vinculados à liberdade, à igualdade, à propriedade, à segurança e à resistência às diversas formas de opressão. Os direitos de segunda geração seriam os sociais, já por sua vez, os direitos de terceira geração não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, mas do gênero humano, o mais importante deles é reivindicado pelos movimentos ecológicos: “o direito de viver num ambiente não poluído”. E finalmente, os de quarta geração referem-se as pesquisas biológicas, a manipulação do patrimônio genético de cada indivíduo.

Quanto à multiplicação e expansão dos direitos, Bobbio (2004, p. 33) indica que ocorreu de três modos: primeiro “porque aumentou a quantidade bens considerados merecedores de tutela”. Depois “porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem”, e finalmente, “porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, [...], mas é visto na sua especificidade [...] de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc.”.

Neste sentido, o autor reafirma que vem se manifestando mais recentemente, “uma nova linha de tendência”, que se pode chamar de “especificação”. Para ele, esta “consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada, para uma ulterior determinação dos sujeitos titulares de direitos” (BOBBIO, 2004, p. 33).

Mas o que significaria isso? O mesmo explica que essa especificação já ocorreu “com relação seja ao gênero, seja às várias fases da vida, seja à diferença entre estado normal e estados excepcionais na existência humana”, como exemplo, em relação ao gênero “foram cada vez mais reconhecidas as diferenças específicas entre a mulher e o homem”, assim também como em relação às várias fases da vida “foram-se progressivamente diferenciando os direitos da infância e da velhice” e da mesma forma com relação aos estados normais e excepcionais “fez-se valer a exigência de reconhecer direitos especiais aos doentes, aos deficientes, aos doentes mentais, etc.” (BOBBIO, 2004, p. 32).

Por se tratarem de demandas ilimitadas e inesgotáveis, as necessidades humanas estão sempre em redefinição e recriação, o que justificaria a necessidade de impulso por novos direitos, entretanto, “novos direitos exigem novos conceitos, novas ações, novos sujeitos. Exigem um novo Estado, voltado à eficácia e à justiciabilidade dos direitos positivados” (ANNONI, 2008, p. 131).

Embora a humanidade sempre tenha se preocupado com a conquista de seus direitos, “a conquista plena dos direitos humanos depende de um processo formado por um conjunto de atos coordenados e constantes para declará-los, universalizá-los e efetivá-los”, o que significaria dizer que, declarar direitos humanos “tem o poder de proclamar a sua descoberta, impor limites ao Poder vigente e iniciar o processo de concretização”, já universalizar direitos humanos “consiste em acolher ao abrigo destes o maior contingente populacional possível, tornando-os gerais, comuns e coletivo”, e finalmente efetivar direitos humanos seria “torna-los concretos, materializados e factíveis aos seres humanos, [...] é dar-lhes a necessária eficácia social em busca da dignidade da pessoa humana” (CAMPOS; CAMPOS, 2008, p. 203).

Para encerrar este quadro, vale dizer que concordamos com Bobbio (2004, p. 21) ao destacar que a “comunidade internacional se encontra hoje diante não só do problema de fornecer garantias válidas para aqueles direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração de 1948”. Nesse sentido, o autor, entende que em relação aos direitos humanos, o caminho a percorrer ainda é longo e que, “a história humana embora velha de milênios, quando comparada às enormes tarefas que está diante de nós, talvez apenas tenha começado” (BOBBIO, 2004, p. 25).

6.3 UNIVERSALISMO X RELATIVISMO CULTURAL NO DEBATE SOBRE OS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS.

À luz de uma perspectiva histórica, pode-se perceber até aqui, que a ideia de direitos humanos é tão antiga quanto a própria história das civilizações, tendo se manifestada nas mais diferentes culturas em seus diversos momentos.

Conforme Piovesan (2006, p. 16) “a chamada concepção contemporânea de direitos humanos [...] veio a ser introduzida com a Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993”. Ao possibilitar a montagem de um sistema internacional dos direitos humanos, a Declaração de 1948 constituiu-se num marco histórico, na medida em que “pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na terra” (BOBBIO, 2004, p. 18).

Neste sentido, Piovesan (2006, p. 19) ainda nos assegura que “o processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional destes direitos” o qual “é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética compartilhada pelos Estados [...] acerca de temas centrais dos direitos humanos [...] na busca por parâmetros protetivos mínimos”. A autora complementa, mostrando que ao lado do sistema normativo global “surgem os sistemas regionais de proteção” os quais procuram “internacionalizar os direitos humanos nos planos regionais, particularmente na Europa, América e África”, consolidando-se assim a “convivência do sistema global da ONU”. Finalmente, “os sistemas global e regional não são dicotômicos”, pelo contrário, “são complementares”, pois, ambos são “inspirados pelos valores e princípios da Declaração Universal”, de modo que “compõe o universo instrumental de proteção dos direitos humanos, no plano internacional” (p. 19).

Entretanto, Piovesan (2015, p. 227) afirma que a concepção universal dos direitos humanos, que foi demarcada pela Declaração de 1948 “sofreu, e sofre fortes resistências dos adeptos do movimento do relativismo cultural”. Segundo a autora, há um debate entre universalistas e relativistas culturais quanto ao alcance das normas de direitos humanos, onde a questão central seria se: “podem elas ter um sentido universal ou são culturalmente relativas?”

A autora indica que essa disputa tem ganho folego novo em face do processo de internacionalização dos direitos humanos. Nesse sentido, de um lado, os universalistas acreditam que “os direitos humanos decorrem da dignidade humana, enquanto valor intrínseco à condição humana”, já por sua vez, os relativistas defendem que “a noção de direitos humanos está estritamente relacionada ao sistema político, econômico, cultural, social e moral vigente em determinada sociedade”, e sob este prisma, “cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais”. (PIOVESAN, 2015, p. 227).

Sobre esse embate, Sousa Santos (2010, p. 444) afirma que a concepção universal dos direitos humanos tenderá sempre “a ser um instrumento do ‘choque de civilizações’”, ou seja, uma “arma do ocidente contra o resto do mundo” (Grifos do autor). Em seu entendimento, a aplicação dos direitos humanos não é universal, o que justificaria o fato de que “atualmente são consensualmente identificados quatro regimes internacionais de aplicação de direitos humanos: o europeu, o inter-americano, o africano e o asiático”.

O autor defende que “o conceito de direitos humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais”, os quais podem ser facilmente identificados “na Declaração Universal de 1948” a qual foi “elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo, no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação”. Essa realidade reafirma que a política desenvolvida para os direitos humanos no período pós-segunda guerra “estiveram em geral ao serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados Capitalistas hegemônicos” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 444).

Ao tratar sobre o que ele chama de concepção multicultural dos direitos humanos, Sousa Santos (1997, p.19) afirma que “é sabido que os direitos humanos não são universais na sua aplicação”. Para o autor, “a política dos direitos humanos é, basicamente uma política cultural” de modo que, “falar de cultura e de religião é falar de diferença, de fronteiras, de particularismo”, assim, “como poderão então os direitos humanos ser uma política simultaneamente cultural e global? Em seu posicionamento, “[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado”, ou seja, “uma forma de globalização de cima-para-baixo”.

Em outro momento, Sousa Santos (2014, p. 15) ao abordar a questão da fragilidade da hegemonia dos direitos humanos afirma que “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável”, entretanto, segundo o autor, ela convive com uma “realidade perturbadora”, no sentido que “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”. Quanto a essa realidade, sua recomendação é que deveríamos nos perguntar “se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil”. Em outras palavras, “será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos é resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica?” (p. 15).

Não obstante, muitas vezes, sob o argumento de respeito à cultura de determinada sociedade, há grandes violações aos direitos humanos as quais não podem ser aceitas. Conforme ressalta Piovesan (2015, p. 230), esse seria o principal argumento em que se baseiam os universalistas, sua alegação seria que “a posição relativista revela o esforço de justificar graves casos de violações dos direitos

humanos que, com base no argumento do relativismo cultural, ficariam imunes ao controle da comunidade internacional”.

Para os defensores da posição universal, “a existência de normas universais pertinentes ao valor da dignidade humana constitui exigência do mundo contemporâneo”, e soma-se a isso, o fato de que diversos Estados optaram por ratificar instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, indicando que estes “consentiram em respeitar tais direitos, não podendo isentar-se do controle da comunidade internacional na hipótese de violação desses direitos e, portanto, de descumprimento de obrigações internacionais” (PIOVESAN, 2015, p. 231).

Contudo, Bobbio (2004, p. 15) ressalta que “historicamente, a ilusão do fundamento absoluto de alguns direitos estabelecidos foi um obstáculo à introdução de novos direitos”. O autor alerta sobre o cuidado que se deve ter ao se adotar a concepção universalista dos direitos humanos, pois, em muitos casos, ela deixaria de ser apenas “uma ilusão” e poderia se tornar num pretexto “para defender posições conservadoras”.

Já, por outro lado, também há outros autores que têm assumido um posicionamento crítico sobre as questões multiculturais. Assim, Bauman (2003, p. 112) afirma que atualmente “há confusão sobre valores, sobre o sentido de ‘ser humano’, sobre as maneiras certas da vida em comum”, e diante dessa realidade, o “multiculturalismo” tem se constituído na “resposta mais comum dada em nossos dias pelas classes ilustradas e formadoras de opinião para a incerteza do mundo e sobre os tipos de valores que merecem ser apreciados e cultivados” (Grifos do autor).

O mesmo alerta sobre a transformação da “multiculturalidade num “multicomunitarismo”, o que tende a legitimar formas de autoritarismo político e de conservadorismo social. Para ele, “diferenças culturais profundas ou irrisórias, visíveis ou quase despercebidas, são usadas na frenética construção de muralhas defensivas”, e assim, a cultura tem virado “sinônimo de fortaleza sitiada, e numa fortaleza sitiada os habitantes têm que manifestar diariamente sua lealdade inquebrantável e abster-se de quaisquer relações cordiais com estranhos” e “comunidades assim construídas viram expedientes que objetivam principalmente a perpetuação da divisão, da separação e do isolamento” (BAUMAN, 2003, p. 112).

De uma perspectiva eminentemente política, as discussões em torno dos direitos têm trilhado um caminho bastante tortuoso. Neste contexto, Estêvão (2013, p. 14) afirma que nessa era do mercado, independentemente dos significados que vão assumindo “o discurso em torno dos direitos humanos tende a ser algo paradoxal e mágico, envolto numa névoa em que nem sempre é fácil descortinar os propósitos que se abrigam por detrás dele”. Em decorrência disso, o autor ressalta que atualmente “os direitos humanos se confrontam com grandes ambiguidades”, ou seja, “com formas e discursos contraditórios” os quais “ora sustentam desigualdades e injustiças num contexto político de uma democracia distante e meramente formal, ora ajudam a regenerar os valores da igualdade e da equidade e a própria democracia, recolocando-a na senda da emancipação” (p. 15).

Conforme afirma Piovesan (2015, p. 231), a Declaração de Viena¹², adotada em 25 de junho de 1993, buscou responder a esse debate e superar a questão estabelecendo em seu artigo 5º que “todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados”, de modo que “a comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de maneira justa e equânime, com os mesmos parâmetros e com a mesma ênfase”. Desta maneira, deve-se considerar “as particularidades nacionais e regionais e bases históricas, culturais e religiosas”, entretanto, “é obrigação do Estado, independentemente de seu sistema político, econômico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”.

De todo o exposto, pode-se concluir que ainda existe uma grande polêmica acerca da fundamentação dos direitos humanos, mais especificamente pela dicotomia existente entre a corrente doutrinária que defende a universalidade dos direitos humanos e aquela que defende sua relativização de acordo com a cultura e a moral de determinada sociedade.

Nesse debate, destaca-se a visão de Sousa Santos (1997) em defesa de uma concepção multicultural de direitos humanos, inspirada no diálogo entre as culturas compondo um multiculturalismo emancipatório. Conforme o autor, “os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais”, o que seria “pré-

¹² A II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993) procedeu a uma reavaliação global da aplicação de tais instrumentos e das perspectivas para o novo século, abrindo campo ao exame do processo de consolidação e aperfeiçoamento dos mecanismos de proteção internacional dos direitos humanos (TRINDADE, 2009).

condição de uma relação equilibrada e mutualmente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 19).

Nesse sentido, fica evidente que embora todas as culturas possuem concepções distintas de dignidade humanas, nenhuma delas é completa, fato que reforça a necessidade de se conscientizar de suas incompletudes culturais e de se buscar o diálogo multicultural, o que seria uma premissa para a transformação dos direitos humanos, ou como afirmou Nunes (2004, p. 21) “o reconhecimento da incompletude das culturas não só não impede o diálogo com outras culturas, como constitui uma das condições que o tornam possível”.

6.4 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Conforme nos alerta Viola (2007, p. 119), pensar a história dos direitos humanos, principalmente no Brasil, “pode ser tão arriscado como caminhar sob neblina que, de tão densa, dificulta o olhar e a compreensão do espaço que nos cerca”. Segundo o autor, isto se dá pelo fato destes apresentarem-se como “fenômeno multifacetado”, de modo que seus princípios “têm servido a formas difusas que caracterizam tanto os discursos nebulosos, justificadores do autoritarismo, como a defesa de projetos alternativos”.

Conforme nos assegura Koerner (2011, p. 65), “a consideração da cidadania no Brasil contemporâneo demanda uma abordagem matizada, dada a extrema diversidade de situações e diagnósticos que alcançamos, conforme privilegiamos uma ou outra dimensão”. Desta forma, não é intenção deste subitem traçar um panorama completo deste quadro, mas simplesmente colocar alguns marcos que apresentem os aspectos mais relevantes da formação da cidadania no Brasil da atualidade.

Nesse sentido, Koerner (2011, p. 66), assumindo como parâmetro a análise de Marshall (1963) sobre a expansão da cidadania na Inglaterra, a qual ocorreu em distintos momentos sucessivos, afirma ser consenso que, no Brasil, “os direitos não tiveram do ponto de vista do seu exercício, uma mesma sequência”. Segundo o autor, o problema maior não seria apenas a não observação de uma sequência, e sim, o fato de que “todas as Constituições reconheceram os direitos civis e políticos”,

porém, “mantiveram-se limitações efetivas durante os séculos XIX e XX, algumas das quais permanecem até hoje”.

A título de ilustração, Koerner (2011, p. 67) lembra que “a Constituição Imperial garantia os direitos civis aos cidadãos, o que excluía os escravos e também os estrangeiros”, de igual maneira, “a participação eleitoral era restringida com o critério de renda durante o Império e, na República, pela alfabetização” o que seria alterado somente com a Constituição de 1988. Já em relação às mulheres, o autor menciona que “a participação eleitoral estava excluída – embora não explicitamente – até o Código eleitoral de 1932”, assim como também, “a plena capacidade civil – isto é, a possibilidade de trabalhar, contratar e praticar outros atos da vida civil sem autorização de seus maridos” só foi reconhecida com o Estatuto da mulher casada, de 1962.

Com estes exemplos, o autor quis mostrar que a expansão da cidadania no Brasil, não se deu segundo as etapas referidas por Marshall, mas assumiu um caráter próprio, pois, em nosso caso, “o reconhecimento dos direitos não foi apenas mediado pelas autoridade públicas, mas foi também incorporado pelo Estado”, o qual “privilegiou um viés particular de incorporação da população: o modelo da “cidadania regulada”, em que a titularidade dos direitos individuais estava vinculada ao trabalho, de modo que, apenas a condição de trabalhador com carteira assinada “dava aos indivíduos o acesso ao reconhecimento de seu estatuto mesmo de cidadão, além de garantia jurídica de suas relações de trabalho e os outros direitos sociais” (KOERNER, 2011, p. 67).

Com base neste contexto narrado pelo autor, os planos de ação governamental, assim como os projetos de cooperação entre governos, empresários e sindicatos, que atuavam no sentido de promover a industrialização acelerada, eram os fiadores que garantiam que “a cidadania regulada [fosse] sustentada, de modo geral, por uma perspectiva otimista em relação ao futuro, o desenvolvimentismo”. Ou seja, “os brasileiros não tinham seus direitos universalizados pelo seu pertencimento como cidadão da república brasileira, titulares, antes de tudo, de direitos civis garantidos pelas autoridades públicas”, pelo contrário, “a universalização era projetada no futuro, pela possibilidade de que todos viessem a desfrutar dos benefícios da sociedade industrial”, isso “na condição de empresários ou trabalhadores ou como beneficiários indiretos dos resultados desses esforços” (KOERNER, 2011, p. 68 – Grifos nosso).

Corroborando com os aspectos apontados, Sader (2007, p. 75) mostra que “o tema dos direitos humanos não estava incluído, como tal, na agenda de discursos e de debates antes do golpe militar de 1964”. Conforme o autor, neste período destacava-se a dimensão econômica, e assim “os modelos de desenvolvimento, suas consequências sociais, a inserção internacional do país – ocupavam grande parte das formulações teóricas e políticas”, de modo que, “a promoção mais significativa de direitos se dava pela ascensão social do setor informal - especialmente do Nordeste – para o Centro Sul, seja para o setor secundário ou terciário”.

Nesse contexto, o modelo hegemônico centrava-se na expansão do mercado interno, em que o consumo de massas ocupava um lugar central, o que desencadeou “um pacto entre a grande burguesia industrial, as classes médias e o movimento sindical”. Assim, o desenvolvimento industrial “requeria mão de obra qualificada, mercado interno de consumo e um Estado que o protegesse da competição predatória dos grandes monopólios internacionais e fornecesse créditos para os investimentos”, de modo que, “este programa contemplava interesses das classes médias e dos trabalhadores sindicalizados, constituindo a base da grande aliança social que dava sustentação aos governos desde 1930 a 1964” (SADER, 2007, p. 76).

É importante ressaltar que, se por um lado, Sader (2007, p. 77) afirma que no bojo desse modelo de industrialização e desenvolvimento econômico brasileiro, “os direitos se vinculavam mais aos direitos de sindicalização, como porta de entrada ao universo dos direitos sociais, [...]”, por outro, Koerner (2011, p. 68) mostra que, apesar do fato de que no Brasil, o processo de expansão da cidadania tenha sido diferente e não tenha passado pelas mesmas etapas da Inglaterra, isso “não significa que em nosso país não tenha ocorrido uma dimensão essencial do processo dos direitos” ou seja, “o da expansão das lutas pelo seu reconhecimento e/ou efetividade”, assim como da “sustentação dessas lutas nos direitos reconhecidos, que servem de base para novos direitos, a dinâmica expansiva e, ao que parece, cumulativa, dos direitos em situação democrática”. Entretanto, o autor lembra que dada “a limitada tradição do pluralismo político e a forte presença do Estado na regulação da sociedade” esse processo tendeu a ser muito instável em nosso país.

Ambos os autores acima citados concordam que, dada a repressão direta às lideranças populares e outros agentes, a situação pós 1964 é de regressão do processo de expansão dos direitos. Para Sader (2007, p. 77) a tomada do poder pelos militares em 1964 abriu um período da história brasileira marcado pela “repressão aos sindicatos, prisão de líderes sindicais, proibição da existência da imprensa sindical e opositora”, fazendo com que “a repressão fosse funcional à política favorável ao grande empresariado e contra a massa da população”, revelando que, “esse novo contexto histórico combinava violação dos direitos econômicos, sociais e políticos de forma intensa, como o país nunca havia conhecido”.

Corroborando, Koerner (2011, p. 69) mostra que neste período, “os direitos civis e políticos foram severamente limitados, dada a repressão aberta aos opositores e críticos do regime”, a ponto que, “tornavam-se muito incertas as garantias à vida e à integridade física, assim como os direitos que garantem a liberdade de expressão e de associação, ao devido processo legal e outros que lhe são associados [...]”. Igualmente, Sader (2007, p. 78) afirma que “a ditadura militar de 1964-85 reprimiu, sistematicamente, os direitos políticos e, ao mesmo tempo, expropriou direitos econômicos e sociais, caracterizando-se como um governo a favor dos ricos e poderosos”.

Por outro lado, a ruptura da democracia não freou o desenvolvimento econômico, mas, ao contrário, o acelerou. Isso é o que nos aponta Koerner (2011, p. 70) ao afirmar que o período do regime militar foi de crescimento, “com acelerada industrialização e urbanização, com a formação de um mercado de consumo e de meios de comunicação de massa, o que trouxe importantes consequências para o quadro institucional”.

Neste período descrito pelo autor, “as atividades empresariais [...] se diversificaram, ampliou-se o número de empresas assim como suas dimensões e âmbitos de atuação”, assim como também “diversificaram as ocupações, com a expansão do número e o papel dos profissionais com formação superior, [...] cresceu o setor de serviços e reduziu-se ainda mais a importância econômica da produção agrícola para exportação” (KOERNER, 2011, p. 70).

Entretanto, o mesmo ressalta que “o crescimento econômico não diminuía as desigualdades econômicas e sociais, pelo contrário, as aumentava”, situação que se agravava “pelo baixo nível de investimento nos serviços públicos considerados

propriamente do Estado, como justiça e segurança, assim como equipamentos e serviços públicos, urbanos e os de educação e saúde” (KOERNER, 2011, p. 70).

Esse avanço desenvolvimentista perdurou principalmente até o início da década de 1970, posteriormente a este período, o ciclo expansivo da economia foi perdendo forças apresentando um quadro de sucessivas crises econômicas ao mesmo tempo que o militarismo ia se desgastando e, diante essa realidade, “a legitimidade da cidadania regulada é afetada pelo desemprego e pelas dificuldades crescentes de inserção dos jovens no mercado de trabalho, bem como pela superação do esquema corporativo de representação coletiva” (KOERNER, 2011, p. 71).

No final da década de 1970, intensificaram-se os movimentos em defesa da redemocratização do Brasil, elementos como “as greves no ABC em 1978 e a criação das centrais sindicais; a expansão dos movimentos eclesiais de base; a força renovada dos movimentos sociais urbanos e a criação do Partido dos Trabalhadores, em 1979” tiveram papel preponderante em prol da expansão e maior efetividade dos direitos da cidadania (KOERNER, 2011, p. 71).

Neste período de transição democrática, afirma o mesmo, que ficaram evidentes duas tendências contraditórias, por um lado “amplia-se a mobilização popular, cresce o poder de pressão de movimentos sociais e partidos políticos” por outro, porém, “a capacidade do Estado já era bastante reduzida, a estrutura de autoridade política se fragmenta e o seu espólio é disputado por grupos com acesso privilegiado às esferas centrais de decisão”. Esse choque de tendências opostas serviu para evidenciar claramente o conflito existente no Brasil entre as “reivindicações e expectativas de ampliação de um Estado democratizado, aberto às demandas sociais e capaz de mediar os conflitos de interesses” e “um Estado privatizado, atravessado pelos conflitos entre grupos políticos e de interesse, incapaz de recuperar seu papel de ponto de referência da normalidade social e dos rumos para a superação dos conflitos” (KOERNER, 2011, p. 74).

Em virtude de todo esse movimento conflituoso, somado à crise financeira que se instaurou no Brasil, paulatinamente ocorre o esgotamento do modelo de cidadania regulada, e assim, após o longo período de vinte e um anos de regime militar, que perdurou de 1964 a 1985, deflagrou-se o processo de redemocratização no Brasil.

Sobre esse momento, escreve Piovesan (2015, p. 88) que “as forças de oposição da sociedade civil se beneficiaram do processo de abertura, fortalecendo-se mediante formas de organização, mobilização e articulação, que permitiram importantes conquistas sociais e políticas”. Conclui a autora, afirmando que a transição democrática permitiu a formação de um controle civil sobre as forças militares o que “exigiu ainda a elaboração de um novo código, que refizesse o pacto político social. Tal processo culminou, juridicamente, na promulgação de uma nova ordem constitucional – nascia assim a Constituição de outubro de 1988” (p. 90).

Na avaliação de Koerner (2011, p. 77), “a Constituição de 1988 inovou ao enunciar de forma extensa e detalhada direitos individuais e coletivos, de natureza política, econômica, social e também civil”. Comungando dessa afirmação, Piovesan (2015, p. 99) enobrece a preocupação do texto em “resguardar o valor da dignidade humana”, uma vez que ele, “revela a vontade constitucional de priorizar os direitos e as garantias fundamentais”.

Segundo a autora, no caso brasileiro, “as Constituições anteriores primeiramente tratavam do Estado, para, somente, então, disciplinarem os direitos”, já, com a Carta de 1988, ocorre uma mudança paradigmática, isto é, “de um direito inspirado pela ótica do Estado, radicado nos deveres dos súditos, transita-se a um direito inspirado pela ótica da cidadania, radicado no direito dos cidadãos” significando que, “é sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirma os direitos” (p. 100). Neste sentido, ressalta ela, que, “o texto Constitucional propicia a reinvenção do marco jurídico dos direitos humanos, fomentando extraordinários avanços nos âmbitos da normatividade interna e internacional”, chegando mesmo a afirmar que, “há, assim, um direito brasileiro pré e pós-88 no campo dos direitos humanos” (KOERNER, 2011, p. 100).

Tais afirmações mostram que, na visão dos autores supracitados, ser evidente o fato de que não restam dúvidas que a Constituição de 1988 pode ser tomada como um marco de referência do ciclo expansivo de direitos ao qual vem passando o Brasil.

Isso pode ser constatado, nas palavras de Koerner (2011, p. 81) quando afirma que a partir deste texto “o extenso reconhecimento de direitos tem impulsionado reformas sucessivas da legislação e das organizações do Estado, nas diversas esferas do poder, no sentido de torna-lo cada vez mais próximo de um Estado social e democrático de direito”.

No mesmo sentido, Piovesan (2015, p. 90), ressalta que a partir da Constituição de 1988, “os direitos humanos ganham relevo extraordinário, situando-se a carta de 1988 como o documento mais abrangente e permenorizado sobre os direitos humanos jamais adotados no Brasil”. Nesta ótica, acrescenta a autora, que a Constituição de 1988 ainda inova ao largar a dimensão dos direitos no sentido que prevê, “além dos direitos individuais, os direitos coletivos e difusos – aqueles pertinentes a determinada classe ou categoria social”, significando que, “ao mesmo tempo que consolida a extensão da titularidade de direitos, acenando para a existência de novos sujeitos de direitos”, também consolida “o aumento da quantidade de bens merecedores de tutela, por meio da ampliação de direitos sociais, econômicos e culturais” (p. 101).

Soma-se a essas afirmações, as palavras de Adorno (2010, p. 8), mostrando que, independente de “qualquer que seja a interpretação que se possa atribuir aos rumos da democracia no Brasil-transição, é inegável que os direitos humanos constituem a espinha dorsal da Constituição de 1988”.

Em face desse cenário, nos afirma Piovesan (2015, p. 104) que na realidade, a Carta de 1988, “trata-se da primeira Constituição brasileira a consagrar um universo de princípios para guiar o Brasil no cenário internacional, fixando valores a orientar a agenda internacional do Brasil”, ou seja, de acordo com suas afirmativas, o Brasil se rege hoje, nas suas relações internacionais, por vários princípios¹³, entre eles, a “prevalência dos direitos humanos”. Assim, ao romper com a sistemática das Constituições anteriores¹⁴, a Carta de 1988, ineditamente “consagra o primado do respeito aos direitos humanos como paradigma propugnado para a ordem internacional” o que “não implica apenas o engajamento do País no processo de elaboração de normas vinculadas ao Direito Internacional dos Direitos

¹³ O artigo 4º da Constituição de 1988 determina que o Brasil se rege, nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: independência nacional (inciso I), prevalência dos direitos humanos (inciso II), autodeterminação dos povos (inciso III), não intervenção (inciso IV), igualdade entre os Estados (inciso V), defesa da paz (inciso VI), solução pacífica dos conflitos (inciso VII), repúdio ao terrorismo e ao racismo (inciso VIII), cooperação entre os povos para o progresso da humanidade (inciso IX), concessão de asilo político (inciso X). (PIOVESAN, 2015, p. 104).

¹⁴ Até então, as Constituições anteriores à de 1988, limitavam-se a assegurar os valores da independência e soberania do país – tema básico da Constituição imperial de 1824 – ou se restringiam a proibir a guerra de conquistas e a estimular a arbitragem internacional – Constituições Republicanas de 1891 3 de 1934 -, ou se atinham a prever a possibilidade de aquisição de território – Constituição de 1937, ou por fim, reduziam-se a propor a adoção de meios pacíficos para a solução de conflitos – Constituição de 1946 e 1967. (PIOVESAN, 2015, p. 105).

Humanos, mas sim a busca da plena integração de tais regras na ordem jurídica interna brasileira” (p. 104).

Assim, a partir da Constituição de 1988, importantes tratados internacionais de direitos humanos foram ratificados pelo Brasil. Sem enumerá-los exaustivamente, o quadro 4 apresenta aqueles que mais se destacam em seus efeitos para a realização dos direitos a partir daquela data.

Quadro 4 - Tratados Internacionais em Direitos Humanos ratificados pelo Brasil

INSTRUMENTO INTERNACIONAL	DATA DA RATIFICAÇÃO PELO BRASIL
Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura	20/julho/1989
Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, desumanos ou degradantes.	28/setembro/1989
Convenção sobre os Direitos da Criança	24/setembro/1990
Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos	24/janeiro/1992
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	24/janeiro/1992
Convenção Americana de Direitos Humanos	25/setembro/1992
Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher	27/novembro/1995
Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte	13/agosto/1996
Protocolo à Convenção Americana referentes aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador)	21/agosto/1996
Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência	15/agosto/2001
Estatuto de Roma (cria o Tribunal Penal Internacional)	20/junho/1992
Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher	28/junho/2002
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Crianças sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados	27/janeiro/2004
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a venda, Prostituição e Pornografia Infantis	27/janeiro/2004
Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, desumanos ou degradantes	11/janeiro/2007
Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo	1/agosto/2008
Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos bem como do Segundo Protocolo ao mesmo visando à Abolição da Pena de Morte	25/setembro/2009
Convenção Internacional para a Proteção de todas as pessoas contra o Desaparecimento Forçado	29/novembro/2010.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Piovesan. (2015, p. 375-376).

Apesar de o Brasil ter ratificado os principais instrumentos internacionais e regionais de proteção aos direitos humanos, pela análise do quadro 4, percebe-se que há de fato um enorme descompasso entre a norma e sua aplicação, indicando que a despeito de toda a mobilização da sociedade civil e do retorno à democracia, os avanços no campo dos direitos cívicos e políticos no Brasil se deram mais no seu aspecto formal do que no campo prático. Nas palavras de Mondaini (2009, p. 13) um

“traço marcante da história do desenvolvimento dos direitos humanos no Brasil contemporâneo vincula-se à existência de um descompasso” ou seja, “uma falta de sincronia entre aquilo que se encontra inscrito na ordem normativa e o que se apresenta no plano da realidade social [...]”, e essa dicotomia, segundo o autor, “[...] levou (e continua a levar ainda hoje) à construção e/ou legitimação da existência de duas nações radicalmente diversas entre si no interior de uma única e mesma nação chamada Brasil”. (p. 13).

Ainda nesta linha e corroborando com este pensamento, Leal (1997, p. 153) afirma que no caso brasileiro, “tanto os direitos humanos, como a política e a democracia, não podem ter sentidos unívocos ou intrínsecos, porque encontram seu sentido na própria dinâmica conflitiva de seu espaço público”. Para o autor, “eles devem ser concebidos como um lugar de enfrentamento, que serve para mostrar o caráter absolutamente político do direito e do Estado [...]”.

No entendimento de Mondaini (2009, p. 98), talvez não seja exagero afirmar que, “no decorrer da segunda metade dos anos de 1980, o Brasil tenha realizado a sua transição para uma autêntica ‘Era dos Direitos’”. Entretanto, reconhece que, se por um lado, neste período, “no plano jurídico-formal o Brasil dá um verdadeiro salto de qualidade no que diz respeito à defesa e garantia dos direitos humanos” por outro, “alguns obstáculos começam a ser erguidos para a sua efetivação no campo prático”, pois indo de encontro a todas as conquistas constitucionais, no início da década de 1990, começa a chegar ao país “um conjunto de ideias que advogavam a redução dos gastos sociais do Estado, ideias estas já colocadas em prática, desde uma década antes, na Inglaterra [...] e nos Estados Unidos [...]”.

Em meados da década de 1970, por conta da crise recessiva provocada pelo aumento do preço do petróleo, assistiu-se o esgotamento do longo ciclo de expansão das principais economias do mundo. Neste contexto, conforme afirma Martinelli (2009, p. 144-145) “reapareceu, então, com toda força, o pensamento conservador, sob a forma de um novo liberalismo, contrário às políticas de regulamentação do mercado pelo *Wel fare State*”.

A visão neoliberal passa então a insistir que o Estado intervencionista, ou de bem-estar social, “era o culpado pela alta inflação, pelo déficit público, pela pouca circulação de capital e poucos investimentos privados” e, para que esse quadro fosse alterado, afirmava que “o Estado intervencionista precisava ser desmantelado, reduzido ao mínimo indispensável, em benefício da livre circulação de capitais entre

todas as nações”. Para os defensores desse novo ideário, a consolidação do livre mercado “implicava o encolhimento, a minimização do Estado nacional, por meio da desregulamentação, das privatizações e da drástica redução dos serviços públicos”. Assim, o desfecho dessa história ocorre, quando “liderada por [Ronald] Reagan e [Margareth] Thatcher, a adoção dos dogmas do neoliberalismo foi seguida posteriormente pela Europa e América Latina, sob a injunção da burguesia internacional” (p. 144 – Grifos nosso).

Conforme afirma Leal (1997, p. 160), diante desse novo paradigma econômico, os governos da América Latina “optaram por fazer acordos e pactos com o capital internacional, beneficiando uma pequena parcela da população, alinhada com a nova política de crescimento setorial”. Em decorrência disso, “cria-se uma vulnerabilidade explícita das instituições representativas [...] tanto dos objetivos dos programas de estabilização econômica [...] quanto dos programas de reforma social [...] que acabam não sendo concretizados em sua plenitude [...]” (LEAL, 1997, p. 160).

Forma-se aí, uma conjuntura política nevasta, na qual “os Estados Nacionais têm comprometida sua capacidade de coordenação macroeconômica” e, alinhado a isso também perdem “as condições materiais de estabelecer critérios políticos e dispositivos jurídicos aptos a permitir a superação da rigidez da lógica econômica na busca do bem-estar coletivo”; assim como “revelam-se incapazes de impedir a transferência de parte de seu poder decisório para as áreas de influências do capital privado e dos grandes conglomerados empresariais”, e por fim passam a dispor “de poucas condições políticas e financeiras para administrar o custo social da transformação das relações entre o capital e o trabalho [...]” (LEAL, 1997, p. 162).

Deste então, os grandes operadores financeiros, por meio das inovações tecnológicas, que lhes permite atuar em tempo real, de qualquer parte do mundo para qualquer do globo, veem atuando ferozmente, aproveitando-se da adoção das políticas de desregulamentação e liberação dos mercados financeiros nacionais, sempre em busca de uma melhor remuneração.

Nessa dinâmica perversa, conforme afirma Martinelli (2009, p. 147) “o mundo financeiro [...] estende seus tentáculos a todos os aspectos da vida humana”. Na verdade, como já dizia Santos (2011, p. 17-18) “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”, o qual se põe “a serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal”. Em tais

condições, segue o autor, “instalam-se a competitividade, o salve-se-quem-puder, a volta ao canibalismo, a supressão da solidariedade, acumulando dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da cidadania” (p. 54).

Esse quadro também é brilhantemente descrito nas palavras de Estêvão (2014, p. 102-104), quando o autor afirma que “os direitos foram, ao longo de sua história, objetos de compreensões várias, baseadas em fundamentos substancialmente diferentes”. Segundo ele, “o que interessa hoje, sobretudo em sociedades economicamente mais desenvolvidas, é raciocinar não tanto em termos de igualdade”, mas pelo contrário, a tendência atual é raciocinar em “parâmetros de custo e benefício, maximização da eficiência mercantil, independentemente dos efeitos de exploração, competição e desigualdade, que geram [...]”.

Assim, segue o autor, ressaltando que no projeto atual do capitalismo, adota-se “pacificamente a ideia, por exemplo, de que o progresso exige separar o econômico do social, por que o que na verdade interessa é a integração econômica independentemente de ela poder implicar a desintegração social” e, nesta linha de pensamento, “coloca-se pressão para que até as políticas de proteção social, levadas a cabo pelos Estados sociais, sejam reduzidas ao mínimo e, deste modo, se demarquem de propósitos mais emancipatórios”. Em suma, “atingidos pelos Estado neoliberal, os direitos não devem senão se submeter ao livre jogo dos mercados, para que este ganhe alguma credibilidade e aparentemente alguma decência” (ESTÊVÃO, 2014, p. 104).

Referindo-nos especificamente ao Brasil, é oportuno frisar que, por todo o ponderado, e principalmente diante de tanta exclusão e marginalização social, enxergamos a inexistência de um pacto mínimo de sociabilidade, principalmente no que se refere a destruição dos recursos materiais.

Diante disso, não nos surpreende o fato de que, junto aos picos cada vez mais altos da desigualdade social, assistamos entre nós, o crescimento vertiginoso da violência, principalmente a urbana, até mesmo no espaço escolar, uma vez que, a primeira realidade cria um terreno propício para a reprodução da segunda, constituindo-se em sua fonte inesgotável de alimentação.

Assim, embora, o discurso hegemônico considere a pobreza e tudo o que é caudatário dela, como algo natural e inevitável, para nós não se trata de fatalidades, pelo contrário, na verdade, estamos tratando de fenômenos sociais provocados pelas políticas econômicas atuais impostas pelo neoliberalismo globalizado.

Pautando nosso entendimento, recorremos a Leal (1997, p. 164), quando o autor, se referindo a realidade brasileira, afirma que em nosso caso “sequer os direitos individuais são garantidos à cidadania, os direitos sociais ou coletivos são reduzidos a extremos absolutamente insignificantes”, e isso se daria principalmente em decorrência da “supremacia dos primados econômicos sobre os políticos”, num contexto, no qual “o privado prevalece sobre o público, e os novos centros de poder, que aí são gerados, esvaziam paulatinamente os controles democráticos produzidos no âmbito do projeto estatal da modernidade”.

No entanto, por outro lado, concordamos com Mondaini (2009, p. 99) quando este afirma que “não há como não se visualizar nas brechas da tensão entre ‘o Brasil legal’ e ‘Brasil real’ a emergência de inúmeros movimentos sociais”, os quais se articulam “em função de um profundo desejo de luta por justiça, o que deve ser visto como uma reação social, alternativa em relação à resposta dada à desigualdade social por meio de inúmeras formas de violência urbana”. Como exemplo dessa necessária reação social em defesa dos direitos humanos, o autor cita os “movimentos de negros e mulheres, [...] defensores do meio ambiente [...], e outros agrupamentos sociais excluídos de nossa sociedade [...] e a enorme gama de ‘sem-alguma-coisa’[...] (Grifos do autor).

Conforme salientado por Adorno (2010, p. 8),

A história dos direitos humanos no Brasil — de suas origens à contemporaneidade — ainda está por ser reconstruída. Há poucas menções na historiografia a reivindicações de direitos humanos nos primórdios do regime republicano e mesmo no curso das sucessivas interrupções da normalidade constitucional, por exemplo entre 1937 e 1945. Tudo indica que os direitos humanos emergem como tema na arena pública e política apenas no contexto das lutas contra a ditadura militar (1964-1985), fortemente inspiradas pela Declaração Universal de 1948 e de seus desdobramentos.

Segue o autor, afirmando que no processo de transição para a redemocracia no Brasil, os temas concernentes aos direitos humanos suscitavam reações depressivas, uma vez que “[...] associados, pela opinião pública, à defesa dos direitos de bandidos, à utopia de militantes que imaginavam uma sociedade despedida de violência [...] ou ainda à sede de vingança por parte dos que haviam sido perseguidos pela ditadura militar”.

Prosseguindo, Adorno (2010) ressalta que “desde a promulgação da Constituição de 1988, muito se fez pelo avanço dos direitos humanos nas esferas

dos governos federal e estaduais”, entretanto, a bem da verdade, “os governos civis pós-redemocratização deram início à incorporação de direitos humanos nas políticas governamentais”, porém, “foi no governo FHC [Fernando Henrique Cardoso] que o tema entrou definitivamente para a agenda da política nacional”, isso quando “em 7 de setembro de 1995, o governo FHC anunciou sua intenção de propor um plano de ação para os direitos humanos¹⁵” (p. 9, Grifos nosso).

Assim, contendo 228 propostas, o Programa Nacional de Direitos Humanos ¹⁶ (PNDH-1)¹⁷, foi lançado em 13 de maio de 1996, constituindo-se no “primeiro documento do tipo da América Latina e um dos primeiros do mundo, a exemplo da Austrália, África do Sul e Filipinas” (ADORNO, 2010, p. 9).

Posteriormente, seis anos depois, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, “foi lançado o PNDH-2¹⁸, resultado de revisão e aperfeiçoamento do primeiro programa a vista das críticas e recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos (1999). Em seguida, O PNDH-3¹⁹, lançado em dezembro de 2009 durante o governo do Presidente Lula, “trata-se de uma revisão, aperfeiçoamento e ampliação do elenco de direitos humanos a serem protegidos e promovidos” (ADORNO, 2010, p. 10).

Numa breve comparação entre os PNDHs, Adorno (2010, p. 11-13) mostra que as três edições indicam “continuidade, aperfeiçoamentos e inovações”. Segundo o autor, no PNDH 1, “o maior foco residiu no combate às injustiças, ao arbítrio e à impunidade, nomeadamente daqueles encarregados de aplicar a lei”. O primeiro Programa cuidou principalmente “da proteção do direito à vida, do direito à liberdade, do tratamento igualitário das leis – direitos humanos para todos” (p. 11).

¹⁵ A Declaração da Conferência Mundial de Viena (1993) recomendou que cada Estado considerasse a oportunidade de elaboração de um plano de ação nacional voltado para a promoção e proteção dos direitos humanos. Em outras palavras, no âmbito da ONU, reconhecia-se esse plano como política pública. Ao mesmo tempo, a Declaração pondera a responsabilidade dos Estados na implementação dos Direitos Humanos, particularmente quando envolvem convenções internacionais firmadas. Nessa medida, os Programas são tanto planos de governamentais como políticas de Estado. (ADORNO, 2010, p. 9).

¹⁶ A ideia de Programas Nacionais de Direitos Humanos nasceu na Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena, 1993. (ADORNO, 2010, p. 9).

¹⁷ Decreto Presidencial nº 1904 de 13 de maio de 1996 (Revogado pelo Decreto Presidencial nº 4229 de 2002).

¹⁸ Decreto Presidencial nº 4229 de 13 de maio de 2002. (Revogado pelo Decreto Presidencial nº 7.037 de 2009).

¹⁹ Decreto Presidencial nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009.

Já, o PNDH 2, mantendo e ampliando o escopo dos direitos a serem protegidos, “compreendeu 518 medidas”, incorporando “os direitos de livre orientação e identidade de gênero, assim como proteção dos ciganos”. Esta segunda edição “conferiu maior ênfase à violência intrafamiliar, o combate ao trabalho infantil e ao trabalho forçado, bem como à luta para inclusão dos cidadãos que demandam cuidados especiais [...]”. Acima destes avanços, o PNDH 2 também merece reconhecimento por dois enfoques principais que haviam sido silenciados na primeira versão, trata-se da “incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais [...] e os direitos de afrodescendentes” (ADORNO, 2010, p. 12).

E finalmente, o PNDH 3 responde, em grande medida, “às demandas nascidas de cinquenta conferências temáticas realizadas desde 2003 [...] e às conclusões da XI Conferência Nacional de Direitos Humanos (realizada em dezembro de 2008)” (p. 13). Em essência, comparado aos anteriores, o PNDH 3 “é flagrantemente mais extenso do que as edições anteriores, mas sua linguagem e mesmo redação não se diferenciam substantivamente”. Estrutura-se “em torno de seis eixos²⁰ [...]” os quais estão “subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas” (ADORNO, 2010, p. 13).

Além disso, o Brasil deu passos importantes, a partir dos anos 1990, na formalização de um conjunto de medidas governamentais na área dos direitos humanos, entre as quais destacamos: a Lei Federal nº 8.069/1990 que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos; a criação da Secretaria de Direitos Humanos em 1997; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), nas versões 2003 e 2006; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012); e mais recentemente, a Lei Federal nº 12.852/2013, que cria o Estatuto da Juventude.

Entretanto, os efeitos mais gerais dessas iniciativas têm sido parciais e fragmentados, indicando, quem sabe, que é muito frágil a sua incorporação aos valores compartilhados. Por mais que por um lado, os PNDHs nos tenham ajudado no avanço deste processo, por outro, aquela velha visão distorcida sobre os direitos

²⁰ Os seis eixos são: interação democrática entre Estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização de direitos em contexto de desigualdades sociais; segurança pública; acesso à justiça e combate a violência; educação e cultura em direitos humanos e direito à memória e à verdade. (ADORNO, 2010, p. 13).

humanos continua encontrando quem a defende, e deste modo, permanece ativa na sociedade brasileira.

Ao abordar a questão do discurso dos direitos humanos no Brasil, Candau (2007, p. 407-408) traz uma importante reflexão afirmando que este “está marcado hoje por uma forte polissemia” em que seria possível “distinguir pelo menos dois grandes enfoques”. Assim, de acordo com a autora, o “primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo [...]”.

Já o segundo aspecto, “parte de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural”. Enfatiza a autora, que este enfoque “favorece a organização da sociedade, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados”. A autora, ainda, ressalta que “essas duas perspectivas, em muitos casos, se combinam, praticamente, não existindo em estado puro”, indicando que seria “importante identificar a matriz predominante em cada proposta e, principalmente, fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar” (CANDAUI, 2007, p. 408).

Ademais, no bojo de nossa rica movimentação social, podem ser claramente percebidas sucessivas conquistas obtidas no plano legal, pois, se por um lado as ratificações acima citadas parecem essenciais para a verdadeira inserção do Brasil, na condição de Estado democrático de Direitos, no cenário internacional de direitos humanos, por outro, vale ressaltar, que também implicou transformações não apenas no plano internacional, mas também no interno, pois ao aderir aos pactos internacionais de direitos humanos, o governo Brasileiro passa a ser responsável por sua efetivação também em nível doméstico.

Dessa forma, conforme afirma Koerner (2011, p. 82 – 83) “foram criadas secretarias e programas, em todos os níveis de governo, no sentido de proteger os direitos da mulher, de promover os direitos humanos, os direitos das crianças e adolescentes, dos idosos, etc.”. Tais mudanças legais têm sido acompanhadas de iniciativas políticas e institucionais a fim de torna-las mais efetivas, de um modo geral, elas representam, conforme ressalta o autor acima mencionado, “respostas de governos às demandas de cidadãos e movimentos sociais no sentido de adoção de sistemas de proteção e de promoção de seus direitos” (p. 83).

Tais medidas apontadas mostram-se essenciais para a institucionalização da proteção dos direitos humanos no Brasil. Como já ressaltado, a redemocratização juntamente com a Constituição de 1988 implicaram transformações não apenas no plano interno, mas também internacional, principalmente quando se intensificam o processo globalizante dos direitos humanos.

Nesse sentido, como afirma Piovesan (2015, p. 391), “o binômio democracia e direitos humanos se faz premente na existência brasileira, tendo em vista que o projeto democrático está absolutamente condicionado à garantia dos direitos humanos”, entretanto, como ressalva a mesma, “não obstante aos avanços extremantes significantes [...] ainda resta o importante desafio – decisivo para o futuro democrático – do pleno e total comprometimento do Estado brasileiro com a causa dos direitos humanos”.

Finalmente, os caminhos que os direitos humanos irão tomar em nosso país nos próximos anos são poucos previsíveis. Sem cairmos em expectativas talvez ingênuas, reconhecemos que há, mesmo que vaga, a possibilidade da sociedade brasileira galgar um patamar superior nas suas relações, para tal, é preciso pensar em alternativas, a que mais acreditamos será tratada adiante, quando trataremos sobre a educação em direitos humanos.

6.5 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATIVA

Estabelecida a questão dos direitos humanos, podemos agora então aproximar-nos da atividade educativa, avaliando-a como fundamental para a efetivação do princípio da democracia e da dignidade humana em todos os seus aspectos.

Conforme já discutido nos tópicos anteriores, devido a amplitude do tema e o seu significado político-cultural, os direitos humanos serviram de inspiração e se transformaram em bandeira de luta de movimentos sociais que desencadearam declarações de independência de diversos povos. Mais recentemente, já no século XX, como resposta aos horrores da Segunda Grande Guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, passou a representar um desejo de mudança, em que os direitos humanos são vistos como mediação para a construção de um projeto alternativo de sociedade, mais inclusiva, sustentável e plural.

Vimos também que, no caso brasileiro, após o período ditatorial, o movimento de elaboração de nossa última Constituição, trouxe-nos elementos essenciais para o fortalecimento e efetivação dos direitos humanos e que, ao definir como regime político o Estado Democrático de Direito, a Constituição de 1988, tornou-se a mais importante ferramenta de luta e principal marco na defesa e ampliação dos direitos humanos em nosso território. Foi possível observar que, a partir dessa Constituição, importantes tratados internacionais de direitos humanos foram ratificados pelo Brasil, implicando não apenas o engajamento do País ao processo de elaboração de normas vinculadas ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas também à busca da plena integração de tais regras na ordem jurídica interna brasileira.

No entanto, os avanços no campo normativos e institucional, não impediram que persista ainda, o divórcio entre os instrumentos ratificados pelo Brasil e sua concretização para maior parte de sua população. Isso mostra que, por mais importante e necessária que a consolidação legislativa dos direitos humanos por si só não é suficiente, haja vista que, embora se reconheça o estabelecimento em textos legais, a implementação e consolidação dos direitos humanos ainda não está garantida, salvo em poucos casos, na realidade brasileira.

O distanciamento entre os instrumentos ratificados pelo Brasil e sua concretização no cotidiano de seu povo, pode ser percebido, conforme nos afirma Silva (2012, p. 38), já no contexto da história da formação da cultura brasileira, a qual é “fundamentada em raízes escravocratas, patrimonialistas e de submissão que foram incorporadas na forma de ser, de pensar e agir dos brasileiros”. Segue a autora, ressaltando que esse fato continua sustentando “a cultura introjetada do desrespeito ao outro e das formas mais diversas de violação dos direitos” a qual seria “contrária à formação de uma cultura calcada no respeito à diferença e à diversidade em todas as suas faces”.

Nesse movimento dos avanços normativos, se faz necessário um novo passo, aquele que potencialmente pode garantir sua perenidade: o político. Dessa forma, aqui se enfatiza a necessidade de uma maior consolidação, efetivação e difusão dos direitos humanos, entretanto, agora, já não mais pela ordem jurídica, mas sim pela exigência de seus principais interessados: seus sujeitos de direito.

Aí, porém, têm início outros problemas, ou seja, os da experiência da subalternidade, da imposição social e da injustiça vivenciada pelas classes populares no Brasil. Paralelo à miséria material, tem crescido o desconforto frente ao

estado de ignorância em que se encontram vastas maiorias da população, culminando com a condição que Demo (2003) denominou de “pobreza política”.

Como afirma o autor, “a marginalização mais comprometedora não é aquela ligada ao acesso precário a bens materiais”, pelo contrário, a que mais compromete é “aquela incrustada na repressão do sujeito, tendo como resultado mais deletério a subalternidade, sobretudo quando inconsciente”. Isso mostra que, “o nível mais profundo de pobreza política é, assim, a condição de ignorância: o pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre”. Segue o autor, ressaltando que “a face política da pobreza aparece em seu caráter politicamente marginalizante”, uma vez que “no fenômeno da marginalização social a substância mais característica é política, não propriamente ou apenas econômica, já que, mais do que não ter, está em jogo não ser” (DEMO, 2003).

Com essa afirmação, o autor se refere principalmente à “ignorância produzida socialmente como tática de manutenção da ordem vigente e que faz do pobre típica massa de manobra²¹”. Seu pensamento é que a marginalização começa justamente aí: “coíbe-se que o pobre deixe a situação de alienado”, e para tanto, entrariam em funcionamento vários instrumentos historicamente conhecidos, como: “políticas sociais clientelistas que atrelam benefícios ao voto, políticas educacionais insatisfatórias e contraditórias, sobretudo descaso com o professorado, funcionamento precário do associativismo em geral [...]” e assim por diante.

Dessa forma, indica Demo (2003) que, frequentemente, e principalmente no capitalismo, a massa alienada “acostuma-se com a ideia de que o Estado existe para resolver seus problemas e que os políticos e a elite em geral estariam interessados nessas soluções”, ignorando, claramente com isso, que o Estado “não tem vocação histórica natural para cuidar dos pobres; ainda sendo correlação de forças, tende mais facilmente a postar-se no lado mais forte”, e de igual maneira “a elite faz discurso social para encobrir os reais interesses no *status quo*”, pois a bem da verdade, ela “pode defender a ‘distribuição’ da renda, mas jamais sua ‘redistribuição’, porque esta implica retirar recursos de quem tem mais para passar a quem tem menos; política social somente serve aí para ‘amansar’ o pobre” (Grifos do autor).

²¹ O termo “massa de manobra” foi utilizado por Demo (2003 – on-line) indicando que “o pobre está nas mãos de outrem, deixando de acreditar em si mesmo”.

Frente a este quadro, Demo (2003), ressalta o potencial que enxerga na educação, uma vez que para ele “torna-se visível a ligação forte entre educação e o combate à pobreza política”. Quanto a educação, lembra que “nem sempre se vê melhor sua ligação com o combate à pobreza material, porque educação não distribui benefícios”, na verdade, “sua força maior é política”, e desta maneira, “o que a escola pode oferecer de melhor ao pobre é o saber pensar politicamente plantado”. Por outro lado, não nos deixemos, porém, levar por ilusões, pois como afirma Dubet (2004, p. 545) “não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa”.

Para o autor, “o futuro indica que a marginalização mais fatal será menos a carência material, do que a exclusão do conhecimento”. Seu entendimento é que “não há no ser humano indignidade maior do que não ter dignidade” e “não ter dignidade é efeito principal da pobreza política” (DEMO, 2003).

Agora, voltemos a esta questão: o que é ter dignidade? Aqui, merece destaque à contribuição dada por Benevides (2011, p. 12) quando afirma que “dignidade é aquele valor – sem preço!”, ou seja, “é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser”. Em outras palavras, dignidade pode ser também traduzida segunda a autora, como o “direito que confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e à necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização”.

Conforme lembra Torres Santomé (2013, p. 11) vivemos “em um mundo no qual o medo perante as pessoas desconhecidas parece aumentar”, no qual tem sido corriqueiro ouvir e falar “de reduções dos direitos conquistados, de perda ou menosprezo de valores como a solidariedade, o respeito, a ajuda, o apoio [...] etc.”. Frente a essa realidade, o autor assevera que “é nossa obrigação nos deter à análise de quais valores se pretende substituir, e com quais raciocínios se tenta conseguir nosso consentimento” (p. 11).

Nessa compreensão, uma possibilidade de mudança, podemos dizer que está na educação em direitos humanos, pois como indica Silva (2012, p. 38-39) esta educação “torna-se uma das principais condições para o avanço e a construção de uma sociedade democrática”, na qual seus governantes respeitem e efetivem “o

conjunto dos instrumentos legais, de modo a garantir que todas as pessoas tenham o mesmo acesso aos direitos que possibilitem a dignidade do ser humano” (p. 39).

Com base nessa perspectiva, parece que realmente se possibilita colocar em prática a proposta prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Art. 2º - A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direito e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012b).

Conforme Silva (2012, p. 39) a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de “educação fundamentada na cultura democrática nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social, na sustentabilidade, na inclusão, na pluralidade e diversidade”.

Referindo-se ao núcleo conceitual da educação em direitos humanos, Benevides (2000) corrobora com esta ideia, afirmando que “é a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”. Segue a autora, indicando que isso significa “criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas”.

É importante ressaltar que, quando falamos em cultura de respeito à dignidade humana, não nos prendemos aqui à uma visão tradicional, no sentido de conservação, embora seja evidente, que muitos valores, crenças, etc. valem a pena serem conservados.

Antes, para pensarmos em cultura, nos apoiamos em Candau et al. (2013, p. 36-37) que a considera não “como mera erudição, reduzida à cultura culta e letrada”, mas vai além, “em sua concepção ampla, de caráter antropológico, como processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido”.

Nesse sentido, conforme indicam os autores, desenvolver uma cultura permeada pelos direitos humanos “pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação”. Na verdade, a exigência se daria no

“desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam”. Finalmente, complementam os mesmos, ressaltando que por meio da cultura “se destaca a importância das relações entre saberes e conhecimentos vivenciados por sujeitos de diferentes culturas”, o que implicaria “ética e politicamente o respeito ao outro, diferente, e a sua cultura” e nisso repousa um dos pressupostos da educação em direitos humanos: “o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social” (CANDAU et al., 2013, p. 37).

Em outro momento, Candau (2007, p. 400) já abordava essa temática que tem suscitado muitas discussões, ou seja, a necessidade de se articular igualdade e diferença. Para ela, essa seria uma questão fundamental no momento, já que “para alguns, a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças”, já, por outro lado, “existem, também, posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano”.

Entretanto, segundo a autora, “o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença”, e nesse sentido “não se deve opor igualdade à diferença”, pois na verdade, “a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade”, e de igual maneira “diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”. Conclui a mesma, ressaltando que quando se trabalha com educação em direitos humanos, o que se busca “é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças” (CANDAU, 2007, p. 400, Grifos da autora).

Em síntese, o que se procura é reafirmar o direito que cada um tem na sua igualdade e na sua diferença, ou como já foi tão bem colocado por Sousa Santos (1997, p. 30), “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Cabe aqui, a preciosa a colocação feita por Dias e Porto (2010, p. 33), ao afirmarem que “a educação em direitos humanos não se reduz a um conjunto de técnicas, processos e métodos de se ensinar pessoas a lidarem com a questão da diversidade”. Conforme as autoras, “ainda que reconheçamos a importância e a

relevância da dimensão do respeito à diversidade para as relações de paz e tolerância entre os sujeitos individuais e coletivos, a educação em direitos humanos não se restringe a ela”.

Neste sentido, a educação em direitos humanos “ao mesmo tempo em que acolhe tal dimensão em seus conteúdos [...] precisa transformá-la em algo que ultrapasse a fronteira do mero respeito à diversidade” visando sempre “o objetivo concreto de redução e eliminação de todas as formas de discriminação e violência” (DIAS; PORTO, 2010, p. 33).

Para tal, é imprescindível, segundo as autoras acima citadas, que as ações levadas a efeito nas metodologias e práticas educativas visando a promoção e garantia dos direitos humanos tenham “como natureza intrínseca o princípio da dialogicidade²², calcada na permanente busca pela ampliação das bases democráticas de uma dada sociedade” (DIAS; PORTO, 2010, p. 35).

Segue as mesmas, ressaltando que por sua vez, tal natureza dialógica da educação “prescinde de uma cultura de respeito e de promoção de atitudes, hábitos e comportamentos, raciocínios e julgamentos inspirados nos valores positivados nos direitos humanos”. Assim, defendem então, que a educação em direitos humanos “implica, necessariamente, numa mudança de mentalidades, impulsionada pelo movimento constante de criação e recriação, invenção e reinvenção de outras sociabilidades” as quais “efetivamente, contribuam para o processo de consolidação de relações democráticas na escola e na sociedade” (DIAS; PORTO, 2010, p. 36).

Nas últimas décadas, as experiências de educação em direitos humanos têm-se multiplicado ao longo de todo o continente latino-americano. Segundo nos informa Candau (2007, p. 403), em novembro de 1999, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), promoveu um seminário na cidade de Lima, Peru, onde foram levantadas questões consideradas importantes para o desenvolvimento da educação em direitos humanos a partir de 2000.

Apresentando os principais temas que foram abordados, a autora comenta que a questão do horizonte de sentido da educação em direitos humanos foi um tema que permeou toda a discussão, sendo que, ao final do seminário, se chegou ao

²² As autoras, baseadas em Freire (1985), trabalham com o princípio da dialogicidade na educação “enquanto essência da educação como prática da liberdade, princípio cogente da educação humanizadora” (DIAS, PORTO, (2010, p. 35).

consenso de que hoje era importante reforçar três dimensões da educação em direitos humanos.

A primeira, segundo ela, “diz respeito à formação de sujeitos de direito”, uma vez que “a maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito [...], acham que os direitos são dádivas”. Deste modo, os processos de formação em direitos humanos “devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas”. A segunda dimensão trata do processo do “empoderamento”, o qual “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”, e finalmente, terceiro elemento “diz respeito aos processos de mudança, de transformação, necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas”, pautados na cultura do “[...] ‘educar para o nunca mais’, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países” (CANDAUI, 2007, p.405 - grifo do autor).

Procuramos pelo exposto, deixar então latente, que a educação em direitos humanos visa a busca e o fortalecimento de uma cultura de direitos e que seu objeto seria a formação do sujeito de direitos. Formação essa, conforme indicam Dias e Porto (2010, p. 37) que “leva em consideração práticas sociais democráticas, críticas e dialógicas, e que se orienta na perspectiva da consolidação de uma solidariedade humana comum”.

Concordamos com Demo (2003) quando afirma que a educação está articulada com o combate à pobreza, uma vez que propicia um saber pensar politicamente plantado, já que “é impossível realizar confronto adequado com a pobreza se o pobre não conseguir saber criticamente que é pobre, e principalmente que é feito e mantido pobre”. Fazemos coro com ele, quando enxerga que “eis a relação mais direta entre educação e cidadania”, pois esse embricamento “pode ser a alavanca fundamental da constituição da consciência crítica e, a partir daí, do projeto alternativo, visando superar a pobreza política”.

6.6 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DOCUMENTOS NORMATIVOS.

Uma vez estabelecidas as bases de significados para se pensar a educação em direitos humanos, o passo seguinte agora será o de discutir a inserção da temática nos documentos normativos.

A educação em direitos humanos vem se afirmando cada vez com maior força, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil, e quando falamos em sua gênese, uma referência surge como obrigatória: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada como já visto anteriormente, pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Esse documento ressalta a preocupação com o acesso a patamares mínimos de educação capazes de propiciar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, o que pode ser textualmente encontrado em seu XXVI artigo, composto por três itens, mas aqui nos interessa o segundo deles:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Nesta exposição, é possível perceber, como nos afirmam Dias e Porto (2010, p. 38), “a noção de uma educação reconhecida não apenas como mera transmissora de conhecimentos, mas, sobretudo, enquanto prática humana e social de fortalecimento dos valores [...] desejáveis para a implementação de uma cultura de direitos”. Nesse sentido, a DUDH, se apresenta, como assevera Zenaide (2008, p. 130) “como um marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos” a qual implica múltiplos processos culturais, resultando num “conjunto de responsabilidades, por parte dos Estados-Membros, em assumirem medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos [...]”.

Na esteira das ações internacionais inauguradas pela DUDH, a educação em direitos humanos foi tematizada em uma série de recomendações e diretivas de organismos e entidades, entre elas, destaca-se principalmente o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia,

realizado pela ONU em março de 1993, na cidade de Viena, ocasião que foi instituído o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

A Conferência de Viena, como indica Zenaide (2007, p. 15) chamou à atenção principalmente para “a erradicação do analfabetismo, a inclusão de direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não-formal”, assim como para a “inclusão dos conteúdos da paz, da democracia e da justiça social e a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos”. Nesse sentido, segue a autora, com o objetivo de reafirmar a educação em direitos humanos como parte do direito à educação, a “Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) de dezembro de 1994 promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004”.

O Brasil, enquanto signatário da Declaração de Viena e, em cumprimento às recomendações contidas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), inicia, em 2003, o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) “com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003” (ZENAIDE, 2007, p.15).

Assim a primeira versão do PNEDH foi lançada em dezembro daquele ano, “para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos”. Posteriormente, “ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual”. Já em 2005, diversos encontros estaduais foram realizados objetivando uma maior divulgação do PNEDH assim como sua ampliação e aperfeiçoamento, esse processo “além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área”. E finalmente, em 2006, após sistematizadas as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos, “o documento foi submetido à consulta pública via internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva” (BRASIL, 2007, p. 12).

A educação em direitos humanos é compreendida, de acordo com o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 25) “como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

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

Na estrutura e organização, a última versão do PNEDH estabelece como áreas prioritárias cinco eixos de atuação, considerados fundamentais nesse processo de formação: Educação Básica, Educação superior, Educação não formal, Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança e Educação e Mídia (BRASIL, 2007).

No âmbito da educação básica, é importante destacar como ressalta Silva (2012, p. 42) “a defesa do direito à educação como um direito essencial para a garantia dos demais direitos”, e deste modo, “a universalização, a equidade de oportunidades e a boa qualidade da educação desde a educação infantil, o ensino fundamental até ensino médio, são elementos fundantes nesse processo”. Segue a autora, informando que mais recentemente, em 2010, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), “o Ministério da Educação [...], estimulou e orientou as Secretarias de Educação dos 26 Estados e do Distrito Federal a elaborarem Planos de ação que viabilizem o desenvolvimento do PNEDH nos sistemas de ensino”. Entre seus princípios e concepções, o PNEDH aponta que a educação em direitos humanos deve “permeiar o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2007, p. 32).

No tocante à Educação Superior, o PNEDH preconiza que diante do atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que podem colocar em risco a vigência dos direitos humanos, “as instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade” (BRASIL, 2007, p. 37). Assim, o Plano prevê um conjunto de vinte e uma metas programáticas, a serem

desenvolvidas, com vistas à implementação do PNEDH, nas instituições de ensino superior, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à educação não formal, o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 42), entende que uma vez que “a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, [...] e em todas as áreas da convivência humana”, a educação não formal deve ser compreendida assim como campo de ação em defesa permanente dos direitos humanos. Desta maneira, o PNEDH prevê um conjunto de quatorze ações programáticas procurando o aperfeiçoamento das experiências educativas não formais no contexto histórico e nas realidades onde estão inseridas.

No campo da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, de acordo com as indicações de Silva (2012, p. 45) o que se busca é a reconstrução de uma nova lógica e uma nova cultura “na formação desses profissionais a fim de contribuir para a efetivação de sistemas de justiça e segurança que promovam os direitos humanos e ampliem os espaços de cidadania”. O PNEDH (BRASIL, 2007, p. 48) ressalta que educação em direitos humanos “constitui um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos”, e com este entendimento, prevê um conjunto de vinte e seis ações programáticas, orientando as ações educacionais nos espaços de formação desses profissionais, visando “tornar seus(suas) agentes em verdadeiros(as) promotores(as) de direitos humanos, o que significa ir além do papel de defensores(as) desses direitos”.

No que diz respeito a Educação e Mídia, o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 53) deixa claro que em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade, a “mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não-solidária e não-democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos”. Para Silva (2012, p. 45) a questão da Educação e Mídia é uma das mais complexas abordadas pelo atual PNEDH, uma vez que “pelas mídias se incorporam conceitos, valores e costumes, e estes se desenvolvem na subjetividade das pessoas sem que muitas vezes sejam percebidas”. O atual PNEDH prevê um conjunto de 23 ações

programáticas objetivando fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos.

No mais, o Plano expõe treze objetivos gerais, dos quais merece destaque a letra “F” que propõe “a transversalidade” da educação em direitos humanos nas políticas públicas, “estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEHD nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros” (BRASIL, 2007, 26, f).

Nas últimas décadas temos assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos.

Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos no Brasil. Dentre eles, a partir de 1990, de acordo com o Parecer CNE/CP 08/2012 (BRASIL,2012), estão: de crianças e adolescentes²³; a educação das relações étnico-raciais²⁴; a educação escolar quilombola²⁵; a educação escolar indígena²⁶; a educação ambiental²⁷; a educação do campo²⁸; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais²⁹, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação³⁰; a inclusão educacional das pessoas com deficiência³¹, entre outros.

²³ Lei Federal 8069/1990.

²⁴ Lei nº 10.639/2003, que alterou o artigo 26-A da LDBEN; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Resolução nº.1, de 17/6/2004); Lei nº 11645 de março de 2008, altera novamente a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003.

²⁵ Constituição Federal de 1988, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

²⁶ Constituição Federal de 1988, art. 210; LDBEN (1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; Parecer nº. 14 e da Resolução nº 3, de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

²⁷ Constituição Federal de 1988, em seu art. 225, inciso VI; Lei nº. 9.975 de 1999 regulamentada pelo Decreto nº. 4.281 (2002).

²⁸ Resolução nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº. 36, de 2001; Lei nº 9.224, de 1996, que institui o FUNDEF; art. nº. 28, da LDBEN.

²⁹ Resolução CNE/CEB nº 2/2011 que dispõe sobre a temática.

³⁰ Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2005; Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (...) de 2004; II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal – Orientação Sexual.

³¹ Constituição Federal de 1988, artigo 208; Decreto nº 3.298/1999, que define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades; Decreto nº 3.956/2001 que

Mais recentemente, em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou e posteriormente o Ministério da Educação homologou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)³², publicadas no Diário Oficial da União em 31 de maio de 2012c. De acordo com Eyng (2013, p. 51):

Na resolução nº 01/2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos são indicados os princípios, objetivos, finalidades e formas de organização curricular para orientar a inserção da Educação em Direitos Humanos no projeto pedagógico das escolas, de cursos e na formação inicial e continuada de professores.

A mencionada Resolução tornou obrigatória a inserção de conteúdos de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e Superior, ordenando, inclusive, que sejam revistos os Projetos Pedagógicos, Institucionais e Políticos de todos os cursos do país, conforme indica seu artigo sexto:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012c).

Para tanto, em seu artigo 7º, a Resolução 1/2012 (BRASIL, 2012c) tratou de indicar a forma de se inserir o conteúdo de Educação em Direitos Humanos nos currículos da Educação Básica e Superior do Brasil. Deste modo, como regra, foram indicadas três oportunidades diferentes para inserção do conteúdo:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I – pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

promulga a Convenção da Guatemala no Brasil, sobre pessoas com deficiência; em 2004 o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”; em 2006 é aprovada a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009; em 2008 o Ministério da Educação pública a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Decreto nº 6.571/2008 define o financiamento do atendimento educacional especializado no âmbito do FUNDEB; Resolução nº 4 CNE/CEB/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

³² Resolução Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

III – de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único: Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, 2012c).

Conteúdos esses que se organizam em torno dos sete princípios que sustentam a Educação em Direitos Humanos de acordo com as DNEDH:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012c).

No tocante à educação, essas são, portanto, algumas pistas que o Brasil vem construindo na defesa de uma sociedade mais democrática, justa e solidária. Pelo exposto, pode-se afirmar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece explícita ou implicitamente nos principais documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais.

Por outro lado, não se pode negar a persistência de uma cultura em nosso país, construída e marcada por desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos, a qual em grande parte é fruto de um sistema econômico perverso, multifacetado, que ao mesmo tempo democratiza a imagem e privatiza a riqueza.

Apesar da existência dessas normativas que determinam o caráter geral da Educação em direitos humanos no Brasil, consideramos que para que os referidos documentos afetem realmente as práticas educativas nas escolas, é imprescindível a formação de professores e professoras nesta temática, pois talvez somente assim, poderemos alcançar uma verdadeira efetivação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e nos aproximaremos mais da promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania.

Sobre essa questão, Candau (2013) comenta que embora algumas iniciativas vêm se firmando no sentido de se alterar este quadro, ainda é tímida a introdução da temática referente aos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral, isso tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Nesse sentido, a autora, considera que no estágio atual, se justifica a introdução de uma

disciplina específica sobre Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura.

7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, analisamos as representações sociais apreendidas do grupo de estudantes participantes sobre os direitos humanos e direitos humanos na escola. Conforme já mencionado, os sujeitos da pesquisa foram estudantes do primeiro e terceiro ano do Ensino Médio noturno de duas escolas estaduais localizadas em Curitiba-Pr. (escola A e B), as quais foram elencadas por participarem do projeto PIBID e PIBIC Júnior (PARANÁ, 2012a e b).

O número total de estudantes participantes da pesquisa na escola A é de 22 participantes, sendo 12 do segundo ano e 10 do terceiro ano. Já o número total de estudantes participantes na escola B foi de 37 participantes, sendo 19 do segundo ano e 18 do terceiro ano. Deste total, nas duas turmas há uma predominância masculina, representada por 67,5% de homens. Em relação as idades dos participantes, em ambas as turmas, é a faixa etária entre os 15 aos 18 anos que mais aparece (97,2%).

O trabalho de campo está vinculado ao projeto: Direitos Humanos, Justiça e Convivência nas Escolas: Percepções Juvenis e Implicações Curriculares. Esse projeto está vinculado ao observatório de Violências nas Escolas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR), e integra o Projeto de investigação em rede articulada pela Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade: Percepções de Justiça e direitos humanos de grupos sociais específicos.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2014/2015, em duas fases distintas, todas executadas por equipes formadas por mestrandos, doutorandos e professores, integrantes dos Grupos de Pesquisas já mencionados. Para esse estudo, optou-se por trabalhar apenas com os dados coletados na primeira fase, os quais foram sistematizados e analisados, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1995).

Para se proceder a análise dos dados, fazendo uso da análise de conteúdo, inicialmente, após uma leitura flutuante, como indica a autora, organizamos os dados em categorias, as quais se configuram como as primeiras impressões acerca da realidade estudada. Para melhor interlocução dos resultados da pesquisa empírica com o aporte teórico das Representações Sociais e dos autores que

discutem sobre Direitos Humanos e Juventude, apresentamos a análise subdividida entre: Direitos Humanos e Direitos Humanos na Escola.

Fundamentamos as análises nos estudos e pesquisas de Alves-Mazzotti (2008), Benevides (2000, 2004), Bobbio (2004), Candau (2007), Eyng (2013), Fanfani (2000), Hervada (2008), Martins Filho (1991), Reis e Bellini (2011), entre outros.

7.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS

Com vistas a responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial que, conforme Bardin (1995) consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que, para nós, trata-se de uma valiosa ferramenta quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio de dados qualitativos.

O processo de formação das categorias se concretizou após a seleção do material e a leitura flutuante. Na continuação, elaboraram-se relações de indicadores e índices, como por exemplo, no questionário com os alunos sobre direitos humanos, verificaram-se quais os temas e/ou termos utilizados. Depois de codificar, o passo seguinte foi a categorização, que consiste em “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1995, p. 117). Neste estudo, a codificação se deu em função da repetição das palavras ou termos com sentidos similares, que uma vez destacados foram constituindo-se em unidades de registro.

Do processo de codificação dos questionários, chegou-se a um total de duas categorias e suas respectivas subcategorias, sendo duas categorias relativas aos “direitos humanos”. Desse modo, iniciamos nossa análise, apresentando e tratando das duas categorias relativas aos “direitos humanos” (Quadro 5) e, posteriormente, com a categoria relativa aos “Direitos Humanos na escola” (Quadro 6).

Quadro 5 - Categorias e subcategorias relativas à Direitos Humanos.

1^a CATEGORIA	- INERENTE A PESSOA HUMANA
	CONCEITO NORTEADOR: evidencia o que é próprio/natural do ser humano.
	SUBCATEGORIA: - direito à igualdade. - direito à liberdade.
	Nesta categoria os direitos humanos são compreendidos pelos participantes como intrínsecos ao ser humano, ou seja, um direito naturalmente comum a todos os homens.
2^a CATEGORIA	- DIREITOS HUMANOS COMO NORMAS E LEIS
	CONCEITO NORTEADOR: foca o cumprimento dos direitos e deveres.
	Nesta categoria os direitos humanos são entendidos como representações de regras, um conjunto de leis as quais o Estado e todos os cidadãos a ele pertencentes devem respeitar e obedecer.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base na pesquisa de campo.

É possível perceber que as duas primeiras categorias elencadas, correspondem aos dois tipos de direito defendidos por alguns pensadores, como é o caso de Hervada (2008, p. 340), o qual destaca que seriam dois os tipos de direito que regem a vida dos homens e dos povos; o direito natural “estabelecido pela razão natural”; e o direito positivo, o qual procede das “leis e costumes de cada povo constituído em unidade política superior”.

Concernente à categoria de “direitos humanos inerente à pessoa humana”, com base na leitura das respostas dos participantes da pesquisa, extraímos as subcategorias: direito à “igualdade” e direito à “liberdade” por entendermos que essas subcategorias se vinculam à primeira, pois são direitos de todos, sem distinção.

Nesta primeira categoria, os direitos humanos são compreendidos pelos participantes como intrínsecos ao ser humano, ou seja, um direito que ao nascer já se encontram inseridos nos atributos do cidadão, por isso afirmam que são naturalmente comuns a todos os homens. Nela, o conceito de direitos humanos reconhece que cada sujeito tem direito a desfrutar de seus direitos sem distinção alguma.

Referente a esta categoria, destacamos algumas justificativas: A representação do estudante 28 sobre os direitos humanos ressalta que estes “São os *direitos que todos os seres humanos têm*”. Em consonância com essa justificativa, o estudante 44 reforça que “[...] seria o direito de cada pessoa que é

reconhecido mundialmente". O aluno 56 complementa: *"É o direito que cada cidadão tem na sociedade como ser humano"*.

Observamos nas justificativas dos participantes uma representação social sobre direitos humanos, ou seja, um "sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes" (REIS; BELLINI, 2011, p. 149), como direito inerente à pessoa humana. Essa representação vai ao encontro do que consta na legislação, como por exemplo, na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), quando já em seu artigo 1º declara que "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (ONU, 1948).

O conceito de direitos humanos na categoria "inerente a pessoa humana", se volta para o que Piovesan (2006, p. 18) denomina "concepção contemporânea de direitos humanos". Conforme abordado ao longo do texto, a autora afirma que a DUDH de 1948, é inédita por defender a "universalidade e indivisibilidade destes direitos" e por clamar "pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a **condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos**" (p.18. Grifos nosso).

Sob este prisma, os sujeitos têm direitos porque são seres humanos, e não por causa de sua condição social ou porque lhes foram outorgados pelo Estado. Aqui, vale lembrar da colaboração já trazida por Martins Filho (1991, p. 24) sobre "normas essenciais ou primárias, fundadas no Direito Natural e que, portanto, cabe ao Estado apenas reconhecer", ou seja, aquelas concernentes aos direitos fundamentais do homem, como por exemplo "direito à liberdade, à vida, ao trabalho, à propriedade, à procriação e educação dos filhos etc."

Nesse sentido, percebemos que outras representações trazidas pelos estudantes da pesquisa, vão ao encontro dessas "normas essenciais ou primárias" mencionadas pelo autor. Por exemplo, o estudante 05 acredita que "todos podem exigir seus direitos, como salário, férias, etc. [...]". De igual maneira, por direitos humanos, o estudante 39 entende "mais trabalho, mais pagamento, mais justiça". Ao ser indagado sobre o que entendia por direitos humanos, o estudante 17 afirma que "na minha opinião, direitos humanos significa que as pessoas de todo o mundo têm direito de comer uma comida de qualidade, de ser bem atendida em qualquer lugar que ela for [...]".

Nesse sentido, constatamos que direitos como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à alimentação e à habitação são pressupostos naturais do homem

enquanto ser individual. E, de um outro prisma, direitos como o direito à educação, ao trabalho, ao lazer, à eleição e à segurança são inerentes ao ser humano enquanto ser social.

Os princípios da educação em direitos humanos vêm reforçar essa concepção, uma vez que, como já mencionado, trata-se da “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana”, ou seja, significa, “criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos [...] os quais devem se transformar em práticas” (BENEVIDES, 2000).

Entretanto, vivemos numa sociedade com cultura de violências relacionadas às mais diferentes ordens, são comportamentos que muitas vezes permeiam a forma de ser, pensar e agir. Educar numa perspectiva contrária a essa, requer que as práticas educativas sejam permeadas pelos valores e princípios referentes aos direitos humanos e estimulem posturas condizentes com o respeito à dignidade humana.

Sendo assim, compreendemos que o Ensino Médio se constitui num período importante para o processo de aprofundamento desses valores. Nessa compreensão, destaca-se a importância da educação como instrumento de cidadania, e a Educação em Direitos Humanos como parte fundamental nessa formação.

Por outro lado, uma questão bastante enfatizada por nós ao abordarmos esse nível de ensino, dizia respeito ao fato que a progressiva expansão do Ensino Médio no Brasil, trouxe às escolas um corpo discente bastante heterogêneo. Mostramos que ao incorporar camadas sociais antes excluídas, uma diversidade de manifestações juvenis e novas formas de participação, invadiram o espaço escolar, exigindo que estas suas pedagogias sejam repensadas. Conforme Fanfani (2000, p. 2):

Todas estas transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta tradicional de educação escolar. Os sintomas mais evidentes e estridentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições.

Essa constatação é reforçada por Eyngh (2013, p. 35), ao afirmar que “no contexto contemporâneo, a questão das violências e suas manifestações no espaço

escolar tem se intensificado”. Conforme a autora, “as pesquisas realizadas pelo Observatório de Violências nas Escolas PUCPR, desde 2004 tem identificado a violação de direitos nas diferentes faces e manifestações das violências nas escolas”. Frente a esse quadro, a pesquisadora certifica que “profissionais da educação, pesquisadores [...] de políticas públicas têm analisado o fenômeno, buscando compreender suas causas e seus efeitos sobre alunos, pais, professores, gestores e outros protagonistas que constituem a comunidade escolar”.

Tais pressupostos indicam o verdadeiro “beco [quase] sem saída” em que a escola se encontra. Por um lado, um confronto de culturas; a dos novos alunos que chegam e aquela que é própria da escola, e por outro lado, a necessidade de mudanças que essa nova racionalidade impõe ao seu velho jeito de fazer as coisas. Essa nova disposição determina uma série de transformações, mas sobretudo, apontam para a necessidade, conforme alertou Alves-Mazzotti (2008, p. 20) “de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos” (Grifos da autora).

Para a autora, isso seria importante “para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizadas e partilhados que as orientam e justificam”. Assegura esta, que “a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Em outras palavras, para que a prática educativa possa ter maior impacto, a autora enfatiza que “ela precisa adotar um ‘olhar psicossocial’, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20, grifos da autora). Nesse sentido:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Uma das concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, principalmente em seu artigo 3º, é a da “educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012c). Essa transformação vai ao encontro do enfatizado por Candau (2007, p. 408), em que os Direitos Humanos são vistos como “mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural”. Nesse sentido, referente a esse artigo e dentro da categoria em questão, torna-se apropriado mencionarmos, o princípio I, que trata da “dignidade humana”.

As representações sociais que emergem das falas dos jovens nessa primeira categoria, mostram que para eles, um indivíduo, pelo simples fato de integrar o gênero humano, já é detentor de dignidade. Para eles, esse atributo seria inerente a todos os homens, decorrente da própria condição humana, e a despeito de todas as suas diferenças, as pessoas são detentoras de igual dignidade.

Entendemos que essa representação vai ao encontro do princípio da dignidade humana, enfatizado pelo artigo 3º Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o qual de acordo com Silva e Tavares (2012, p. 54) “é um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade”.

Conforme indicado no quadro 5, da categoria “direitos humanos inerente à pessoa humana” extraímos duas subcategorias: direito à igualdade e direito à liberdade. A seguir trataremos da primeira delas.

Referente à subcategoria “igualdade” trazemos algumas justificativas. Por exemplo, a representação do estudante 04 sobre direitos humanos ressalta que “os direitos são iguais, não importa classe social [...]”. Reforçando, para o estudante 34 seria “*condição justa e digna aos indivíduos sem nenhuma discrepância*” e no mesmo sentido, o estudante 31 acredita que os direitos humanos deveriam ser para todos “*independente de quem for*”.

O conceito de direitos humanos dentro dessa subcategoria, reconhece que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos humanos conforme é preconizado no artigo 2º da DUDH “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prevê a garantia de que todos os cidadãos têm direito a um tratamento idêntico pela lei, de modo, a ser vedada qualquer tipo de diferença arbitrária.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes, [...]. (BRASIL, 1988).

Mais recentemente, a Lei nº 12.852/2013 que institui o Estatuto da Juventude, reforça o princípio da igualdade, principalmente em seu artigo 17, o qual prevê que:

Art. 17 O jovem tem direito à diversidade e à **igualdade** de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:
I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;
II - orientação sexual, idioma ou religião;
III - opinião, deficiência e condição social ou econômica (BRASIL, 2013).

De igual maneira, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012c), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, indica em seu artigo 3º que, para se desenvolver a educação nessa direção, as práticas educativas das instituições escolares, precisam estar fundamentadas nos princípios da Educação em Direitos Humanos, e entre eles, destacamos aqui, a “igualdade de direitos”:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:
I - Dignidade humana;
II - Igualdade de direitos;
III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
IV - Laicidade do Estado;
V - Democracia na educação;
VI - transversalidade, vivência E globalidade; e
VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012c).

Mas vale lembrar que a igualdade reflete um conceito bem mais amplo e de diferentes abordagens. O princípio de igualdade garantido pelos textos legais afirma que todos são iguais sem distinção de qualquer natureza, entretanto, entendemos que a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação, embora decisivo, não é suficiente.

Se observarmos a estrutura concreta das sociedades, fica fácil percebermos que existem dois tipos de igualdade: a legal – àquela que está presente em dispositivos jurídicos; e a material – àquela que se consubstancia na vida cotidiana, garantindo que todos os sujeitos usufruam dos mesmos direitos e oportunidades. A estrutura social revela outras diversidades, de ordem cultural, social, de gênero, étnico-racial e as interferências destas nas condições de vida e de história de seus sujeitos e a necessidade da busca de uma igualdade material, entendendo que esse aspecto só se legitima quando o direito à diferença é respeitado.

Nesse sentido, vale chamar a atenção para a dificuldade que temos de entender a ideia da igualdade. Ou como bem ressaltou Benevides (2007, p. 339) “se o valor da liberdade é razoavelmente bem percebido – e está, de certa forma, presente em nosso ‘inconsciente coletivo’ –, o mesmo não ocorre com o valor da igualdade” (grifos da autora). Segundo a autora, devemos partir da premissa que “[...] igualdade não significa homogeneidade[...]” e neste sentido, o “[...] direito à igualdade pressupõe o direito à diferença[...]” (BENEVIDES, 2007, p. 339).

Ao longo dessa pesquisa, apoiados em Candau (2007, p. 400) já abordamos essa temática que tem suscitado muitas discussões, ou seja, a necessidade de se articular igualdade e diferença. Segundo a autora, “o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença”. A autora chama atenção para o fato que não se deve opor igualdade à diferença”, pois na verdade, “a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade”, e de igual maneira “diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’” (Grifos da autora).

Conforme Benevides (2007, p. 339)

A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; e, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar.

Neste sentido, Benevides (2007, p. 339) ainda enfatiza que, “a diferença é uma relação horizontal”, ou seja,

[...] homens e mulheres são biologicamente diferentes, assim como brancos e negros, sadios e portadores de deficiências, europeus e latino-americanos podem ser diferentes, cristãos, judeus e muçulmanos podem destacar suas diferenças, mas a desigualdade só se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros e a consequente discriminação que pode ir até a morte.

Em síntese, nem padronização, nem desigualdade. O que se procura é reafirmar o direito que cada um tem na sua igualdade e na sua diferença, ou como já foi tão bem colocado por Sousa Santos (1997, p. 30) ao longo dessa pesquisa, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

No quarto capítulo dessa pesquisa, quando estudamos sobre “as juventudes”, apoiando-se em Esteves e Abramovay (2007, p. 25) vimos que existem “muitos e diversos grupos juvenis”, e que todos possuem “características particulares específicas”. Já, apoiados em Fanfani (2000, p. 1) também vimos que a onda de massificação do Ensino Médio, veio acompanhada de uma “mudança muito significativa na morfologia social dos alunos”, e que estes novos postulantes, ao chegarem às escolas, “trazem consigo tudo o que eles são como classe e cultura”.

Frente esses pressupostos, nos questionamos: com relação às escolas, como será que essa questão pode ser melhor trabalhada? Como lidar com um público cada vez mais diverso?

Voltamos a reafirmar nosso posicionamento favorável à educação em direitos humanos, pois entendemos que, embora não seja a única, se constitui numa preciosa ferramenta para que se possa estabelecer um diálogo com esses novos sujeitos e suas realidades. Conforme já ressaltado por Candau (2007, p. 400), quando se trabalha com educação em direitos humanos, o que se busca “é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças”.

Mas retomemos um ponto crucial de nossa pesquisa. Sabendo que a educação em direitos humanos não se reduz a um conjunto de técnicas, processos ou métodos de se ensinar pessoas a lidarem com a questão da diversidade, dimensões do respeito, paz etc. Como poderá ela se ampliar e chegar a se constituir numa instituição aceita pelos envolvidos com o contexto escolar num todo? Se atualmente, o grupo formado pelos que acreditam e buscam fazer dessa proposta de educação uma realidade, ainda é constituído por poucos, com maior ou menor

ênfase e repercussão, como poderá a “Educação em Direitos Humanos” se transformar em “senso comum”, ou seja, numa representação social?

Para se compreender uma mudança, faz-se necessária uma teoria que possibilite tal feito. No capítulo quatro, quando estudamos a Teoria das Representações Sociais, fomos lembrados por Reis e Bellini (2011, p. 149), que “nosso ambiente natural, físico e social é fundamentalmente composto de imagens e, nós, continuamente, acrescentamos-lhe algo e descartamos algumas imagens e adotando outras”. Isso significa, que nosso cotidiano é feito, muitas vezes, de crenças silenciosas, da aceitação de ideias, valores, formas de viver e de agir, as quais passam a estar arraigadas, ou como disse Arruda (2002, p. 136) ao abordar o processo de ancoragem “se enraíza no social”, de modo que naturalizam comportamentos e constituem as interpretações e justificativas daquilo que se torna verdade para os grupos sociais.

Frente esses pressupostos, evidencia-se mais a relevância de nossa pesquisa, pois de acordo com Jovchelovitch (2008, p. 87), quando falamos em RS, nos referimos a uma teoria “que oferece um conjunto de conceitos e articulações que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social”, e deste modo, nos auxiliam a compreender como as ideias, os valores e as práticas da sociedade agem sobre os processos sociais.

Ainda dentro da categoria “direitos humanos inerentes à pessoa humana”, a segunda subcategoria que elencamos diz respeito ao direito à “liberdade”. Neste aspecto, o direito à liberdade é representado nas mais diversas formas, como “poder expressar sua liberdade de pensamento, de expressão, seu direito de ir e vir etc”.

Referente a esta subcategoria, trazemos algumas representações de estudantes do ensino médio, como por exemplo, o estudante 25 ao descrever o que entende por direitos humanos diz “*é direito que todos nós temos, como [...] de votar, e também direito de sairmos nas ruas [...]*”. O direito de ir e vir também foi manifesto nas falas de outros estudantes, como por exemplo, a do estudante 45 “*direito que temos, como por exemplo, poder andar nas ruas [...]*” e também o 29 “*direitos humanos é o que todo ser humano têm [...] todo ser humano tem o direito de ir e vir [...]*”.

O direito à liberdade de expressão e pensamento também esteve presente nas falas dos participantes. Neste sentido, o estudante 17 entende “*na minha*

opinião, direitos humanos significa que as pessoas de todo o mundo têm direito [...] expressar o que está acontecendo de bom ou ruim na sociedade". Reforçando, o estudante 18 acrescenta que *"direitos humanos na minha opinião é o direito de nos expressarmos expondo minhas opiniões e ideias perante a sociedade"*.

São representações que se aproximam do estabelecido no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 ao tratarem das garantias e direitos fundamentais que cada cidadão dispõe (BRASIL, 1988). É sem dúvida, um dos artigos mais importantes contidos na Constituição, por definir os princípios relacionados aos direitos e garantias fundamentais, entre eles, um dos mais importantes é o princípio da liberdade. Conforme Koerner (2011, p. 79):

O artigo 5º enuncia um conjunto bastante amplo de direitos civis [...] Sem enumerar todos, os direitos 'clássicos' são os que se referem às garantias e liberdades pessoais, como [...] as liberdades de consciência, de expressão, de organização e reunião, a liberdade de locomoção, [...].

O Estatuto da Juventude reafirma o direito dos jovens de se informarem e de se expressarem ao estabelecer no artigo 26 que *"o jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação"* (BRASIL, 2013).

Na segunda categoria, os direitos humanos são entendidos como representações de regras, ou seja, um conjunto de leis as quais o Estado e todos os cidadãos a ele pertencentes devem respeitar e obedecer.

Referente a esta categoria selecionamos algumas justificativas que representam o pensamento dos estudantes do ensino médio sobre direitos humanos. O estudante 13 a exemplo, disse que eram *"uma espécie de conjunto de leis que nos dão uma certa proteção, conforto [...]"*. Para o estudante 26 *"são direitos que temos perante as leis [...]"* e, no mesmo sentido, o estudante 29 entende que os direitos humanos, são: *"[...] o seu direito a partir de regras sobre a questão ética [...]"*. E, finalmente, o estudante 32, entende que seja um *"grupo de pessoas que trabalham em prol dos direitos de todos nós"*.

Nas respostas que compõem esta subcategoria, percebemos os direitos humanos sendo representados como uma proteção necessária para a dignidade do indivíduo contra arbitrariedades do Estado e da ação de outros. Nos apontamentos feitos pelos participantes, também é possível perceber que estes relacionam os

direitos humanos aos seus instrumentos e os remetem a documentos, (declarações, convenções, pactos etc.).

Entretanto, para pensarmos melhor sobre as categorias e subcategorias discutidas (inerente à pessoa humana e como normas e leis), é preciso lembrar que os direitos humanos, por mais naturais que nos pareçam, somente no processo histórico é que são reconhecidos, especificados e realizados. Conforme apresentamos ao longo dessa pesquisa, o processo de afirmação dos direitos humanos na sociedade, não corresponde a uma tomada de decisão unânime e consensual, pelo contrário, esse processo é fruto de enfrentamentos múltiplos, caracterizados “por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 9).

Porém, nos chamou atenção, o fato de que nenhum dos estudantes envolvidos na pesquisa, em momento algum de suas falas, abordou esse processo de lutas e conquistas, mas por quê? Não há como produzir respostas conclusivas a essa questão de forma tão breve, cremos ser necessário novos estudos e pesquisas voltados especificamente à essa questão.

Por outro lado, temos algumas pistas. No quarto capítulo, ao discutirmos a categoria juventude, apoiados principalmente em Abramo (1997), percebemos que entre os principais problemas da juventude após os anos 1980, estava “sua falta de idealismo e compromisso político”. Isso pode ser decorrente do fato dessa geração ainda sofrer resquícios do sistema ditatorial pelo qual o Brasil passou da década de 1960 até 1980, que cerceou movimentos e participação popular.

Finalmente, com relação a categoria “direitos humanos inerente a pessoa humana” e suas respectivas subcategorias, oriundas das representações sociais dos estudantes do Ensino Médio, sobre direitos humanos, inferimos que existe uma relação dessas representações com os princípios da Educação em direitos humanos, as quais são assinaladas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012c), especialmente, no que se refere ao princípio da “dignidade humana” e da “igualdade de direitos”. Os demais princípios (reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental) por mais importantes que estes sejam, não se

constituem numa representação social para os estudantes envolvidos nessa pesquisa, visto que não é partilhada por este grupo social.

7.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Conforme anunciado, trataremos agora das representações sociais dos alunos envolvidos na pesquisa quanto aos “direitos humanos na escola”. Nesta categoria, a partir da leitura dos depoimentos dos participantes, percebeu-se certa coerência em alguns pontos, aproximando-se de um posicionamento idêntico entre eles, o que pressupõe a existência de uma representação que permeia o grupo.

Para dar prosseguimento à análise dos dados, teve-se a necessidade de organização e interpretação do material coletado em busca da pertinência das categorias de classificação em torno das representações dos alunos sobre direitos humanos na escola. Para isso, como já anunciado, partiu-se da proposta de Bardin (1995), que estabelece o agrupamento dos dados obtidos (Quadro 6) para, posteriormente, efetuar a categorização das falas.

A partir desses agrupamentos, chegou-se à categoria: educação de qualidade e três respectivas subcategorias: direito ao respeito, direito à liberdade de expressão e direito à igualdade (Quadro 6).

Quadro 6 - Categorias e subcategorias relativas à Direitos Humanos na escola

1 ^a CATEGORIA	- EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL ³³
	CONCEITO NORTEADOR: Evidencia as relações no interior da escola.
	SUBCATEGORIA: - direito ao respeito. - direito à liberdade de expressão. - direito a igualdade
	Nessa categoria as relações no espaço/tempo escolar exigem que sejam observados os princípios dos Direitos Humanos.

³³ Educação de qualidade “[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as experiências 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 vivência efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo.

Na categoria “Educação de qualidade social” os participantes ao serem indagados sobre o que entendiam sobre direitos humanos na escola, deixam claro que para eles as relações no espaço/tempo escolar exigem que sejam observados os princípios dos Direitos Humanos, como direito ao respeito, direito à liberdade de expressão e direito a igualdade.

Os alunos enfatizam que os direitos humanos na escola, são contemplados quando esta instituição integra os princípios desses direitos em seu cotidiano. Em seus discursos evidencia-se uma articulação frutífera dessas duas categorias, o que sustenta o debate das práticas educativas como instâncias de formação humana integral.

Os aspectos apontados nos depoimentos dos participantes, indicam que para eles, os direitos humanos são assegurados no cotidiano escolar, quando uma série de necessidades estão sendo atendidas. Aqui, chama atenção, alguns requisitos citados, que quando não atendidos, acabam se constituindo em fortes obstáculos para que os direitos humanos sejam contemplados nas escolas, como por exemplo a falta de uma infraestrutura física adequada, o não fornecimento de boa alimentação, a falta ou inexistência de material didático com qualidade e quantidade que atendam esses estudantes.

Esses aspectos ficam evidentes nos depoimentos de alguns participantes, assim destacamos algumas falas: A representação do estudante 17 sobre direitos humanos na escola ressalta que *“direitos humanos na escola querem dizer que o aluno ou professor podem estudar em uma escola limpa, com livros de qualidade, com ginásios que não estejam caindo na cabeça dos alunos, banheiros limpos, isso é direitos humanos nas escolas”*. Em consonância com essa justificativa, o estudante 55 reforça que seria o *“direito de podermos ter uma boa alimentação, uma boa educação, um ambiente com meios para determinadas atividades, etc.”*, e no mesmo sentido, o estudante 40 afirma que seria *“direito de ter uma educação adequada”*.

Conforme discutimos ao longo dessa dissertação, a democratização do Ensino Médio, principalmente após as reformas educacionais da década de 1990, abriu as portas da escola a novos contingentes populacionais até então excluídos de seu cotidiano. Foi possível observar, principalmente no quinto capítulo, que o Brasil teve, nos últimos anos, uma importante expansão do Ensino Médio, pela ampliação

do número de vagas e de matrículas nas escolas públicas. Conforme o Censo Escolar 2014, disponibilizado pelo INEP, ultrapassamos a marca de oito milhões e trezentos mil alunos matriculados no ensino público, mas que ainda é bem inferior ao número que ingresso que conclui o ensino fundamental.

Entretanto, embora a ampliação do acesso à escola tenha sido potencializada nesses últimos anos, a expansão do número de matrículas é apenas um dado a ser considerado, pois não se trata simplesmente da garantia de acesso e permanência na escola, mas que isso se efetive respeitando o que prevê o 8º artigo da Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e se baseia no

Artigo 8º - [...] **garantia de padrão de qualidade**, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.
I - creches e **escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos**; (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Entendemos que educação de qualidade social supõe escola de qualidade. Não restam dúvidas que para se alcançar esta qualidade de educação é preciso a junção de uma série de elementos, entre eles, também os indicados pelos participantes da pesquisa, como uma estrutura física adequada e equipamentos.

Nesse sentido, Silva (2009) apresenta diversos elementos, internos e externos à escola, que refletem diretamente na qualidade da educação escolar. Dentre os externos, a autora alerta para fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais. Já no interior da escola, a autora destaca outros elementos que para ela sinalizam a qualidade social da educação

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

Entre as diretrizes enunciadas no artigo 2º do novo Plano Nacional de Educação (PNE - BRASIL, 2014), encontra-se a “IV – *melhoria da qualidade da educação*”. O PNE centra sua visão na escola, como lugar privilegiado para o

ensino e a aprendizagem, e para tal contempla também todos os espaços físicos. Para se alcançar a melhoria da qualidade da educação, o PNE apresenta 20 metas, entre as quais, destacamos dentro dessa categoria discutida aqui, alguns itens da meta sete:

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

Entretanto, na pesquisa em *lócus*, nos deparamos com uma realidade bem diferente dessa prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a *Educação Básica e o PNE, principalmente na escola "A"*.

A escola "A" que nos referimos, fica situada na região sudoeste de Curitiba e iniciou suas atividades em 1972. Conforme seu Projeto Pedagógico (PARANÁ, 2012a), ela funciona nos três períodos e possui alunos em 32 (trinta e duas) turmas (diurno), 04 (quatro) turmas (noturno) no Ensino Fundamental Regular, 02 (duas) turmas no Ensino Médio Regular (noturno) e as turmas das disciplinas no Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos. O Projeto Pedagógico também relata que os alunos são de famílias de classe média e baixa e uma pequena parcela deles apresenta extrema carência de recursos necessitando de ajuda da Associação de Pais e Mestres e funcionários para frequentar a escola.

Conforme já relatado, nossa coleta de dados seu deu nas próprias salas de aula. Durante visita à escola A, a condição da infraestrutura física na classe visitada chamou bastante a atenção deste pesquisador, pois o mesmo se deparou com uma sala mal iluminada, com as carteiras escolares danificadas e no mesmo estado se encontravam a mesa do professor e até o quadro de giz.

Essa situação é descrita no próprio Projeto Pedagógico da escola, quando em seu item 4.2, narra que após levantamento feito com professores, funcionários, equipe pedagógica e direção, foi elaborado o seguinte quadro que sintetiza os problemas e conflitos na organização e funcionamento do Colégio:

[...] necessidade de reforma nas instalações do Colégio, principalmente no telhado, e na fiação elétrica; inexistência de um espaço amplo para o desenvolvimento de apresentações, eventos, vídeos, etc.; problemas na iluminação, na acústica, na ventilação e no tamanho das salas de aula; biblioteca desestruturada (sem levantamento do acervo, sistema de empréstimos, pessoa especializada, etc.); descompromisso do colegiado, frente a problemas cotidianos; número insuficiente de reuniões pedagógicas para a organização do trabalho docente de forma integrada [...] (PARANÁ, 2012a).

Por mais que este quadro seja inaceitável, ele reflete o qual a própria LDB (1996) deu precedente quando estabeleceu os deveres do Estado em relação à educação pública:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - **padrões mínimos de qualidade de ensino**, definidos como a variedade e **quantidade mínimas**, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996 – Grifos nosso).

Ao estabelecer padrões “mínimos” de qualidade de ensino, a LDB (1996) dá margem a interpretações contraditórias que podem trazer consequências reais exigindo-se assim, uma cuidadosa reflexão. Nesse sentido, Fairclough (2001) aponta o discurso como um meio de apreender as mudanças sociais. Segundo o autor, o discurso implica em “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (p. 91). Complementando, o autor afirma existir uma relação dialética entre “discurso” e “estrutura social”, de modo que “[...] a última é tanto uma condição como um efeito da primeira [...]”.

Assim, na acepção de Fairclough (2001, p. 94), não podemos pender para o erro de enxergarmos os discursos como meros reflexos da realidade, na verdade eles as constroem e se constituem como fonte idealizadora do social

o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Ao discutir a abordagem do ciclo de políticas³⁴, afirmou Mainardes (2006, p. 52) “os textos políticos, portanto, representam a política [...]”. Segundo o autor, os textos políticos normalmente estão articulados com linguagem de interesse, de modo que estes “[...] são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações da política”.

No mesmo sentido, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) alertam que

[...] embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos.

Como se percebe, o campo das políticas é de fato bastante litigante e tais embates impregnam os textos e expressam interesses contraditórios. Vale observar, que o texto da LDB (1996), ao destacar padrões “**mínimos**” de qualidade de ensino, pode indicar intenções políticas que contem ambiguidades, contradições e omissões que podem fornecer oportunidades para particulares no processo de sua implementação.

Neste sentido, Pereira (2008, p. 26) ressalta que a vinculação entre provisão mínima e básica “[...] tem conduzido à crescente tendência de se identificar semanticamente mínimo com básico e de equipará-los no plano político-decisório, o que constitui uma temeridade”. Segundo a autora, é fundamental esclarecer que, embora previsões mínimas e básicas possam parecer equivalentes, elas “guardam diferenças marcantes do ponto de vista conceitual e político-estratégico”:

³⁴ “Essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores [...] e vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais [...]”. (MAINARDES, 2006, p. 48).

Mínimo e básico são, na verdade, conceitos distintos, pois, enquanto o primeiro tem a conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não. O básico expressa algo fundamental, principal, primordial, que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta. [...] Assim, enquanto o mínimo pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados. Em outros termos, enquanto o mínimo nega o “ótimo” de atendimento, o básico é a mola mestra que impulsiona a satisfação básica de necessidade em direção ao ótimo (PEREIRA, 2008, p. 26-27).

Conforme assegura Moran (2000, p. 14) “fala-se muito de ensino de qualidade. Muitas escolas e universidades são colocadas no pedestal, como modelo de qualidade”. Entretanto, em seu entendimento não temos ensino de qualidade, o que temos na verdade, são “[...] alguns cursos, faculdades, universidades com áreas de relativa excelência. Mas o conjunto das instituições de ensino está muito distante do conceito de qualidade”. Para o autor, o ensino de qualidade envolve diversas variáveis, como:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com alunos que facilite conhecê-los acompanhá-los, orientá-los (MORAN, 2000, p. 14).

Na afirmação de Moran (2000, 14) percebemos claramente os elementos essenciais e norteadores que segundo ele, envolvem uma educação de qualidade social que integre todas as dimensões do ser humano. Para o autor, é importante procurar este padrão de ensino, entretanto, alerta que “o ensino de qualidade é muito caro, por isso pode ser pago por poucos ou tem que ser amplamente subsidiado e patrocinado”.

Para nós, manifesta-se aqui, uns dos maiores obstáculos para se alcançar um padrão de qualidade social satisfatório nas escolas públicas: o obstáculo econômico. A atual Constituição, ao tratar da arrecadação de impostos que deverão ser investidos na educação estabelece:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de **impostos**, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1998 – grifos nosso).

Entretanto, Saviani (2014, p. 33-34) alerta que, como o texto da lei estabelece esses percentuais em relação a receita de imposto, “[...] além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se outro mecanismo de burlar essa exigência”

Foram criadas novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra ‘imposto’, mas utilizando o termo ‘contribuição’, como são os casos da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (CIDE). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação [...].

Em relação a questão dos direitos humanos na escola, foi possível perceber nas falas dos alunos, que nessa primeira categoria, emergem em suas representações sociais, principalmente as questões relacionadas ao atendimento de suas necessidades em relação a estrutura física do ambiente escolar (espaço físico e recursos materiais).

Nesse sentido, entendemos que os participantes, ao as elencarem como parte dos direitos humanos, certamente que suas representações de certo modo vão ao encontro do princípio da “igualdade de direitos”, o qual é enfatizado no artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, independente da classe econômica que o sujeito de direito faça parte. Embora o ensino de qualidade seja caro como afirma Moran (2000), ele é direito de todos, o que também é reforçado pelo Estatuto da Juventude, quando em seu artigo 7º prevê que “O jovem tem direito à **educação de qualidade**” (BRASIL, 2013 – Grifos nosso).

Embora as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos não tratem especificamente dessas questões físico estruturais, entendemos que as mesmas são fundamentais para uma melhor efetivação dos Direitos Humanos e para que as escolas e docentes possam melhor desenvolver suas atividades.

Conforme indicado no quadro 6, da categoria “educação de qualidade social”, chegamos a três subcategorias: direito ao respeito, direito à liberdade de expressão e direito a igualdade. A seguir trataremos da primeira delas.

Dentre os aspectos apontados, o respeito apareceu com grande ênfase nas falas dos alunos participantes de nossa pesquisa, o que por um lado pode indicar a importância que os participantes atribuem a ele, e por outro lado também pode indicar que os mesmos não se sentem respeitados. Referente a subcategoria “direito ao respeito” trazemos algumas justificativas. Por exemplo, a representação do estudante 4 sobre direitos humanos na escola ressalta que *“os alunos devem ter o respeito dos professores quando os alunos o derem aos professores e aos colegas na escola, em tudo é a questão do respeito ao próximo”*. No mesmo sentido, o participante 9 entende que direitos humanos na escola *“[...] nada mais é do que respeitar os professores, funcionários e alunos no convívio escolar”*. Reforçando o estudante 20 entende que seria *“respeitar as leis da escola, respeitar os professores, mas ao mesmo tempo receber respeito”*, da mesma forma, o participante 24 acredita que direitos humanos na escola seria o *“respeito, professor ao aluno e vice-versa”*.

Conforme anunciamos ao longo desta dissertação, o Brasil se encontra em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, desta forma, temos agora, uma escola caracterizada pela inclusão e, conseqüentemente, pela diversidade que tal atuação implica, isso porque, segundo certifica Fanfani (2000, p. 2) “os jovens e adolescentes de hoje são diferentes dos primeiros ‘clientes’ da educação escolar moderna” (Grifos do autor).

No capítulo quatro desse trabalho, quando discutirmos a categoria juventude, foi possível entender que na verdade não existe um único tipo de jovem, ou como bem foi colocado por Abramo (2008, p. 43) “precisamos falar de juventudes, no plural, e não juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição”.

Da mesma forma, quando abordamos a questão do Ensino Médio, mostramos que, ao incorporar camadas sociais antes excluídas, uma diversidade de manifestações juvenis e novas formas de participação e socialização, invadem o espaço escolar, exigindo que o mesmo seja repensado para que possa responder aos desafios que essa nova juventude impõe a ele. Isso implica em dizer que além das questões de acesso e permanência já discutidas, há também a necessidade de se elaborar espaços em que possa se estabelecer um diálogo com esses novos sujeitos e suas realidades. Nesse contexto escolar, agora ainda mais marcado pela diversidade de sujeitos, o grande desafio que enfrentamos é criar um ambiente que

valorize as diferenças, que combata as desigualdades, que se pautem pelo respeito e solidariedade e paz.

Entretanto, como afirmam Ens e Ribeiro (2011, p. 67) “a sociedade está mudando de forma não planejada e essas transformações invadem os muros da escola tanto na sua organização, como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor”. Segue os autores, afirmando que neste contexto, “[...] centra-se a crise da escola, em que professores e alunos convivem e temem os fenômenos da violência, do *bullying*, da indisciplina e da não aprendizagem” (p. 71).

No cenário atual que vivemos, a desvalorização da vida e o avanço dos índices de violência tendem a fortalecer o engano de que não é possível lutar de forma eficaz contra a violência sem lhe impor uma contra violência, uma espécie de “paz armada”. Essa concepção tem sido bastante difundida, especialmente sob o influxo dos meios de comunicação, os quais disseminam a ideia de que a paz só poderia ser alcançada por meio de uma repressão a quem promove a guerra. Tal representação tem encontrado eco até mesmo no ambiente escolar, pois de acordo com Guimarães (2005, p. 99):

Em muitas escolas que enfrentam o desafio da violência em seu meio, essa tradição se visibiliza através dos guardas e das cercas, ao mesmo tempo que se faz comum ouvir educadores propor o aumento do aparato repressor e militar, como forma de combater a violência e a criminalidade. [...] a paz é definida negativamente, como uma simples cessação de combates e consequência do desaparecimento das hostilidades militares.

Cada vez com mais intensidade e frequência, o tema das violências³⁵ e como ela afeta o ambiente escolar, se faz presente quando se aborda a questão dos direitos humanos na escola. Conforme ressalta Eynng (2011, p. 97) trata-se de uma temática complexa, de modo que sua análise “[...] precisa ser feita considerando as múltiplas implicações que incidem na configuração, manifestação e permanência das situações de desrespeito, *bullying* e violências nas escolas e na sociedade”.

³⁵ “Consideramos que utilizar a expressão violência, apenas no singular, não é suficiente para explicar a complexidade e as múltiplas faces desse fenômeno na sociedade e da diversidade e especificidade de contextos e dinâmicas de cada escola. Assim, em conformidade com a rede de observatórios de Violência nas Escolas, utilizamos a expressão sempre no plural: violências nas escolas” (EYNG, 2011, p. 99).

Segue a autora, afirmando que na contramão dos propósitos fundamentais da educação, como respeito, solidariedade e justiça social, o que as pesquisas do Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR indicam, é a presente manifestação das diversas faces das violências no espaço escolar:

Brincadeiras, incidentes, atitudes e comportamentos de crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação aparentemente inocentes e corriqueiras que podem ser silenciosas, sutis ou ruidosas, evidentes; são frequentemente despercebidas, ignoradas, silenciadas. Esses episódios se constituem evidências e são reforçadores do desrespeito que alunos, professores, gestores e pais sentem sobre si e sobre os outros. Assim, o desrespeito generalizado, a indiferença em relação aos outros produzem as violências e entre elas o *bullying* que está profundamente enraizado na cultura escolar (EYNG, 2011, p. 99).

Outro agravante é que os estudantes brasileiros lideram o *ranking* de indisciplina na sala de aula. Isso é o que aponta a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey -TALIS*) publicada pelo INEP. Esta pesquisa coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países do mundo. A pesquisa tem como objetivo fornecer informações atualizadas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. Conforme indica o Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem publicado pelo INEP, a pesquisa TALIS investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34³⁶ países durante os anos de 2012 e 2013, e no Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O questionário da TALIS contém perguntas sobre a formação inicial e continuada dos professores, suas práticas e crenças pedagógicas, além de levantar informações sobre o ambiente escolar. O público alvo da pesquisa em cada país é composto por professores dos anos finais do ensino fundamental e seus respectivos diretores em escolas públicas e privadas. A amostra de cada país foi desenhada e selecionada pelo StatCan, a agência federal de estatísticas do Canadá. No Brasil, 14.291 professores e 1.057 diretores completaram o questionário da TALIS (INEP).

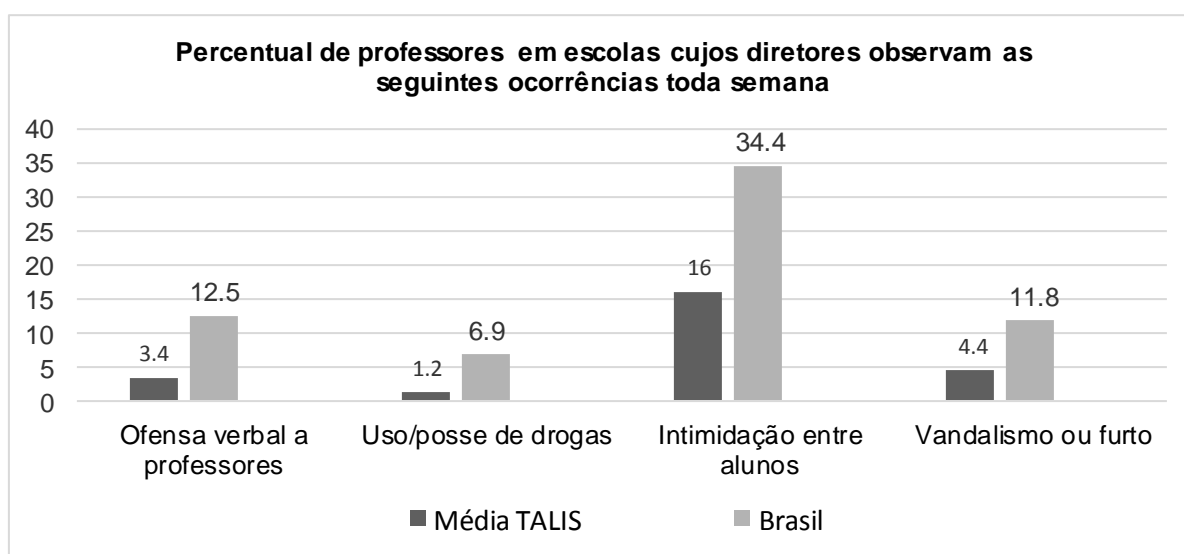
³⁶ No ano de 2013, o Brasil e mais 33 países fizeram parte da segunda rodada da pesquisa: Áustria, Bélgica, Canadá, Chipre, Chile, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, estados Unidos, Estônia, República Tcheca, Finlândia, França, Inglaterra, Islândia, Israel, Itália, Japão, México, Holanda,

A TALIS 2013 (Figura 1) deu ênfase às questões disciplinares, estruturas organizacionais e relacionamentos interpessoais dentro da escola e com a comunidade. O questionário dos professores gera um índice para clima escolar baseado em quatro itens que perguntam aos professores a extensão em que: o diretor acredita que existe um bom relacionamento entre professores e alunos; os professores se preocupam com o bem-estar dos alunos; os professores estão interessados no que os alunos têm a dizer; e os alunos tem atenção extra da escola quando necessário (INEP).

Os dados do Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) publicado pelo INEP (2014), apontam que no Brasil, mais de um terço dos professores (34%) estão em escolas cujos diretores afirmam que verificam intimidação ou ofensa verbal entre os alunos semanalmente. Esse é o maior percentual verificado entre os países participantes da pesquisa.

Outro dado apontado pela pesquisa, mostra que o Brasil (11,8%) e o México (13%) apresentam também o maior percentual com relação à frequência de ocorrências de vandalismo e furto. A pesquisa também revela que nas escolas brasileiras se verificam os maiores percentuais de ocorrência de intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar (12%), e uso/posse de drogas ou bebidas alcoólicas (6,9%) (INEP, 2014).

Figura 1 - Percentual de professores em escolas cujos diretores observam ofensa verbal a professores, uso de drogas, intimidação entre alunos, vandalismo.



Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Suécia, Emirados Árabes Unidos, Brasil, Bulgária, Croácia, Letônia, Romênia, Sérvia, Singapura. (PESQUISA TALIS - INEP).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) publicado pelo INEP (2014).

Os dados apresentados indicam que essas manifestações têm se tornado cada dia mais numerosas e corriqueiras. E, ainda, que essas situações de desrespeito e violências se manifestem de diferenciadas maneiras, em função dos contextos e sujeitos nos quais ocorre e não se restringem apenas à escola, elas são cada vez mais frequentes no ambiente escolar. Neste sentido, Aquino (1996, p. 40) afirma que

A visão, hoje quase romanceada, da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar. O que fazer?

É importante considerar que essas representações, são capazes de influenciar o comportamento dos indivíduos e, dessa forma, gerar movimentos que englobem uma coletividade, pois de acordo com Moscovici (2003, p. 22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Nesse sentido, destaca-se ainda mais a importância da Educação em Direitos Humanos, pois como já mencionado, trata-se da “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES 2000).

Para nós, o caminho para se alcançar uma resposta satisfatória para o questionamento acima feito por Aquino (1996), necessariamente inicia-se pelo caminho apontado por Eyng (2011, p. 119) quando a pesquisadora afirma que “para compreender melhor as manifestações de violências e *bullying* e atuar de modo adequado e efetivo, é necessário ouvir as percepções dos sujeitos, conhecer o modo como se caracterizam e pensam”.

Frente a esses pressupostos, evidencia-se a importância das pesquisas que se valem da Teoria das Representações Sociais, pois tal teoria nos ajuda a entender como os indivíduos, nesse caso, os alunos participantes da pesquisa, apóiam-se em conceitos e símbolos de referência interiorizados conforme os grupos sociais e culturais a que pertencem. Desta maneira, as representações sociais dos alunos em relação a certos temas, como os direitos humanos, pode ajudar a escola a refletir sobre a escolha de diferentes posturas dessa área, pois como afirma Moscovici (1978, p. 49) “a representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar”.

A preocupação com o respeito e a convivência na escola, esteve bastante presente nas falas dos participantes quando perguntados sobre o que entendiam sobre direitos humanos na escola. Por exemplo, o estudante 6 acredita que direitos humanos na escola serve *“para ajudar os alunos em caso de bullying e agressão dos colegas”*. Já, para o participante 24 seria *“em que um aluno não pode maltratar um professor e professor não pode maltratar um aluno”*.

As representações sociais que emergem das falas dos alunos nessa subcategoria, mostram que para eles, os direitos humanos na escola se concretizam quando as relações no ambiente escolar são pautadas pelo respeito. É fundamental que se entenda o respeito como um direito, assim como é estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu 15º artigo: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, **ao respeito** e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990 – Grifo nosso).

Suas representações também vão ao encontro do que preve as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 22 Parágrafo 3º - Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do **respeito mútuo** em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de **respeito recíproco** em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010 – Grifos nosso).

Na análise das falas dos participantes, fica evidente suas expectativas em serem respeitados no seu ambiente escolar. Nesse sentido, é importante entender o respeito como um direito e que as relações entre educadores e educandos precisa ser mediado por ele. Entretanto, vale assinalar, como tão bem colocou Eying (2013, p. 38) que “[...] a garantia de direitos de estudantes é viabilizada concomitantemente com a garantia de direitos dos professores”.

Nas representações sociais dos participantes sobre direitos humanos na escola, dentro da categoria “educação de qualidade”, também emergem que para eles, os direitos humanos nas escolas se concretizam quando os estudantes têm direito a ter voz, quando podem falar e serem ouvidos por seus educadores. Essas representações constituem a subcategoria “direito à liberdade de expressão”.

Ao longo de nossa pesquisa, discutimos que uma característica marcante de nossas sociedades atualmente está relacionada com a velocidade das mudanças que ocorrem nas suas diversas esferas e, sem dúvidas, os jovens são atores desses processos e interagem com eles.

Ao tratarmos a questão das juventudes, o debate central se deu sobre como os jovens e a juventude assumiu distintas configurações ao longo da história, o que atualmente orienta diferentes maneiras de se pensar esse momento da vida. Observamos que, enquanto construção histórica, social e cultural, é muito variada a forma como cada sociedade e cada grupo social, no seu contexto histórico determinado e no seu interior, tende a legitimar sua forma de ser jovem, de experimentar a juventude e de representar esse momento. Finalmente, percebemos que um dos traços mais significativo da sociedade contemporânea, principalmente a ocidental, é que crianças e jovens passam a ser vistos como sujeitos de direitos.

Atualmente, ser jovem implica, cada vez mais, ser estudante. A chegada em força do mundo juvenil à escola, principalmente no Ensino Médio, faz com que este nível de ensino se confronte hoje, com múltiplos desafios. Se o acesso a esse nível de ensino tende a ser progressivamente universal – o que constitui uma conquista democrática inquestionável – o seu cumprimento efetivo tem vindo a colocar novas questões; será que a abertura da escola aos jovens pobres tem possibilitado, para eles, também a oportunidade do uso da sua condição de sujeitos de direitos? Pois é diante de um público extremamente diverso, que traz para dentro das escolas as

contradições de um país que massifica a oferta de vagas sem, contudo, transformar a estrutura social desigual, que o Ensino Médio vem se se forjando.

No caso específico do Ensino Médio, assiste-se a uma mudança substantiva e acelerada dos públicos que o frequentam, entretanto, não apenas as mudanças que mais imediatamente se mostram, como as do aumento do número de matrículas ou da heterogeneidade social e cultural crescente dos alunos, mas também outra mudança, quem sabe não tão ruidosa ou aparente como as anteriores, mas tão quão decisiva: a mudança da transformação do lugar do aluno na escola, um novo reconhecimento e autonomia.

Se durante muito tempo, os jovens acabaram sendo objetos dos discursos dos outros e, portanto, tutelados, silenciados; na atualidade isso tem se mostrado diferente. Diversos aspectos produziram mudanças, inclusive no espaço escolar, onde a premissa agora é que a juventude fale, apareça. Ao analisar o paradigma educacional emergente, Behrens (2011) enfatiza que diferente do aluno da escola tradicional, o qual se caracterizava como um ser “receptivo e passivo”, que deveria “obedecer sem questionar” e realizar suas atividades “sem questionar” seus objetivos,

O aluno, na abordagem progressista é um partícipe da ação educativa. Junto com o professor atua e se envolve num processo intermitente de investigação e discussão coletiva para buscar a produção do conhecimento. Caracteriza-se como um sujeito ativo, sério e criativo. Apresenta-se como sujeito crítico no ato do conhecimento, atua como corresponsável, dinâmico e participativo do processo. Confia em si mesmo e vivencia a relação dialógica com o professor e seus colegas. A liberdade de expressão, a conscientização e a participação efetiva tornam os alunos corresponsáveis pela sua própria aprendizagem (BEHRENS, 2011, p. 75).

Um projeto de educação consoante com os direitos humanos, demanda da escola uma articulação de todos os seus campos de atuação no sentido de contribuir para que seus alunos, enquanto sujeitos de direitos, gozem de autonomia e sejam protagonistas de suas histórias. Exercer protagonismo significa participação ativa na vida social, ou seja, significa o direito e a capacidade de poder participar, influir, tomar parte nas questões que diretamente afetam suas vidas. Conforme Costa (2001, p. 78)

A palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa "o primeiro, o principal"; *agon*, que significa "luta". *Agonistes*, por sua vez, significa "lutador". Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal.

Como é possível perceber, é essa capacidade de influir, de participar, que revela a principal importância do protagonismo na defesa dos direitos humanos. No âmbito escolar, isso ocorre quando o estudante participa do seu processo de desenvolvimento estudantil e tem o direito de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar.

O protagonismo é direito garantido a todas as pessoas, e principalmente, no espaço escolar, é fundamental que o estudante tenha oportunidade de exercê-lo, de maneira que sua cidadania seja respeitada, assim como assegura o Estatuto da criança e do Adolescente:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como **sujeitos de direitos** civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

II - **opinião e expressão**;

V - **participar da vida familiar e comunitária**, sem discriminação;

VI - **participar da vida política**, na forma da lei;

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, **da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças**, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990, Grifos nossos).

Nos depoimentos, os alunos enfatizam a necessidade de se tornarem mais visíveis, de terem mais oportunidade de participação nas atividades da escola. Nas análises, detectou-se uma juventude que entende direitos humanos na escola como o direito garantido de falar e de serem ouvidos, de não terem suas vozes asfixiadas. Nesse sentido, o estudante 18 acredita que *“é o direito de nos expressarmos dando minha percepção sobre um determinado assunto, mas também respeitar as ideias dos colegas”*, e reforçando, o estudante 50 afirma ser o *“direito de falar o que pensa”*.

Considerando a multiplicidade e diversidade de mudanças nas mais variadas esferas e instituições de nossa sociedade, entre elas a escola, fica fácil constatar que uma nova geração se criou, ou seja, temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico e de direitos. Entretanto, apesar de várias iniciativas, tanto por

parte do poder público, pesquisadores e demais atores envolvidos na educação, salvo poucas exceções, não houve ainda uma adequação da escola para essa nova realidade. Se o Ensino Médio se abriu para receber um novo público, ele ainda não se definiu, vive uma crise de identidade, não se reestruturou. Os currículos, Projetos Pedagógicos e as práticas docentes em nossas escolas não têm dialogado com esses novos sujeitos e suas realidades.

A relação, direitos humanos e escola, na perspectiva adotada nesta dissertação, pode ser traduzida por um conjunto de valores, como os expressos na Declaração de 1948, na Constituição Federal, no PNDH e PNEDH os quais devem servir de guia em nossas relações dentro e fora da escola. Entre esses valores, destaca-se a democracia.

Nas sociedades democráticas, a participação dos atores constitui, mais do que nunca, o caminho principal para um envolvimento de proximidades e sem o qual, a escola plural e democrática que buscamos, dificilmente conseguirá cumprir a sua missão. Estar no ambiente escolar, requer participação, requer diálogo. Para Beane e Apple, (1997, p. 20-21)

numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto da sala de aula, não é uma engenharia de unanimidade para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes têm criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida

A participação é um atributo das escolas democráticas. Significa compartilhar decisões, envolver todos os interessados no processo escolar; professores, alunos, pais, funcionários e outras pessoas e instituições da comunidade. Quando as decisões são tomadas pelos princípios democráticos, a probabilidade que dê certo é maior.

É isso que emerge nas representações sociais dos alunos nesta subcategoria, é o direito de poder falar, de ter o que falar e a quem falar. Entretanto, quando voltamos nossos olhos para as práticas escolares, uma questão que nos

suscita algumas inquietações é bem colocada numa canção de Gabriel O Pensador, intitulada “Estudo Errado”, que traz os seguintes questionamentos: “[...] eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer [...]?”

Educar para o protagonismo é criar espaços para que o próprio estudante possa, ele próprio, também ser responsável e participe na construção do seu próprio ser. Neste sentido, eles esperam poder atuar, se envolver na solução dos problemas da escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu artigo 16, prevê que o Projeto Político Pedagógico das escolas deve considerar o protagonismo dos estudantes: “O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2012b).

Desta forma, essa prática deve estimular o pensar coletivo, como afirmou Costa (2001, p. 78)

Na perspectiva do protagonismo juvenil, é imprescindível que a participação do adolescente seja de fato autêntica e não simbólica, decorativa ou manipulada. Essas últimas são, na verdade, formas de não-participação podem causar danos ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de minar a possibilidade de um convívio autêntico entre eles e seus educadores. A participação é a atividade mais claramente ontocriadora, ou seja, formadora do ser humana, tanto do ponto de vista pessoal como social

Na prática, isso significa que essa juventude quer ter condições de se expressar livremente, ser produtora de opiniões, fazer circular suas ideias. Para estes estudantes, não basta que sua geração tenha acesso à uma vasta gama de informações, é preciso que o Estado e a escola garantam a todos o direito de expressão, assim como é indicado no Estatuto da Juventude em seu artigo 26, o qual estabelece que “o jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2013).

É indiscutível que esses estudantes esperam fazer parte de todas as instâncias da escola, ou como bem relata o estudante número 5 “*assim como os professores, os alunos também podem dar opiniões na melhoria da escola e das aulas, no meu ver, todos podem contribuir com opiniões e ideias novas*”.

A liberdade de expressão, direito que emerge das representações sociais desses alunos, estão bastante alinhadas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos

Art. 19 - Toda pessoa tem **direito à liberdade de opinião e expressão**; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (ONU 1948 – Grifo nosso).

E também encontram eco nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:
V - **democracia na educação** (BRASIL, 2012 – Grifo nosso).

Ao longo dessa dissertação, percebemos a juventude deixando de ser entendida apenas como a fase de transição entre a adolescência e a vida adulta, ou como problema social. Temos hoje um sujeito de direitos, que busca por emancipação³⁷, participação e inclusão. Ao incluir jovens que refletem diferenças de idade, cultura, classe econômica, etc., a escola amplia seu leque de opiniões, se abre para o novo, deste modo, enriquece seu espaço e gestão, e se aproxima de uma educação de qualidade social.

Garantir a qualidade social da educação significa, dentre outras ações, modificar o rito escolar, de forma a promover o protagonismo infantil e juvenil, dando voz a aqueles que são pouco ouvidos, embora seja a razão seja a razão da existência da instituição escolar. Garantir a qualidade social da educação significa ainda dar voz aqueles que, entre crianças e adolescentes, são considerados “estranhos”, os “diferentes” do padrão estabelecido social e culturalmente, de forma a promover o diálogo intercultural (PACIEVITCH, EYNG, 2013, p. 116).

Vale frisar, que de igual maneira, o papel do professor (a) é fundamental na construção de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e que lhes permita ter voz ativa. Nesse sentido, Costa (2001, p. 80) aponta algumas características as quais precisam permear o trabalho dos professores ao desenvolver ações que visem estimular o protagonismo estudantil:

Ter consciência de que a participação na solução de problemas reais da comunidade é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social de um adolescente;

³⁷ A emancipação a que nos referimos vai ao encontro da indicada no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), que se refere “[...] a trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade [...]” (p. 7).

- Conhecer os fundamentos, a dinâmica e a evolução do trabalho com grupos;
- Ter algum conhecimento a respeito da situação ou problema que se pretende enfrentar;
- Compreender adequadamente o projeto e ser capaz de explicá-lo quando necessário;
- Ter participado de ações grupais, ainda que não tenha sido na condição de animador;
- Estar convencido da importância da ação a ser realizada e estar disposto a transmitir a outras pessoas, esse conhecimento;
- Ter capacidade de administrar oscilações de comportamento entre os adolescentes, como conflitos, passividade, diferença, agressividade e destrutibilidade;
- Ser capaz de conter-se para proporcionar aos educandos a oportunidade de pensar e agir livremente;
- Acolher e compreender as manifestações verbais e não-verbais emitidas pelo grupo;
- Respeitar a identidade, o dinamismo e a dignidade de cada um dos membros do grupo.

Ao adotar este tipo de ação, o professor colabora para que o estudante possa ampliar seu repertório interativo e se capacite cada vez mais para interferir de forma ativa, não somente em sua escola, como também na comunidade.

O jovem quer ser ator, protagonista. Nas falas desses alunos é possível perceber uma juventude que busca se tornar mais visível na/para escola. Trazer a democracia para dentro da escola certamente acaba tendo uma função pedagógica, pois possibilita o desenvolvimento de princípios como a democracia, a tolerância, o respeito à diversidade e ao interesse público.

Para vivermos democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. Acreditamos que isto define um dos grandes desafios para a escola, principalmente para o Ensino Médio na atualidade: reconhecer a diversidade como parte inseparável da sua identidade.

Neste sentido, a escola precisa estar preparada para abordar esse tema no processo de formação em todas as suas fases. Faz-se necessária uma proposta curricular voltada para a cidadania, que adote práticas com linguagens e representações acessíveis de forma a educar dialogando com o discurso da igualdade e com o respeito às diferenças. Os depoimentos dos alunos participantes também enfatizam essa necessidade: o respeito ao direito a igualdade, o que consiste em nossa última subcategoria (direito a igualdade).

Nesse encaminhamento, ao abordarmos a questão dos direitos humanos na escola, os depoimentos dos participantes indicam essa preocupação, como relata o estudante 19, de *“todos serem tratados igualmente”*. Esse aspecto também fica

evidente nas falas de outros participantes, como por exemplo o estudante número 11 “*que todos têm o direito as mesmas coisas na escola, sem ser diferente uns dos outros*”, e no mesmo sentido, o participante 14 reforça “*bem, eu entendo que os direitos humanos na escola todos os alunos têm seus direitos próprios; porque em questão de cor, raça, etc., eu acho que não faz o seu caráter e também não faz ninguém melhor que ninguém*”.

O conceito de direitos humanos dentro dessa subcategoria, reconhece que cada ser humano tem o direito de desfrutar do direito de igualdade, conforme é preconizado em vários textos legais, como na DUDH em seu artigo 2º “[...] sem distinção de qualquer espécie [...]” (ONU 1948), o que também é reforçado na Constituição brasileira de 1988 em seu artigo 5º “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]*” (BRASIL 1988), e de igual maneira, no Estatuto da Juventude em seu 17º artigo, o qual prevê que:

Art. 17 O jovem tem direito à diversidade e à **igualdade** de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:
 I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;
 II - orientação sexual, idioma ou religião;
 III - opinião, deficiência e condição social ou econômica (BRASIL, 2013 – Grifo nosso).

Mas vale ressaltar, a dificuldade que muitas vezes temos de entender a ideia de igualdade, a qual reflete um conceito bastante amplo e de diferentes abordagens. Para falarmos sobre igualdade, principalmente de direitos, cabe fazer menção à uma diferença fundamental que pode melhor nos guiar nesta tarefa: a distinção entre “diferenças” sociais e “desigualdades sociais”.

Quando falamos em “diferenças sociais” na verdade estamos nos referindo àquelas diferenças que têm uma base natural, por exemplo, nascemos homens ou mulheres, diferenças de cor de pele ou então, diferenças de uma construção cultural, como costumes, religião, etc. Nesse sentido, “diferença social” não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade.

O direito à diferença, portanto, é um corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são destacadas para justificar práticas e atitudes de exclusão, discriminação e perseguição (BENEVIDES, 2007, p. 340).

Deste modo, podemos ser todos muitos diferentes, o que não se constitui numa desigualdade. A desigualdade social ocorre quando se pressupõe uma valoração de superioridade ou inferioridade em termos de dignidade de valor, pressupõe algo positivo ou negativo, como por exemplo, quando se acredita que os homens são superiores às mulheres, que os brancos são superiores aos negros, etc. Se por um lado, as diferenças sociais, que podem ser naturais ou culturais, são fontes de maior enriquecimento humano, por outro lado, as “desigualdades sociais” são fatores de autodestruição social. Como assegura Comparato (1998, p. 48)

A desigualdade social não é criada pela natureza, ela é criada pelo homem, numa relação constante de força, de dominação e de exploração. E a luta contra esses fenômenos patológicos, no campo social, é ininterrupta e praticamente indefinida: quando se acaba de eliminar um foco de exploração social, surge outro, de modo que a perspectiva de luta contra a desigualdade social é contínua.

No caso específico do Brasil, a nossa histórica desigualdade social e econômica serviu de resguardo para a formação de uma sociedade muito afeita a privilégios e carências. O divórcio entre o que prega os direitos humanos e a realidade da maior parte de nosso povo, é causado, em grande parte, devido a formação de nossa história cultural, fundamentada na escravidão negra, nos genocídios indígenas, na cultura do coronelismo, do voto de cabresto, do latifúndio, da submissão, da exploração, etc. Tais culturas deixam resquícios que são introjetados, incorporados na forma de ser, de pensar e agir de grande parte de nossa população. É a cultura da negação do diferente, do desrespeito ao outro e de violação aos direitos humanos das mais diversas maneiras e nas mais diferentes situações.

Mas, se nossa sociedade é produtora e reprodutora de desigualdades sociais, é possível sequer imaginar uma escola diferente, que não reproduzisse cega e mecanicamente as desigualdades sociais da sociedade?

Sem ingenuidade nem ufanismo acreditamos que sim. Mesmo em um contexto social, político e culturalmente constituído como o brasileiro, acreditamos que há a possibilidade da construção de um novo projeto social, entretanto, há que se provocar uma ruptura nesse processo atual. É preciso intervenções em nossa realidade concreta, e nesse sentido, a educação em direitos humanos torna-se uma das principais condições para o avanço e a construção de uma sociedade mais democrática, que respeite e efetive o conjunto dos instrumentos legais referentes

aos direitos humanos, que amplie a voz dos que não tem voz e dê protagonismo aos sujeitos, principalmente aqueles historicamente esquecidos.

Nessas dimensões, o conceito de educação em direitos humanos é definido no PNEDH como:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

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

Assim, pensar a escola num sentido amplo, que atenda a todos sem qualquer tipo de violação de direitos, é assumir que esse espaço embora heterogêneo, constituído de tensões e conflitos, é antes de tudo educativo, possibilitado de educar nossos jovens tendo como eixo norteador os direitos humanos.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais certamente se constitui num caminho promissor para se atingir esse propósito, uma vez que elas expressam os próprios indivíduos ou grupos que as forjam e, subsequentemente, regem suas condutas. Entender o que os alunos pensam e como agem em relação a temas relacionados aos direitos humanos, certamente pode ajudar a escola a refletir sobre a escolha de diferentes posturas nesse campo.

A teoria proposta por Moscovici parte do pressuposto que não existe separação do universo externo e o universo interno do sujeito, deste modo, este sujeito não reproduz passivamente um objeto dado, mas de certo o reconstrói, e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito ativo. No ambiente escolar, as representações sobre os direitos humanos são construídas a partir de diversas relações, que envolvem alunos, professores, funcionários, família e comunidade. Conforme indica Gilly (2001, p. 321)

O interesse essencial da noção de representação social a compreensão dos fatos de educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizadores de significações sociais no processo educativo. [...] Esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença de um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel, etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.

Como visto, através das representações, o sujeito de constrói, se expressa e se posiciona no mundo. Nesse sentido, as representações sociais sobre os direitos humanos na escola expressas pelos estudantes, podem contribuir para que a escola proponha práticas educativas voltadas para os interesses e necessidades da comunidade escolar.

Nas falas dos participantes os direitos humanos na escola concretizam-se assim, quando essa escola está voltada para a construção da igualdade. Essa tensão entre igualdade e diferença, de luta pela igualdade, aparece como demanda nas respostas de vários participantes. Para eles, as diferenças de sexo, cor, não poderiam limitar o direito de todos à igualdade de direitos, de ensino, de conhecimento, de participação.

Como conclusão desse pequeno balanço sobre a categoria “educação de qualidade”, apresentamos a seguir alguns apontamentos que trouxemos ao longo da discussão sobre direitos humanos na escola. Levando em consideração os relatos coletados sobre direitos humanos nas escolas, foi possível estabelecer três pontos principais nas falas dos participantes, que caracterizariam, inicialmente, dentro dessa categoria, uma educação de qualidade social. Seriam:

a) o direito ao respeito: o que por um lado pode indicar a importância que os participantes atribuem a ele, e por outro lado também pode indicar que os mesmos não se sentem respeitados na escola. Isso implica em dizer que um dos grandes desafios que a escola enfrenta na atualidade, é criar um ambiente que valorize as diferenças, que combata as desigualdades, que se pautem pelo respeito, solidariedade e paz.

b) o direito à liberdade de expressão: mostra que se durante muito tempo, os jovens foram objetos dos discursos dos outros e, portanto, tutelados, silenciados; na atualidade isso tem se mostrado diferente. A juventude atual reivindica o direito de se expressar livremente, de ser produtora de opiniões, fazer circular suas ideias, de

poder participar, influir, tomar parte nas questões que diretamente afetam suas vidas, em fim, de serem protagonistas de suas histórias.

c) o direito a igualdade: que reconhece que cada ser humano tem o direito de desfrutar do direito de igualdade, sem distinção de qualquer espécie.

Haveria, assim, uma série de pontos que definiriam o que os estudantes entendem por direitos humanos na escola. Sustentamos que essas práticas produzem efeitos, não apenas nos estudantes, mas também nos demais sujeitos envolvidos no contexto escolar, modificando modos de se relacionar, possibilidades de educar e compreensões do que é uma educação em/para direitos humanos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir sobre os direitos humanos na escola, reconhecendo que no contexto atual, a função social desta instituição também consiste na formação de seus estudantes para a convivência numa cultura de respeito às diversidades e aos direitos humanos.

Seus resultados evidenciam que embora essa temática, sendo objeto de políticas públicas específicas e assunto debatido em inúmeras conferências, escolas, universidades, associações, mídia e nas ruas, continua sendo foco de preocupações.

Isso porque, apesar do Brasil ter tido diversos avanços em relação à proteção dos direitos humanos, principalmente com a Constituição de 1988 e por intermédio de vários documentos balizadores que contribuem para fomentar políticas públicas de direitos humanos e de educação em direitos humanos no país, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012c), percebe-se que há de fato um enorme descompasso entre a norma e sua aplicação, indicando que a despeito de toda a mobilização da sociedade civil e do retorno à democracia, os avanços no campo dos direitos civis e políticos no Brasil se deram mais no seu aspecto formal do que no campo prático.

Dessa forma, persiste, ainda, um distanciamento entre os instrumentos legais ratificados pelo Brasil e sua concretização na vida da maioria de sua população, o que em grande parte, é caudatário de nosso processo histórico, o qual se desenvolveu nas experiências de subalternidade, imposição social, miséria e injustiças vivenciadas pelas classes populares no Brasil.

Nesse sentido, constatamos que as conquistas obtidas no universo legal, aquele das convenções internacionais, dos documentos jurídicos e das políticas públicas, por mais importantes e necessárias que sejam, já não satisfazem. A premissa agora é por um novo passo – o político. É necessário elevar os direitos humanos do plano retórico para uma prática efetiva, e não mais apenas pela imposição legal, mas acima de tudo, pela exigência daqueles a quem esses direitos se dirigem, os seus sujeitos de direito.

Frente às considerações, defendemos a educação como um impulso no processo de consolidação dos direitos humanos. Com base em Silva e Tavares,

(2013, p. 50), compreendemos que, por intermédio da educação, “[...] as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres”. Portanto, ao tomarmos a escola enquanto espaço de socialização, considerando-a *lócus* privilegiado de um conjunto de atividades, as quais, se corretamente elaboradas e trabalhadas, colaboram para o acesso e ampliação da cidadania. Corroborando com Torres Santomé (2013, p. 79) de que “todo sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir identidades dos meninos e meninas”, entendemos também que a identidade se constitui por meio de “conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionalidade para compreender, avaliar e intervir no mundo” como orienta Torres Santomé (2013, p. 79).

Nesse sentido, nossa dissertação buscou estudar: Quais as Representações Sociais de estudantes do ensino médio sobre direitos humanos e direitos humanos na escola e sua relação com os princípios da Educação em Direitos Humanos? Para isso, um estudo bibliográfico paralelamente à pesquisa empírica com 59 estudantes de uma turma do primeiro e outra turma do terceiro ano do Ensino Médio noturno de duas escolas estaduais localizadas em Curitiba-Pr, as quais foram elencadas por participarem do projeto PIBID e PIBIC Júnior e por serem do período noturno. Em ambas as turmas, nas duas escolas, as idades dos participantes é entre 15 e 18 anos (97,2%).

Considerando que a maior parte dos estudantes é constituída por jovens, procuramos nos aproximar e entender um pouco mais de seu “mundo” por intermédio de um estudo bibliográfico a respeito da juventude. Por haverem diversos ângulos pelos quais se pode abordar a temática da juventude e por apresentarem diferentes correntes teóricas, nessa pesquisa optamos por uma discussão sob o ponto de vista sociológico.

Por intermédio da pesquisa percebemos que, embora o termo “juventude” seja tão presente na mídia, nas pesquisas acadêmicas, nos discursos e nas pautas políticas, ainda permanece uma grande indeterminação e muitas indagações a respeito do que, afinal de contas, está sendo designado por ele. A pesquisa nos mostrou que por se tratar de uma categoria constituída por critérios históricos e culturais, a juventude não é uma unidade social tão somente constituída por comportamentos, linguagem ou sentidos em comum, pelo contrário, não há uma

cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo. Na verdade, o que temos são culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. Nesse sentido, nesse nosso tempo as questões são outras pois, diferentes na idade, vivendo ou não a mesma história, cultura ou tradição, a verdade é que não há um único tipo de jovem, ou como bem ressaltou Abramo (2008, p. 43) “precisamos falar de *juventudes*, no plural, e não de *juventude*, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição”.

Discutimos também que no Brasil, principalmente após as reformas educacionais ocorridas na década de 1990, houve uma significativa expansão da oferta do número matrículas nas escolas públicas para essa faixa etária, fato que culminou com a chegada de um heterogêneo grupo de jovens principalmente ao Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, ao incorporar camadas sociais antes excluídas, uma diversidade de manifestações juvenis e novas formas de participação e socialização, invadem o espaço escolar, exigindo o repensar para que possa responder aos desafios que essa nova juventude impõe a ele. Isso implica em dizer que além das questões de acesso e permanência há a necessidade de se elaborar espaços em que possa se estabelecer um diálogo com esses novos sujeitos e suas realidades.

Nosso trabalho de campo esteve vinculado ao projeto: Direitos Humanos, Justiça e Convivência nas Escolas: Percepções Juvenis e Implicações Curriculares. Esse projeto está vinculado ao observatório de Violências nas Escolas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR), e integra o Projeto de investigação em rede articulada pela Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade: Percepções de Justiça e direitos humanos de grupos sociais específicos. O pesquisador teve seu mestrado integralmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Fundação Araucária.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2014/2015, em duas fases distintas, todas executadas por equipes formadas por mestrandos, doutorandos e professores, integrantes do Grupo de Pesquisa já mencionado. Para esse estudo, trabalhamos com os dados coletados na primeira fase e abordamos especificamente a temática dos direitos humanos. Depois de coletados, os dados foram sistematizados e analisados, utilizando-se da Análise de Conteúdo de Bardin (1995), e com o aporte

teórico das representações sociais e dos autores que estudam e pesquisam a temática. Para uma melhor interlocução dos resultados da pesquisa empírica com o aporte teórico das Representações Sociais, a análise foi subdividida entre: Direitos Humanos e Direitos Humanos na Escola.

Do processo de categorização dos questionários, em relação aos direitos humanos chegou-se a um total de duas categorias. Uma primeira, em que os direitos humanos são compreendidos pelos participantes da pesquisa como intrínsecos ao ser humano, ou seja, um direito naturalmente comum a todos os homens e, uma segunda categoria, em que os direitos humanos são entendidos pelos participantes, como representações de regras, um conjunto de leis as quais o Estado e todos os cidadãos a ele pertencentes devem respeitar e obedecer.

Concernente à categoria de “direitos humanos inerente à pessoa humana”, extraímos as subcategorias: direito à “igualdade” e direito à “liberdade” por entendermos que essas subcategorias se vinculam à primeira, pois são direitos de todos, sem distinção.

O conceito de direitos humanos dentro da categoria “inerente a pessoa humana”, vai ao encontro da concepção contemporânea de direitos humanos, na qual, segundo Piovesan (2006, p. 18), “[...] a **condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos**” (Grifos nosso). O conceito de direitos humanos nessa categoria, estabelece que cada ser humano tem o direito de desfrutar de seus direitos humanos conforme é preconizado no artigo 2º da DUDH “[...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU 1948).

As representações sociais que emergem das falas dos participantes nessa primeira categoria, mostram que para eles, um indivíduo, pelo simples fato de integrar o gênero humano, já é detentor de dignidade. Nas análises, detectou-se que para os estudantes, esse atributo seria inerente a todos os homens, decorrente da própria condição humana, e a despeito de todas as suas diferenças, as pessoas são detentoras de igual dignidade.

Os aspectos apontados nos depoimentos ratificam o princípio da dignidade humana, enfatizado pelo artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o qual de acordo com Silva e Tavares (2012, p. 54) “é um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na

efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade”.

Além desses aspectos, os depoimentos dos alunos expressam que para eles, os direitos humanos também são entendidos como representações de regras, ou seja, um conjunto de leis as quais o Estado e todos os cidadãos a ele pertencentes devem respeitar e obedecer. Constata-se também os direitos humanos sendo concebidos como uma proteção necessária para a dignidade do indivíduo contra arbitrariedades do Estado e da ação de outros. Nos apontamentos feitos pelos participantes, é possível perceber que estes relacionam os direitos humanos aos seus instrumentos e os remetem a documentos, (declarações, convenções, pactos etc.).

Conforme anunciamos, nossa análise contemplou a questão dos “direitos humanos na escola” de forma separada e, referente a essa temática, a partir da leitura dos depoimentos dos participantes, chegamos a uma categoria (educação de qualidade social) e três subcategorias: direito ao respeito, direito à liberdade de expressão e direito à igualdade.

Nesta categoria, a educação de qualidade social é entendida segundo Silva (2009, p. 225) como:

[...] um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as experiências 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 vivência efetivamente democráticas

Na categoria “Educação de qualidade social” os participantes ao serem indagados sobre o que entendiam sobre direitos humanos na escola, deixam claro que para eles, as relações no espaço/tempo escolar exigem que sejam observados os princípios dos Direitos Humanos, como direito ao respeito, direito à liberdade de expressão e direito a igualdade.

Os aspectos apontados nos depoimentos dos participantes dentro dessa categoria, indicam que para eles, os direitos humanos são assegurados no cotidiano escolar, quando uma série de necessidades estão sendo atendidas, como por exemplo, uma infraestrutura física adequada, o fornecimento de boa alimentação, de material escolar, a existência de professores capacitados, entre outros requisitos.

Entendemos que educação de qualidade social supõe escola de qualidade. Neste sentido, não temos dúvidas que para se alcançar uma educação de qualidade social é preciso a junção de uma série de elementos, entre eles, os mencionados pelos participantes da pesquisa, como uma estrutura física adequada e equipamentos. Entretanto, em nossa visita a uma das escolas selecionadas, nos deparamos com um quadro físico estrutural bem abaixo do que esses alunos esperam e tem direito.

Por mais que a realidade encontrada na escola A, seja abaixo das expectativas dos alunos, entendemos não ser esta diferente de outras escolas. Para nós, essa realidade traduz o definido pela própria LDB (1996).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - **padrões mínimos de qualidade de ensino**, definidos como a variedade e **quantidade mínimas**, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996 – Grifos nosso).

Ao estabelecer padrões “**mínimos**” de qualidade de ensino, a LDB (1996) dá margem a interpretações contraditórias que podem trazer consequências reais exigindo assim, uma cuidadosa reflexão. Nesse sentido, fundamentados em Pereira (2008, p. 26) procuramos esclarecer que, embora previsões mínimas e básicas possam parecer equivalentes, elas “[...] guardam diferenças marcantes do ponto de vista conceitual e político-estratégico”:

Mínimo e básico são, na verdade, conceitos distintos, pois, enquanto o primeiro tem a conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não. O básico expressa algo fundamental, principal, primordial, que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta (PEREIRA, 2008, p. 26-27).

Para nós, o obstáculo econômico, o baixo investimento estatal se constitui, se não no maior, uns dos grandes obstáculos para se alcançar uma educação de qualidade social. O novo PNE prevê em sua meta nº 20, “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).

Entretanto, de acordo com Saviani (2014, p. 89) sobre a questão do financiamento educacional, há um outro dado importante que não pode ser desconsiderado, é que o investimento previsto “trata-se dos royalties do petróleo e, mais especificamente, dos rendimentos provenientes do pré-sal”. Na opinião do autor, devemos ficar atentos em relação a essas promessas por duas razões especiais: primeiro “porque não sabemos quando esses recursos estarão disponíveis nem qual será seu montante, além do fato de que são recursos provenientes de uma fonte não renovável”, e depois “porque há muita gente de olho nesses recursos, o que eleva consideravelmente os riscos de desvios”.

Na categoria “educação de qualidade social” elencamos três subcategorias: direito ao respeito, direito à liberdade de expressão e direito a igualdade.

Ao discutirmos a subcategoria “direito ao respeito” vimos que no cenário atual, a desvalorização da vida e o avanço dos índices de violência tendem a fortalecer o engano de que não é possível lutar de forma eficaz contra a violência sem lhe impor uma contra violência, uma espécie de “paz armada”. Abordamos que tal representação tem encontrado eco até mesmo no ambiente escolar, no qual cada vez com mais frequência, as situações de desrespeito e violências se manifestam de diferenciadas maneiras.

As representações sociais que emergem das falas dos alunos nessa subcategoria, mostram que para eles, os direitos humanos na escola se concretizam quando as relações no ambiente escolar são pautadas pelo respeito e que, as relações entre professores e alunos precisa ser mediado por ele. No entanto, vale assinalar, como tão bem colocou Eyng (2013, p. 38) que “[...] a garantia de direitos de estudantes é viabilizada concomitantemente com a garantia de direitos dos professores”.

Nas representações sociais dos participantes sobre direitos humanos na escola, na categoria “educação de qualidade social”, também emergem que para eles, os direitos humanos nas escolas se concretizam quando os estudantes têm direito à “liberdade de expressão”. Nas representações, os alunos enfatizam a necessidade de se tornarem mais visíveis na/para a escola e de terem mais oportunidades de participação nas diversas atividades e instâncias da escola.

Um projeto de educação consoante com os direitos humanos, demanda da escola uma articulação de todos os seus campos de atuação no sentido de contribuir para que seus alunos, enquanto sujeitos de direitos, gozem de autonomia e sejam protagonistas de suas histórias. Exercer protagonismo significa participação ativa na vida social, ou seja, o direito e a capacidade de poder participar, influir, tomar parte nas questões que diretamente afetam suas vidas.

E, finalmente, as representações dos estudantes participantes também enfatizaram o respeito ao “direito à igualdade”, o qual consistiu em nossa última subcategoria (direito a igualdade). O conceito de direitos humanos nessa subcategoria, reconhece que cada ser humano tem o direito de desfrutar do direito de igualdade sem distinção ou preconceito de qualquer espécie ou natureza.

Nesta subcategoria, discutimos a dificuldade que muitas vezes temos de entender a ideia de igualdade, a qual reflete um conceito bastante amplo e de diferentes abordagens. Neste sentido, foi ressaltado a distinção entre “diferenças” sociais e “desigualdades” sociais. Abordamos que enquanto “diferença social” aponta para aquelas diferenças que têm uma base natural, por exemplo, nascemos homens ou mulheres ou então, diferenças de uma construção cultural, como costumes, religião, etc., a “desigualdade social”, é criada pelo homem, numa relação constante de força, de dominação e de exploração. As diferenças sociais são enriquecedoras e nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas, por outro lado, as desigualdades sociais, são fatores de autodestruição social.

O problema de pesquisa que norteou nossa dissertação foi buscar as Representações Sociais de estudantes do ensino médio sobre direitos humanos e direitos humanos na escola e verificar a relação dessas representações sociais com os princípios da Educação em Direitos Humanos.

Com relação às categorias apresentadas e suas respectivas subcategorias, oriundas das representações sociais dos estudantes do Ensino Médio, sobre direitos humanos e direitos humanos na escola, inferimos que existe uma relação dessas representações com os princípios da Educação em direitos humanos, as quais são assinaladas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), em seu artigo 3º, especialmente, no que se refere aos princípios da “dignidade humana”, da “igualdade de direitos” do “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” e da “democracia na educação”.

Os demais princípios: laicidade do Estado; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental, por mais importantes que estes princípios sejam, não se constituem numa representação social para os estudantes envolvidos nessa pesquisa, visto que não é partilhada por este grupo social.

Vale destacar que compreendemos o Ensino Médio como parte integrante e importante na formação social dos jovens. Nesse sentido, defendemos que os conteúdos e práticas dos direitos humanos devem estar presentes como eixo norteador no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar, a fim que nesta etapa da vida dos alunos ocorra uma efetiva socialização do respeito ao ser humano e se busque construir uma cultura de defesa dos direitos humanos.

Em nossa pesquisa, também perguntamos aos estudantes, se em suas escolas são tratadas questões relativas aos direitos humanos, e do universo total de 59 participantes da pesquisa, 21 deles responderam que sim (35%). Embora, se num primeiro momento, essa porcentagem possa não parecer tão representativa, é importante frisar que nossa pesquisa indica as questões relativas aos direitos humanos abordadas por estas escolas, já produzem uma mudança cultural no interior desse grupo.

Nossa constatação se fundamenta no fato de que, pela Análise de Conteúdo foi possível verificar que não fazem parte das representações sociais do grupo estudado, preconceitos negativos ou distorções em relação aos direitos humanos, como algumas ideias que insistem em descrever os direitos humanos como instrumento de "proteção dos criminosos" e estigmatizam os defensores dos direitos humanos como "protetores de bandidos". Tal deturpação, decorrente da ignorância, desinformação ou até mesmo de manipulação, sobretudo dos meios de comunicação de massa, não constitui numa representação social para os estudantes envolvidos nessa pesquisa, visto que foi referida por apenas um sujeito dentre todo o conjunto, e dessa maneira, não é partilhada por este grupo social.

Nessa pesquisa, ao estudarmos a Teoria das representações Sociais, fundamentados em Arruda (2002, p. 137) vimos que "[...] a representação social na verdade opera uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto". Segundo esta autora, no processo de ancoragem "[...] o sujeito amplia sua categorização e o objeto se acomoda ao repertório do sujeito, repertório o qual, por sua vez, também se modifica ao receber mais um habitante".

A análise das falas dos participantes forneceu várias pistas que nos levam a concluir que, embora ainda fermentem em nosso meio social grandes deturpações em relação ao entendimento do que sejam direitos humanos, nesse grupo pesquisado, tem ocorrido uma renovação do repertório dos sentidos e ancorado um novo significado para os direitos humanos. Deste modo, insistimos na relevância da educação em direitos humanos nas escolas, pois renovado o repertório dos sentidos, também se reedita o repertório de ações.

É nesse sentido que a formação de professores assume um papel importante nas discussões sobre a educação em direitos humanos. No entanto, como afirma Leite *et al.* (2011, p. 204) “[...] a formação se apresenta na atualidade fragmentada e fortemente marcada por políticas neoliberais que não suprem a necessidade da escola contemporânea e geram inúmeras insatisfações e dificuldades”.

As reformas educacionais ocorridas principalmente após a década de 1990, por terem sido cunhadas por princípios neoliberais, acabam interferindo tanto na organização da escola como nos relacionamentos entre professores e estudantes. Ao refletirem sobre a ação de ser professor, Ens e Donato (2001, p. 86) afirmam que:

No contexto da sociedade contemporânea, percebe-se os professores encurralados entre tensões e incertezas para desempenhar a função de ensinar, graças as transformações da sociedade, que têm provocado significativa alterações no mundo do trabalho. Por consequência, isso afeta a organização do trabalho e as relações no espaço/tempo do trabalho e da formação. Nesse contexto, a educação, a escola e a profissão de professor passam por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente diante de novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-o às necessidades do mercado de trabalho.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valores e de interpretações, que se faz necessário resignificar a identidade e o papel do professor. Entendendo o educador (a) como agente sociocultural e político, Candau *et al.* (2013, p. 50) destaca alguns critérios básicos e importantes que devem ser levados em conta nos processos de formação de professores sob a ótica da Educação em Direitos Humanos. O primeiro critério reafirma que a Educação em Direitos Humanos é sempre histórica e socialmente situada, “[...] por isso, os programas de formação de professores(as) deverão estimular a capacidade de compromisso de conteúdos e práticas que promovam a emancipação, a democracia, os Direitos Humanos e a transformação da realidade”.

O segundo critério considera que a Educação em Direitos Humanos “[...] requer um enfoque global capaz de afetar a cultura escolar e a cultura da escola, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo”. Nesse sentido, Candau *et al* (2013, p. 50) acredita ser importante que os professores

[...] contem com uma fundamentação teórica e prática consistente que os (as) ajude a valorizar, compreender e avaliar os significados que seus (suas) educandos (as) constroem socialmente sobre si mesmos e sobre a sociedade, dando-lhes os meios necessários para que possam conhecer a si mesmos, e fortalecer-se em sua dimensão de poder e da consciência de sujeitos de direitos.

Finalmente, no terceiro aspecto, os autores alertam que os professores devem considerar que a Educação em Direitos Humanos “[...] afeta as diferentes dimensões do currículo – explícito e oculto – assim como também as relações entre os diferentes agentes do processo educativo”. Nesse sentido, o educador tem uma dupla missão pedagógica, por um lado “deverá analisar a maneira como a produção cultural se organiza no âmbito das relações assimétricas de poder na escola (por exemplo, textos didáticos, currículos, programas, políticas e práticas educacionais, etc.)”, e por outro, é importante que este educador “[...] desenvolva estratégias que contribuam para a formação da cidadania e que estimulem a participação nos movimentos sociais voltados para a transformação da realidade em espaços de construção democrática em justiça social” (p. 50).

Finalmente, acreditamos que a despeito dos diversos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos ratificados pelo Brasil, os quais efetivaram políticas públicas e resultaram em algumas mobilizações por parte da sociedade, entendemos que alguns aspectos negativos ainda fazem parte da cultura do povo brasileiro, como a discriminação, a negação do outro e a não aceitação do diferente.

São aspectos culturais que não se mudam por decreto ou documentos legais, pois a mudança cultural necessariamente passa pela mudança educacional. É importante pensarmos a escola num sentido mais amplo, considerando que este ambiente, embora heterogêneo e permeado por conflitos e contradições, é antes de tudo, também educativo, e como tal, possibilitado de trabalhar nos campos afetivo, cognitivo, político, social e ético. No entanto, como já mencionamos, não nos deixemos, levar por ilusões, pois como afirma Dubet (2004, p. 545) “[...] não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a

redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa”.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.

ABRAMO, Helena Wendel (org.) Juventude hoje: alguns paradoxos do século XXI. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude**: conceitos fundamentais - ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília, DF: Secretaria Nacional da Juventude, 2014. p. 12 – 21. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/participacao/destaques-carrossel/1031-estacao-juventude-conceitos-fundamentais>>. Acesso em: 23 maio 2015.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, set/out/nov/dez 1997, p. 25-36. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased6_5.htm> Acesso em: 14 maio 2015.

ABRAMOVAY; Miriam, CASTRO; Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília. UNESCO. 2003. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14748>. Acesso em: 08 ago. 2015.

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de direitos humanos. **Revista Novos estudos CEBRAP**, n. 86, p. 5-20, mar. 2010. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down237.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2015.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem Societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set/dez 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12.dez. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação: **Revista Múltiplas leituras**, São Paulo, v. 1, n 1, p. 18-43, jan/jun 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

ANNONI, Danielle. A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas e os Novos Direitos. In: **Direitos Humanos**: os 60 anos da Declaração da Onu. FOLMANN, Melissa; ANNONI, Danielle (Coords.). Curitiba: Juruá, 2008.

ANTUNES, Marcelo Moreira. Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. **Revista de Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 19, n.1, jan. /abr., 2014, p. 63-71. Disponível em < <http://periodicos.puc-ampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2616>> Acesso em: 20 set. 2015.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-56.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1979.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL; Juarez, CARRANO; Paulo, MAIA; Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014. p 157 – 204. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero: In **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p 127-149. Nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

ARRUDA, Angela. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: SOUZA, Clarilza Prado et al. (Org.). **Angela Arruda e as Representações Sociais**: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014 a. p. 39-66.

ARRUDA, Angela. Novos significados da saúde e as representações sociais. In: SOUZA, Clarilza Prado et al. (org.). **Angela Arruda e as Representações Sociais**: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014 b. p. 315-326.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BEANE, James A.; APPLE, Michael W. Em defesa das escolas democráticas. In: APPLE, Michael W; BEANE, James A. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-56.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flavia (Org) **Direitos Humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-17.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: Rosa Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, nº 104, 1998, p. 39-46. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/49>>. Acesso em: 25 set. 2015.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. 43. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. (Col. Saraiva Legislação)

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 23 maio 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumos Técnicos**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 02 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. Disponível

em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 14 ago. 2015.

BRASIL. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências – ECA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de jul. 1990, p. 13563. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial União, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 02 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em < http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/resolucao_dcn_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012b, Seção 1, p. 33. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-os/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, n. 105, 31 de maio de 2012c, seção 1, p. 48. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=17810>>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRASLAVSKY, Cecília. Os processos contemporâneos de mudanças da educação secundária na América Latina: Análise de Casos na América do Sul. In: BRASLAVSKY, Cecília. **Educação secundária: mudança ou imutabilidade**. Brasília, DF. Unesco, 200., p. 187-234.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão. Introdução. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Transição para a vida adulta ou Vida Adulta em Transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006. p. 13-28. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5504> . Acesso em: 24.maio 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. O Princípio da Igualdade e a Escola. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, nº 104, 1998, p. 47-57. Disponível em <

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/49>>. Acesso em: 25 set. 2015.

CAMPOS, Marcelo Barroso Lima Brito; CAMPOS, Wânia Alice Ferreira Lima. Declarar, universalizar e efetivar: os desafios dos direitos humanos para o terceiro milênio. In: **Direitos Humanos: os 60 anos da Declaração da Onu**. FOLMANN, Melissa; ANNONI, Danielle. (Coord.). Curitiba: Juruá, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: Rosa Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria, et al. **Educação em Direitos Humanos** e formação de professores (as). São Paulo. Cortez, 2013.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3 ed. Coimbra: Almedina, 1998.

COSTA; Mariane Brito. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Revista Conjectura: filosofia e educação** v. 15, n. 1, p. 93-105, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/185>>. Acesso em: 09 maio 2014.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Adolescente Como Protagonista. **Caderno de atividades**. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2001, p. 78-81. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd06_13.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar *et al.* (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 155-178.

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. 2003. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 11.abr.2015.

DEMO, Pedro. Pobreza Política e Direitos Humanos. In: SOUZA Jr. *et. al.* (Orgs.). **Educando para os Direitos Humanos: Pautas Pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Editora Síntese Ltda. Edição Eletrônica. 2003. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/a_pdf/livro_edh1_unb_nair.pdf>. Acesso em: 18.abr. 2015.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.).

Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação Em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba, 2010. p. 29-68.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n 123, p. 539-555, set. /dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

ENS, Romilda Teodora; RIBEIRO, Rudinei. Bullying “na” e “da” Escola: desafios para políticas de formação de professores. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Org.) **Bullying nas escolas:** estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 67-94.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Ser professor:** formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 79-100.

ESTÊVÃO. Carlos Alberto Villar. Direitos Humanos, Justiça Social e Educação Pública: repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e Violências nas Escolas:** desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013. p. 13-28.

ESTÊVÃO. Carlos Alberto Villar. A nebulosa conexão do mercado e da ágora no nível dos direitos humanos e da justiça: encruzilhadas do ensino superior. In: CALIMAN, Geraldo (Org.). **Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 101-132.

ESTEVEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.) **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 19-54.

ESTEVEVES, Luiz Carlos Gil. Introdução. In: Esteves, Luiz Carlos Gil; et al. **Estar no papel:** cartas dos jovens do ensino médio. Brasília, DF: UNESCO, INEP/MEC, 2005. p. 25-42. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139885por.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

EYNG, Ana Maria. Convivência e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Org.) **Bullying nas escolas:** estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 97 – 134.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG,

Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013. p. 29-58.

FANFANI; Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar**. 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cult_jovens.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187-206.

FERRERI, Marcelo de Almeida. A era dos direitos entre conflitos e diversidades políticas. In: DESLANDES, Keila; LORENÇO, Érica. **Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 13-36.

FINOCCHIO, Silvia. Práticas dos jovens de hoje (e fantasmas dos adultos de ontem). In: **Cadernos Adenauer VIII**, nº 2, Geração Futuro. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, ago. 2007. p. 9-23.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília. Liber Livro Editora, 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO; Gaudêncio. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretária de Educação a distância, ano XIX boletim 18 - novembro/2009, p. 24-29. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 11 jun 2015.

GABRIEL O PENSADOR. **Estudo Errado**. Rio de Janeiro: Sony Music, 1995. Disponível em: < <http://musica.com.br/artistas/gabriel-o-pensador/m/estudo-errado/letra.html>>. Acesso em: 8 out. 2015.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais, mídia e movimentos sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Manuel Cárdenas. **Representações Sociais em movimento: psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 77-92.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47, p. 333 - 361 maio-ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EducS, 2005.

HANNA; Paola Cristine Marchioro, RAMÃO; Valdacir José, EYNG, Ana Maria. Educação Intercultural e Garantia de Direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013. p. 123-146.

HERVADA, Javier. **Lições propedêuticas de filosofia do direito**. Tradução Elza Maria Gasparotto. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

JODELET, Denise. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUZA, Clarilza Prado *et al.* **Representações Sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia e Sociedade**, vol 16, n. 2. Porto Alegre, mai.-ago. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822004000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 fev. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis. Vozes, 2008.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da constituição de 1988. In: SCHILLING, Flavia (Org.) **Direitos Humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 65 – 87.

KUENZER, Acacia Zeneida. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. p. 27-33.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL; Juarez, CARRANO; Paulo, MAIA; Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014. p. 75-98. Disponível em: < http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41 n.144 set. /dez. 2011, p. 752-769. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Rogério Gesta. **Direitos humanos no Brasil: desafios à democracia**. Porto Alegre: Livraria do Advogado; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.

LEITE, Yoshie Ferrari et al. Professores em formação e Representações sociais sobre seus futuros alunos: diferenças entre estudantes de pedagogia e outras licenciaturas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 203-230.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2015.

MARTINELLI, Maria Lucia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINELLI, Mário Eduardo. **A deteriorização dos direitos de igualdade material no neoliberalismo**. Campinas: Millennium Editora, 2009.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. O direito Natural. **Revista do Ministério Público do trabalho**, Brasília, DF, v. 1 n. 1, p. 13-25, mar. 1991. Disponível em: <<http://www.anpt.org.br/site/download/revista-mpt-01.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

MICHAELIS DICIONÁRIO ONLINE. **Dicionário de Português Online**. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=representação>>. Acesso em 5 mar. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

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

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11 – 66.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio da obra. In: Jovchelovitch, Sandra; Guareschi, Pedrinho. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes. 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.45- 66.

NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v 92, n. 230, jan/abr 2011, p. 11-33. Disponível em: <http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Educacao/Melhores_praticas_para_o_ensino_medio_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

NUNES, João Arriscado. Um novo cosmopolitismo? Reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, César Augusto. **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 15-32.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acessado em: 14 jul. 2015.

PACIEVITCH, Thais; EYNG, Ana Maria. Violências nas escolas e garantia de direitos de crianças e adolescentes. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013. p. 101-122.

PARANÁ. Escola Estadual A. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2012a.

PARANÁ. Escola Estadual B. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2012b.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 15-24 set./out./Nov./dez. 1997. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased6_5.htm> Acesso em: 23 maio 2015.

PEREGRINO; Mônica Dias. Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL; Juarez, MOREIRA, Maria Ignez Costa, STENGEL; Márcia (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. 2011. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015, p. 81-98.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez. 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá. 2006

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 15 ed. São Paulo: Saraiva. 2015.

PUCPR. Escola de Educação e Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Planos e Projetos**. Curitiba: PUCPR, 2014. Disponível em <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/projetospesquisa.php>>. Acesso em: 12 de abr. 2015.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/10256/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3. Ribeirão Preto, dez. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002>. Acesso em: 15 maio 2015.

SÁ, Celso Pereira; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, edição especial temática, p. 11-31, 2000.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-84.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Elaboração, Execução e Impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Estudo de Caso no Brasil. In: ANTONELLI, Tânia Sueli; BRADO, Marcelino; REIS, Martha dos (Orgs.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 37-48, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Revista Eletrônica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 36, n. 1, p.

50-58, abr. 2013. Disponível em: <
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>>.
 Acesso em: 13 maio 2015.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SILVA, Roseli Ferreira; TANAKA, Oswaldo Yoshimi. Técnica Delphi: identificando as competências gerais do médico e do enfermeiro que atuam em atenção primária de saúde. **Revista da Escola**. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, [online], vol. 33, n. 3, p. 207 – 216, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v33n3/v33n3a01>> Acesso em: 10 maio 2015.
 SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, jun. 1997. Disponível em: <
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 14 fev. 15.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 150-170.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Tradução: Alexandre Salvaterra. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Petrópolis. 2002.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. O Legado da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua Trajetória ao Longo das Seis Últimas Décadas (1948-2008). In: GIOVANNETTI, Andrea (org.). **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**: conquistas do Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível em: < http://funag.gov.br/loja/download/547-60_Anos_da_Declaracao_Universal_dos_Direitos_Humano_Conquistas_do_Brasil.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015, p. 13-46.

ULTRAJE A RIGOR. **Nós vamos invadir sua praia**. Rio de Janeiro: WEA, 1985. Disponível em: < <http://musica.com.br/artistas/ultraje-a-rigor/m/inutil/letra.html>> Acesso em: 19 out. 2015.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. p. 119 – 134, 2007.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações Sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902007000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 07.dez. 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 2007. p. 15 - 25.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 2008. p. 127 – 142.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, fev/abr 2005, p. 24-37. Disponível em: < <http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2005-n28/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

ANEXO A**Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas**

PESQUISA – DELPHI – PRIMEIRA FASE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO_ Escola: _____ Ano: _____

Idade: _____ Sexo: _____ cor: _____

I. Percepções sobre Direitos1. O que você entende por **Direitos Humanos**?2. O que você entende por **Direitos Humanos na escola**?**II. Percepções sobre Justiça**3. O que você entende por **Justiça**?4. O que você entende por **Justiça na escola**?

Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas**PESQUISA – DELPHI – PRIMEIRA FASE****III. Percepções sobre Convivência escolar**

5. O que você entende por **convivência**?

6. O que você entende por **convivência na escola**?

IV. Percepções sobre currículo escolar – PPC

7. Na sua escola são tratadas questões relativas a **direitos humanos**?

() Sim () Não **Em caso afirmativo indique de que forma:**

8. Na sua escola são tratadas questões relativas à **justiça**?

() Sim () Não **Em caso afirmativo indique de que forma:**

9. Na sua escola são tratadas questões relativas à **convivência escolar**?

() Sim () Não **Em caso afirmativo indique de que forma:**