



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Escola de Serviço Social

**Direitos Humanos e educação: construção de possibilidades de
emancipação humana.**

“Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal do
Rio de Janeiro como Requisito Parcial à
obtenção do título de Assistente Social”

Fernanda da Silva Bon
Maria Inez Bernardes do Amaral

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Souza Silveira
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Suely Souza de Almeida

Rio de Janeiro
2007

Dedicamos este trabalho à professora Suely Almeida que com ética e competência nos proporcionou ao longo desta caminhada aprender sobre os direitos humanos e a importância na luta por uma sociedade mais justa e igualitária

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela saúde que me proporcionou ao longo desta caminhada, me protegendo e amparando sempre que precisei.

A minha querida mãe que sempre esteve ao meu lado me apoiando de forma incondicional e dizendo orgulhosa para todo mundo que tem uma filha que vai ser assistente social.

Ao meu pai que sempre foi um exemplo de luta e conquistas nos mostrando que para se vencer na vida é necessário buscar seus objetivos com muita força e sem medo de errar.

Meus irmãos amados que tanto diziam que eu era a inteligente da família pois a área médica não era coisa de gente normal.

Meu marido amado que sempre esteve presente ao meu lado e me agüentava falando sobre a faculdade, as disciplinas e travávamos longas discussões sempre muito construtivas.

Nossa querida professora e co-orientadora Suely Almeida que proporcionou a enriquecedora oportunidade de participar do Projeto de Pesquisa *O Serviço Social e a Constituição do Campo do dos Direitos Humanos no Brasil*, despertando na gente reflexões e discussões em torno deste tema . Fica aqui ainda a nossa eterna admiração pela sua força.

Á querida professora e orientadora Maria Lidia que com sua calma e competência nos explicava de forma tão serena e envolvente o conteúdo despertando na gente a vontade de aprender cada vez mais.

A minha companheira e amiga Maria Inez que ao longo desta jornada mostrou-se ser uma pessoa um tanto especial. Aprendi muito com ela não só conteúdos disciplinares mas também a mulher guerreira que representa.

Minhas amigas Ana, Angela e Ju Paiva , sem nossas trocas e descontrações essa faculdade não seria a mesma .

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

Fernanda Bon

Agradeço a Deus, por me acompanhar nas horas em que duvidava em ter condições de terminar esta jornada.

Ao meu marido Antonio, que me fez ver que o impossível pode acontecer, que não somos perfeitos, que precisamos treinar a paciência e que o amor supera todas as dificuldades.

Aos meus filhos Arthur, Wagner e Nathalia, pela compreensão com a ausência da mãe nestes últimos quatro anos, pelos conselhos, pelas alegrias, pelas palavras amigas, como se no lugar de mãe, eu fosse a filha.

A minha mãe Dona Carmen, que embora não esteja mais fisicamente comigo, está sempre em minha memória, trazendo-me calma, esperança, nas horas mais difíceis que tive que enfrentar, quando a saúde ficou frágil e quase desisti, as lembranças de suas palavras e de sua fé me confortaram e fizeram ver que valia a pena continuar.

Ao meu pai Joaquim, por desta vez, não ter tecido nenhum tipo de comentário.

A minha madrinha Nhanhá, que já não esta mais entre nós, mas que sempre esteve presente com seu carinho e dedicação em toda minha vida.

Aos meus outros parentes, por de uma forma inversa, terem-me impulsionado para terminar esta jornada.

Aos meus sobrinhos - afilhados pelo carinho com a tia - madrinha.

Aos meus supervisores de campo: Josefa e equipe, Isnar e equipe, por terem-me aceitado, quando outros não estavam dispostos a ter uma pessoa de minha idade nos seus estágios.

A minha professora Suely Almeida, por fazer o impossível: tornar-me bolsista de iniciação científica aos cinqüenta anos, por ter-me dado a oportunidade de construir um novo olhar, por me proporcionar a sensação de estar viva. Mais do que professora, uma mulher extremamente forte e uma amiga atenta às dificuldades de todos.

A minha orientadora professora Maria Lúcia Silveira, por mostrar-me a possibilidade de termos um mundo diferente e melhor, pela sua força interior e pelos seus sonhos que acabam tornando-se, um pouco, nossos.

A minha atual professora Victória Grabois, pelos conselhos, pelas conversas, pelos cafezinhos à tarde, suas palavras me fortaleceram neste final de jornada.

As amigas da pesquisa, pelo carinho e paciência.

A Fernanda, minha companheira e amiga, nesta última fase da faculdade. Momentos difíceis e trabalhosos, mas construtivos. Pessoa sentimental e sonhadora, mas muito forte, amiga para se conversar assuntos de irmãs. Obrigada, por construirmos juntas este trabalho de final de curso.

Hoje, envolta em presenças e ausências, estou completando este ciclo de minha vida, pronta para novos desafios.

Maria Inez Bernardes do Amaral

O direito de sonhar

Sonhar não faz parte dos trinta direitos humanos que as Nações Unidas proclamaram no final de 1948. Mas, se não fosse por causa do direito de sonhar e pela água que dele jorra, a maior parte dos direitos morreria de sede.

Deliremos, pois, por um instante. O mundo, que hoje está de pernas para o ar, vai ter de novo os pés no chão.

Nas ruas e avenidas, carros vão ser atropelados por cachorros.

O ar será puro, sem o veneno dos canos de descarga, e vai existir apenas a contaminação que emana dos medos humanos e das humanas paixões.

O povo não será guiado pelos carros, nem programado pelo computador, nem comprado pelo supermercado, nem visto pela TV.

A TV vai deixar de ser o mais importante membro da família, para ser tratada como um ferro de passar ou uma máquina de lavar roupas.

Vamos trabalhar para viver, em vez de viver para trabalhar.

Em nenhum país do mundo os jovens vão ser presos por contestar o serviço militar. Serão encarcerados apenas os quiserem se alistar.

Os economistas não chamarão de nível de vida o nível de consumo, nem de qualidade de vida a quantidade de coisas.

Os cozinheiros não vão mais acreditar que as lagostas gostam de ser servidas vivas.

Os historiadores não vão mais acreditar que os países gostem de ser invadidos.

Os políticos não vão mais acreditar que os pobres gostem de encher a barriga de promessas.

O mundo não vai estar mais em guerra contra os pobres, mas contra a pobreza. E a indústria militar não vai ter outra saída senão declarar falência, para sempre.

Ninguém vai morrer de fome, porque não haverá ninguém morrendo de indigestão.

Os meninos de rua não vão ser tratados como se fossem lixo, porque não vão existir meninos de rua.

Os meninos ricos não vão ser tratados como se fossem dinheiro, porque não vão existir meninos ricos.

A educação não vai ser um privilégio de quem pode pagar por ela.

A polícia não vai ser a maldição de quem não pode comprá-la.

Justiça e liberdade, gêmeas siamesas condenadas a viver separadas, vão estar de novo unidas, bem juntinhas, ombro a ombro.

Uma mulher - negra - vai ser presidente do Brasil, e outra - negra - vai ser presidente dos Estados Unidos. Uma mulher indígena vai governar a Guatemala e outra, o Peru.

Na Argentina, as loucas da Praça de Maio vão virar exemplo de sanidade mental, porque se negaram a esquecer, em tempos de amnésia obrigatória.

A Santa Madre Igreja vai corrigir alguns erros das Tábuas de Moisés. O sexto mandamento vai ordenar: "Festejarás o corpo". E o nono, que desconfia do desejo, vai declará-lo sacro.

A Igreja vai ditar ainda um décimo-primeiro mandamento, do qual o Senhor se esqueceu: "Amarás a natureza, da qual fazes parte".

Todos os penitentes vão virar celebrantes, e não vai haver noite que não seja vivida como se fosse a última, nem dia que não seja vivido como se fosse o primeiro.

Eduardo Galeano.

Resumo

Nosso estudo foi realizado na Escola República, da rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, onde foram aplicados questionários para alunos e professores da instituição. Pretendemos através deste estudo, traçar um diálogo entre os direitos humanos e o direito à educação como um direito humano fundamental, com o sentido de perceber as formas através das quais este direito tem alguma materialidade neste espaço.

Nossa investigação procura estabelecer relações entre as representações sobre direitos humanos e as possibilidades de construção da noção de sujeitos de direitos, dentro de uma perspectiva de emancipação humana.

Entendemos que a apropriação da noção de direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória, além de contribuir para o enfrentamento da violência, constitui a base de um processo que possibilita a construção de uma sociedade mais igualitária e a fruição de cidadania.

Palavras chave: direitos humanos – educação – emancipação humana.

Sumário

Apresentação	01
<u>Capítulo 1 - Direitos Humanos: sua história e presença da educação nos instrumentos de proteção.</u>	
1.1Direitos Humanos: um breve histórico	04
1.2 -Dimensões dos Direitos Humanos na atualidade	10
1.3 - A presença da educação nos instrumentos de proteção para os direitos humanos	13
1.3.1- Breve consideração em torno destes instrumentos de proteção	20
<u>Capítulo 2 - Educação e Direitos Humanos: uma proposta de análise</u>	
2.1 -A educação como um direito humano	22
2.2 - A educação como um possibilitador da presença do ideário de emancipação humana	26
2.3- O projeto político pedagógico da rede de ensino FAETEC	33
<u>Capítulo 3 – “Educar para emancipar”: o projeto político da FAETEC e sua concretude no real.</u>	
3.1 - O perfil dos alunos e professores da Escola República.	35
3.2 - As representações sociais dos alunos e professores sobre os Direitos Humanos na Escola República.	36
Considerações finais	46
Referênciasbibliográficas	48
Anexo	53

Apresentação:

Este trabalho é requisito parcial para obtenção do título de Assistente Social no curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Temos como orientadora a professora Doutora Maria Lidia Souza Silveira e como co-orientadora a professora Doutora Suely Souza de Almeida.

O interesse pela temática dos Direitos Humanos foi primeiramente, despertado ao cursarmos a disciplina de Direitos Humanos e Serviço Social, como também, pela oportunidade de participar da pesquisa “ O Serviço Social e a Constituição do Campo dos Direitos Humanos no Brasil”, na qual somos bolsistas de iniciação científica.

Tendo em vista a oportunidade de estagiarmos na FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica – contemplamos a nossa vontade de estudar direitos humanos na área da educação e, ao mesmo tempo em que exercemos o aprendizado da prática profissional.

Nossa investigação é baseada no estudo das diferentes representações sobre os direitos humanos dos alunos e professores de uma Unidade Escolar da rede FAETEC – Escola Técnica República, assim como nas formas de apropriação dessas representações.

Decidimos explorar a partir de uma perspectiva emancipatória e universalista, entendendo que este pressuposto contribui no enfrentamento da violência e ao mesmo tempo constitui a base de um processo que possibilita à sociedade a adoção de dimensões mais igualitárias, refletindo na formação contínua dos sujeitos.

Um segundo motivo que nos levou a ter interesse por esta pesquisa foi a nossa participação na revisão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH - que teve sua sistematização orientada pelas professoras Suely Souza de Almeida e Lilia Pougy, da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pela professora Celeste Simões da Pontifícia Universidade Católica, do Rio de Janeiro. Houve a participação, como assistentes de campo, das alunas integrantes do grupo de pesquisa.

Para além dessas razões, o nosso Código de Ética profissional tem como princípio fundamental a defesa intransigente dos direitos humanos e a ampliação e consolidação da cidadania.

O nosso estudo prioriza a área da educação por considerarmos que a formação dos sujeitos começa nas fases mais primárias do convívio familiar e por havermos definido a instituição escolar como o espaço de investigação. Isto não significa que não

tenhamos claro que os processos de formação das subjetividades ocorre igualmente ao longo das demais experiências destes jovens no dia – a – dia de suas vidas.

A Escola Técnica República, campo empírico da nossa análise, fica situada no *campus* Fundação de Apoio a Escola Técnica – FAETEC e constitui um espaço escolar de grande porte, localizada no subúrbio do Rio de Janeiro, no bairro de Quintino.

A nossa pesquisa foi realizada com questionários e achamos que este instrumento seria o mais apropriado em função de não podermos adentrar na sala de aula.

Conseguimos a autorização para proceder à aplicação dos questionários via Serviço de Orientação Pedagógica – SOE. Quanto aos professores tínhamos outras pessoas de cargo de confiança para auxiliar nesta função de mediação.

Assim, a opção pelo questionário, com todas as suas limitações, foi escolhida e autorizada.

Realizamos a sua aplicação com alunos do segundo segmento, nas classes de reforço escolar(grupo onde a orientadora que nos acompanhava permitia nosso acesso) sem que isto não intervisse nas aulas normais da escola.

Quanto aos professores foram divididos os questionários pelas três orientadoras que os acompanhavam, para que os repassassem, recolhessem e nos entregassem.

Acompanhamos este processo por todo o nosso período de estágio e que se alongou para além do próprio estágio. Quanto aos questionários dos alunos, tivemos uma certa facilidade, pois estávamos diretamente com eles, acompanhando a sua aplicação e recolhendo-os imediatamente após seu término.

Quanto aos dos professores, tínhamos que ir periodicamente na escola, para recolher os que foram preenchidos. O acesso direto ao professor não foi possível, posteriormente as pessoas as quais reportávamos nem sempre estavam nos horários que íamos à escola recolher os questionários. No final quando já havíamos ido uma cinco vezes sem nenhum retorno, agradecemos a colaboração de todos e resolvemos não mais voltar.

Alguns questionários respondidos pelos professores vieram a lápis e outros recheados de interrogações e respostas rabiscadas.

A estrutura do trabalho está assim organizado:

No primeiro capítulo fizemos um breve histórico sobre os direitos humanos nos apoiando em autores que remontam a história dos direitos humanos como uma conquista histórica através dos tempos. Posteriormente abordamos as dimensões dos direitos humanos na atualidade que são caracterizados principalmente pelos conceitos de indivisibilidade, universalidade, internacionalismo e justiciabilidade. Ainda neste mesmo capítulo focalizamos a presença da educação nos principais instrumentos de proteção dos direitos humanos e fazemos uma breve consideração em torno destes instrumentos.

No segundo capítulo fazemos uma breve análise da educação como um direito humano e como um possibilitador da emancipação humana, apresentando ainda o projeto político pedagógico da FAETEC.

No terceiro capítulo procuramos entender as representações sociais dos alunos e professores sobre os conceitos de cidadania e direitos humanos buscando uma reflexão acerca da possibilidade deste espaço propiciar, ou não, a construção de sujeitos sociais críticos.

Capítulo 1

Direitos Humanos: sua história e presença da educação nos instrumentos de proteção.

1.1 – Direitos Humanos: um breve histórico

Para o desenvolvimento da temática de direitos humanos essencial no processo de nossa investigação, procuraremos nos apoiar em alguns autores que estudam a história dos direitos humanos como uma construção através do tempo, dentro de uma relação de forças, não como "uma coisa dada, vinda de cima para baixo" (Carlos Nelson Coutinho, 1997), mas através de lutas que acabaram consolidando conquistas neste campo.

Para nosso estudo procuramos adotar uma postura de construção crítica em uma abordagem histórica como contraponto à concepção liberal. Para José Damião Trindade (2002), o estudo da construção dos direitos humanos “*depende da posição que se adote*” (p.16). Assim, fazemos o esforço de trazer a perspectiva histórica que considera a presença das lutas sociais. Nas palavras do autor:

Ou podemos optar por uma história social – melhor dizendo, por um método de estudo que procure compreender como, e por quais motivos reais ou dissimulados, as diversas forças sociais interferiram, em cada momento, no sentido de impulsionar, retardar ou, de algum modo, modificar o desenvolvimento e a efetividade prática dos “direitos humanos” na sociedade (Trindade, 2002:16).

Para o autor, todos os direitos são humanos, assim, desde a antiguidade clássica, no passado mais remoto, onde já existia qualquer forma de direito já seriam direitos dos “homens”, portanto seriam direitos humanos.

Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que se começou a usar a terminologia “direitos do homem”, pelos quais muitos lutaram de forma sangrenta. Também nesse período foi proclamada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A Declaração representou o manifesto revolucionário da nova França, e estabelecia 4 direitos: de

liberdade, o de propriedade, o de segurança e o de resistência à opressão. Trindade (2002) ressalta que a igualdade preconizada pela Declaração refere-se à igualdade civil, ou seja, aquela baseada no fim da distinção jurídica relacionada ao status de nascimento “ sem nenhum propósito de estendê-la ao terreno social, ou de condenar a desigualdade econômica real que aumentava a olhos vistos no país” (pág 55) o que implica em várias ausências na ordem dos direitos reais. Nessa perspectiva destaca ainda que:

Houve outros silêncios eloqüentes de várias das dimensões da igualdade evitadas pelos constituintes: o sufrágio universal nem sequer foi mencionado, a igualdade entre os sexos não chegou a ser cogitada (o “homem” do título da Declaração era mesmo só do gênero masculino), o colonialismo francês (ou europeu em geral) não foi criticado, a escravidão não foi vituperada (e era uma realidade dramática naquele tempo), o direito ao trabalho foi esquecido etc (Idem: 55).

O direito à propriedade é abordado somente em um artigo e caracteriza-se pelo seu caráter protecionista e privatista considerado como o único direito inviolável e sagrado. Tanto a questão da segurança, mencionada também somente em um artigo, quanto o direito à resistência e a opressão – que só teve menção inicial – revelaram que seria excessivo esperar da burguesia revolucionária alguma ação que pudesse modificar realmente o quadro de desigualdade social.

Só após a Segunda Guerra Mundial é que a ONU oficializa um documento chamado "Carta Internacional dos Direitos Humanos", assinada em São Francisco em 28 de junho de 1945 (este foi o 1º documento com a denominação Direitos Humanos em seu texto), para tentar controlar os horrores das guerras.

Em 10 de dezembro de 1948, a ONU proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi ratificada pelo Brasil no mesmo ano. A Declaração inaugurou o direito internacional dos direitos humanos e tratou -os integrando os direitos civis e políticos que vinham se desenvolvendo desde o século XVIII, até os direitos econômicos, sociais e culturais demandados dos séculos XIX e XX pelo movimento operário

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto os pactos, tratados e convenções que vieram a partir desse momento, foram produtos dos embates existentes em momentos históricos. Para autores como Trindade(2002) e Coutinho(1997) os direitos humanos são resultados da história , constituídos pelos sujeitos, para se proteger, num primeiro momento, de uma classe monárquica, que com seu poder hierarquizado, autoritário e despótico controlava a tudo e a todos, perante a qual foi preciso travar lutas para a conquista dos primeiros direitos, emergindo assim, os direitos civis, que ao longo

da história da humanidade foi sendo complementado por outros direitos como os políticos e os sociais, hoje, inclusive contemplando uma grande variedade de direitos.

Apesar desta multiplicação de direitos, não podemos deixar de ter um olhar crítico, pois um discurso de poder pode acabar como meio de coerção.

A coerção é definida no dicionário do pensamento social do século XX, como “ o controle do comportamento do outro por meio de ameaça ou efetiva imposição da dor, dano ou perda intolerável.” E a ameaça como a criação ou manutenção, por meio de um sujeito (a fonte) de um incentivo negativo, para que algum outro sujeito (o alvo) se comporte tal como a fonte deseje.

Neste contexto, as ameaças precisam ser sérias o bastante para superar as perspectivas de ganho, e fazer que se acredite, que no caso de não submissão as ameaças irão se concretizar.

Diante desta perspectiva, e reconhecendo os direitos como o fruto de lutas travadas ao longo da história, precisamos não perder de vista, que a proteção das massas populares jamais foi o fator principal da construção dos direitos, servindo inclusive, como no direito a propriedade, criticado por Karl Marx, a propósitos de apropriação e exploração de outros seres humanos, que tinham como propriedade a própria vida.

Entretanto não podemos esquecer que, os direitos foram construídos dentro de lutas históricas, em um processo no qual os sujeitos individuais e coletivos foram os elementos propulsores da constituição das diferentes formas de direitos nos diferentes tempos históricos. Mesmo que sua apropriação tenha sido mistificada, este processo não pode ser esquecido, pois é a base de toda a história humana. Coutinho(1997) nos alerta para o não esquecimento deste processo :

Sublinho a expressão historicamente porque me parece fundamental ressaltar, o fato que soberania popular, democracia e cidadania devem ser pensados como um processo eminentemente histórico” (Idem : 146).

Contudo, como frutos de embates, os direitos não visam apenas a proteção. O ponto de vista dos interesses das classes hegemônicas, visa a criar condições para a reprodução social, necessária ao processo de acumulação capitalista. São também conquistas das classes subalternas que, através das lutas, ampliaram as condições de exercerem dimensões de cidadania. É dentro deste contexto histórico, de lutas, de surgimento de direitos que nascem as políticas sociais oferecidas pelos Estados.

A concepção liberal baseou sua justificativa no pensamento de um direito natural

do indivíduo, pela condição de ser humano. O que o igualaria em direito aos reis, nobres e ao clero.

Coutinho relata que:

John Locke, por exemplo, que viveu no século XVIII, baseou seu pensamento político, na afirmação de que existiam direitos naturais. Os indivíduos, enquanto indivíduos, enquanto seres humanos....possuíam direitos...entre tais direitos inalienáveis, Locke priorizava o direito à propriedade, que incluiria não só os bens materiais, mas também sua vida e sua liberdade.. (Idem:147)

Esta visão jusnaturalista e liberal dos direitos “ lutava contra o dogmatismo da Igreja e o contra o autoritarismo dos Estados”.(Bobbio,1992: 74)

Desta forma, ao olharmos a concepção liberal dos direitos podemos sentir que mesmo para se chegar a uma concepção jusnaturalista, foram necessárias lutas ideológicas e lutas sangrentas, para que estes homens pudessem ter seus direitos considerados legítimos. Existindo, assim, dentro da concepção liberal uma historicidade de lutas pelos direitos civis, jusnaturalistas e liberais.

A concepção liberal traz em si uma “ilusão jurídica”, como aponta Marx, na Ideologia Alemã (1987):

a coisa, nada é, considerada unicamente nas suas relações com a sua vontade, e só se transforma numa coisa, numa propriedade real (numa relação, naquilo a que os filósofos chamam uma idéia), através do comércio e independentemente do direito. Esta ilusão jurídica, que reduz o direito à simples vontade, conduz fatalmente , na seqüência do desenvolvimento das relações de propriedade. à possibilidade de qualquer pessoa ostentar um título jurídico de propriedade sem efetivamente possuir essa propriedade.(p.40).

Criaria nas pessoas a ilusão de terem direitos, enquanto em verdade os direitos são somente para alguns. Esta ilusão permite que uns se apropriem da força de trabalho de outros , como se donos dela pudessem ser.

Por outro lado, temos a concepção histórica dos direitos e nos defronta com a história das lutas sociais pelos direitos dos homens, que passa pela Revolução na Inglaterra , nos Estados Unidos e na França, onde houve toda a sorte de demandas pelas liberdades contra os despotismos da época.

Para Bobbio (1992): “ O estado de natureza era uma mera ficção doutrinária, que devia servir para justificar, como direitos inerentes a própria natureza do homem”. (p. 74)

Continuando ele destaca que:

realidade de onde nasceram as exigências desses direitos era constituída pela lutas e pelos movimentos que lhes deram vida e as alimentaram, lutas e movimentos cujas razões, se quisermos compreendê-las, devem ser buscadas não mais na hipótese do estado de natureza, mas na realidade social da época, nas suas contradições, nas suas mudanças que tais contradições foram produzindo em cada oportunidade concreta (p 74)

A apropriação à época da concepção jusnaturalista e liberal dos direitos civis pela classe nascente: a burguesia, é entendida por Coutinho (1997) que analisa como os direitos civis (propriedade, vida e liberdade), serviram de “meios de consolidação da sociedade burguesa” da época (p.151), principalmente o de propriedade, que possibilitou a compra da força de trabalho do outro e que se tornou “um direito burguês, particularista e excludente”, restrito aos donos dos meios de produção.

Neste sentido, estes direitos não são suficientes para a realização da cidadania plena, e por conseguinte a não realização da emancipação humana pensada por Marx, pois eles acabam mais por restringir do que ampliar e proteger os direitos reais das classes subalternas em geral. Neste contexto acaba inviabilizando, com o direito privado a propriedade, a distribuição igualitária dos bens produzidos socialmente e inibindo uma emancipação humana real.

Coutinho(1997) cita Marx ao realizar a crítica aos chamados “direitos do homem”, onde os direitos são direcionados para o homem proprietário da classe burguesa. Nas palavras do autor: “ os direitos civis – os direitos do indivíduo privado – não são suficientes para realizar a cidadania plena, que ele chamava de “emancipação humana”, mas são certamente necessários.” (IDEM: 151).

Coutinho nos chama atenção de que Marx não nega o direito à propriedade mas sim que esta possa ser assegurado de forma universal, não sendo um privilégio de poucos, mas ao contrário ser socializada e, portanto, universalizada.

Portanto, estes autores trazem a luz a incompatibilidade da cidadania plena neste modelo de sociedade. Coutinho (1997) não hesita em dizer que “a ampliação da cidadania – esse processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos que caracteriza a modernidade – termina por se chocar com a lógica do capital” (pág 158). E este antagonismo acaba gerando outra contradição entre cidadania e classe social, no sentido de que uma sociedade classista cria a condição de que nem todos possam participar da riqueza material socialmente criada. Carlos Nelson (1997) sinaliza que “ só uma sociedade sem classes – uma sociedade socialista – pode realizar o ideal da plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal, da

democracia.” (pág 159).

1.2 – Dimensões dos Direitos Humanos na atualidade

O cenário internacional no pós-segunda guerra mundial foi marcado pela destruição e massacres não só de bens materiais, mas, e principalmente, de um enorme contingente de pessoas, fazendo alavancar a necessidade de se constituir princípios que extrapolassem as fronteiras nacionais com a finalidade de proteger as pessoas das atrocidades que pudessem vir a ser cometidas contra as próprias pessoas.

Neste momento da história é assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que vem introduzir uma concepção contemporânea de direitos, caracterizados principalmente pelos conceitos de indivisibilidade, universalidade, internacionalismo e justiciabilidade.

O conceito de **indivisibilidade** contesta a concepção de distinção entre gerações de direitos humanos. Cançado Trindade (2002) afirma que a violação dos direitos humanos afeta os seres humanos em todas as esferas de suas vidas revelando, assim, a indivisibilidade de seus direitos. Desta forma, ele aponta a impossibilidade de falar, por exemplo, do direito de participação da vida pública sem direito à alimentação, de falar da livre expressão sem direito à educação, do direito à assistência jurídica sem ter presente o direito a saúde. Desta forma, a indivisibilidade se manifesta no cotidiano da vida, necessitando impor uma visão integrada de todos os direitos humanos. Na esfera internacional a indivisibilidade dos Direitos Humanos surgiu na Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a criação da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1945 com a função preservar a harmonia entre os povos. O princípio da indivisibilidade não admite a fragmentação das dimensões dos direitos e critica a classificação dos direitos humanos em gerações de direito.

O conceito de **universalidade** diz respeito ao alcance universal dos direitos humanos. Porém opera-se um quadro de reivindicação de particularidades culturais e identidades específicas, aspirando à legitimação da sua vigência, instaurando-se assim uma polaridade entre a defesa da universalidade dos direitos humanos e a preservação de identidades culturais, este processo é acentuado com a chamada globalização.

Suely Almeida (2003) afirma que a luta pela **internacionalização** dos direitos humanos e as formas institucionais que dela derivam implicam uma redefinição do direito internacional, da concepção de soberania nacional e da articulação de esferas nacionais e

supranacionais, com deslocamento de fronteiras jurídicas e políticas. Assim, segundo as palavras da autora “a luta pelos direitos com esferas internacionais de regulação tem limites: entre a prescrição contida nos diplomas internacionais e os dispositivos de sua aplicação há uma rede de mediações” (p.19) Os direitos humanos devem apontar para uma **justiciabilidade**, devendo-se criar leis favoráveis ao gozo desses direitos, criando ainda mecanismos processuais destinados a garantir a execução, pelos poderes públicos, de compromissos sociais assumidos em programas ou diretrizes de governo ou de estado.

A justiciabilidade também pode ser entendida como a qualidade de se fazer justiça, através da execução da norma em sentido estrito, é a possibilidade de buscar os direitos frente ao Poder Judiciário. Então, a justiciabilidade dos direitos , é a possibilidade de efetiva aplicação, por meios de mecanismos jurídicos de exigibilidade.

A justiciabilidade depende da indivisibilidade e da exigibilidade desses direitos, além de ser uma forma de imperativo.

Já a exigibilidade significa pedir, obrigar, requerer, demandar; reclamar para que algo seja cumprido, gerada pelo fato de que tais direitos têm valor fundamental.

Neste sentido, percebemos que a construção dos direitos humanos está ocorrendo dentro do processo de nossa história, como citam Trindade (2002) e Coutinho (1997). E que a concepção de termos uma efetiva realização dos direitos humanos não passa de uma mera “ilusão Jurídica”, necessitando de um longo caminho para alcançá-la.

Consideramos, portanto, que o reconhecimento de sujeitos de direitos não se faz só com belas palavras e sim através de lutas históricas. Como aponta Almeida (2003): "É importante ressaltar o caráter histórico dos direitos e das lutas travadas para sua conquista, retirando-lhe, portanto, toda a aparência de naturalidade e imutabilidade". (p. 22)

Assim:

enquanto o discurso dos direitos humanos se mantiver como crítica na sociedade e se converter como um objeto de transformação nas mãos da classe dominada, sempre culminará um papel transformador, afinal, a história não chegou ao fim. (TRINDADE, 2002:210).

Dentro desta perspectiva , podem ao longo da história das sociedades, novas necessidades de direitos virem a surgir, o que será naturalmente abarcado pelos direitos humanos, mesmo que estes não estejam ainda classificados pelos homens em qualquer

ramo do direito.

Assim, observamos que a regulamentação do direito é um passo a mais dentro da sociedade, mas que não deve ser o único caminho para se ter, dentro do possível, a garantia da realização dos direitos. Demonstrando que não há estágio ideal de respeito aos direitos humanos, que quando se trata de proteção das pessoas todas as formas de direitos são válidas e que elas devem estar em constante articulação e atualização, acompanhando todo o processo de mudança que ocorre dentro da sociedade mundial.

Ao olhar a história da humanidade, sentimos que, muitas vezes, as novas formas de valores sociais, antecedem a regulamentação do direito, como também, acaba havendo existência de valores que não se inscrevem nas leis, mesmo assim são respeitados, podendo também acontecer o inverso, alguns que inscrito nelas, não são respeitados por pessoa alguma.

Entretanto não podemos desconsiderar que ao acolher o aparato internacional de obrigações e proteções, o Estado acaba aceitando um monitoramento internacional. Mesmo sendo ele suplementar, acaba por reforçar as normas internas de uma nação, colaborando para que a proteção das pessoas nos territórios nacionais sejam a mais efetiva possível.

Neste sentido, mesmo que alguns direitos não tenham uma realização plena, esta participação nos pactos internacionais faz que surja no Estado uma tendência de normatização dos direitos pactuados.

" A educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de uma adequada informação, de caráter teórico ou prático, realizam um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos de todas as pessoas, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião e devem ser integradas nas políticas educativas de âmbito nacional e internacional" (Conferência Mundial de Direitos Humanos - Documento Final, Viena, 1993 parágrafo 20).

1.3- A presença da educação nos instrumentos de proteção para os direitos humanos

No cenário brasileiro vários são os instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos, e em muitos, a educação tem seu papel resguardado. Destacamos alguns destes instrumentos, a seguir:

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26/08/1789, que em seu artigo 6, declara que:

*A lei é a expressão da vontade geral, Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou pelos seus representantes, **na sua formação** - Ela tem que ser a mesma para todos, quer seja protegendo, quer seja punindo. Todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a capacidade deles e sem outra distinção do que a de suas virtudes e talentos (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789).*

Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. O Artigo 26 pontua:

- I) Todo o homem tem direito à **instrução**. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.*
- II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol manutenção da paz.*
- III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de*

instrução que será ministrada a seus filhos. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem , Resolução XXX, Ata final aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, 1948, expressa no seu artigo XII que “ toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade.” (Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, 1948).

Complementa ainda dizendo que:

o direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária. (Idem).

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos foi adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966, sendo um pacto de amplitude mundial. Entrou em vigor em 1976, quando foi atingido o número mínimo de adesões (35 Estados).

O Congresso Brasileiro aprovou-o através do Decreto-Legislativo n. 226, de 12 de dezembro de 1991, depositando a Carta de Adesão na Secretaria Geral da Organização das Nações Unidas em 24 de janeiro de 1992, entrando em vigor em 24 de abril do mesmo ano. Desde então, o Brasil tornou-se responsável pela implementação e proteção dos direitos fundamentais previstos no Pacto.

Na época em que se iniciou, no âmbito da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, a discussão para edição de um Pacto que reunissem todos os direitos da pessoa humana, idealizou-se dois modelos: um único que conjugasse as duas categorias de direito e outro que promovesse a separação de um lado, dos direitos civis e políticos e, de outro, dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais de 1966 , artigo 13 reconhecem o direito à educação:

13. Os Estados que fazem parte do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à **educação**. Concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais, 1966)

Convenção americana sobre direitos humanos, Pacto de San José 22 de novembro de 1969, que em seu preâmbulo traz:

Os estados americanos signatários da presente Convenção, reafirmam seu propósito de consolidar neste Continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do homem. (Convenção americana sobre direitos humanos, 1969)

Na parte que trata dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em seu artigo 26 , sobre o Desenvolvimento progressivo, escreve que:

*Os Estados Partes comprometem-se a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre **educação**, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados. (Idem)*

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París del 17 de octubre al 23 de noviembre de 1974, en su 18.^a reunión.

Consciente de la obligación que incumbe a los Estados de alcanzar mediante la **educación** los fines enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los convenios

internacionales de Ginebra, del 12 de agosto de 1949, encaminados a proteger a las víctimas de guerra, a fin de fomentar la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Convenção sobre os Direitos da Criança

Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. O Artigo 29§1 sinaliza:

Os Estados Membros reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança e todo o seu potencial. b) Imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas. (Convenção sobre os Direitos da Criança , 1989).

Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993, reafirmou o compromisso internacional de promover o respeito universal e a proteção de todos os direitos humanos. Segundo as orientações da Conferência :

Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. (Declaração de Ação de Viena, 1993).

Em seus artigos abaixo declara que:

78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera a **educação**, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz.

79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados

e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal.

Já os participantes do plano de ação da **Declaração de Dakar**, de 2000, comprometem-se a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos para cada cidadão e cada sociedade.

Vem explicitando em seus artigos 2,3 e 4 o seguinte:

2. O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

3. Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

4. Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados.

Dentre os instrumentos nacionais podemos destacar:

A Constituição Brasileira, de 1988, reconhece integralmente a importância dos direitos humanos e garante os direitos à saúde, à moradia, à educação.

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. (Constituição Federal, 1988).

O direito à educação é apontado no capítulo II da Carta Magna, que discorre sobre os direitos sociais da pessoa humana:

*Art. 6º São direitos sociais à **educação**, à saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Idem)*

Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que dispõe:

*Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990)*

Programa Nacional de Direitos Humanos (13/05/1996).

O PNDH atribuiu aos Direitos Humanos status de uma Política Pública Governamental.

No prefácio do Programa consta que “sabemos que a promoção e a proteção dos direitos humanos é tarefa que cabe a todos nós: cidadãos e autoridades” como também a perspectiva de:

uma nova era no campo das políticas sociais. Deixando para trás as políticas de cunho assistencialistas. Estamos construindo uma autentica rede de proteção social, implementando programas que possibilitem a transferência e renda aos mais pobres, garantindo-lhes as condições de acesso aos bens e serviços. (PNDH, 1996).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) compreende a educação “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (PNEDH 2006). No seu texto introdutório ressalta que a educação pode contribuir dentre outras dimensões a criação de uma cultura universal de dos direitos humanos e o exercício do respeito, da tolerância e valorização das diversidades.

1.3.1– Breve consideração em torno destes instrumentos de proteção para os direitos humanos:

O processo de conquista dos Direitos Humanos , como já sinalizamos anteriormente, está intimamente relacionado com as lutas históricas nas quais diversas forças sociais interferiram no sentido de modificar o desenvolvimento e a efetividade dos direitos humanos na sociedade.

Neste sentido, estes instrumentos de proteção dos Direitos Humanos, em sua grande maioria, surgem como resultado dessas lutas, aparecendo como corolário de um processo histórico determinado.

É importante entender que a educação é um elemento essencial nos processos de manutenção e transformação da vida social. Maria do Socorro Silva (2003) nos mostra que:

diversos estudos apontam que a educação quase sempre esteve no conjunto das reivindicações dos movimentos populares, seja no que se refere ao acesso, à permanência com sucesso, e mais recentemente, a um projeto de educação voltado para os interesses dos segmentos socialmente excluídos do campo e da cidade (Silva, 2003: 165)

No âmbito dos instrumentos internacionais e nacionais podemos constatar a visão de uma educação que amplie os horizontes, possibilite crescimento intelectual e insira as pessoas no meio social. Cabe dizer que este debate é privilegiado no item 3 do plano de ação de Dakar (2000):

É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

Embora garantida juridicamente, não podemos perder a perspectiva que nos alerta Almeida (2001) de que:

É fato mundialmente reconhecido que – como já ressaltou o pensador italiano Norberto Bobbio- que a formulação das garantias

jurídicas, ainda que necessárias, não se identificam com/nem significa a construção do instrumental suficiente para assegurá-las realmente (p. 44)

Nesta perspectiva tem-se configurado uma situação de “abismo” entre o dispor formalmente e juridicamente de instrumentos jurídicos de proteção dos direitos humanos e as possibilidades de serem efetivados. Concluindo Trindade aponta que “a solução jurídico-conceitual concebida não corresponde à sua efetividade social. O problema não consiste no conceito, mas na realidade.” (p.195)

Neste cenário , podemos destacar que mesmo tendo avançado em termos legais no sentido dos vários instrumentos de proteção, tanto a nível nacional quanto internacional, isto não significa que o Brasil tenha avançado em termos reais, o que fica evidenciado nas violações dos direitos humanos.

"A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, se distancia dois passos. Caminho dez passos E o horizonte corre dez passos mais. Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei. Para que serve a utopia? Para isso, para caminhar" (Eduardo Galeano - 1993)

Capítulo 2 – Educação e Direitos Humanos: uma proposta de análise

2.1– A educação como um direito humano

A educação é reconhecida em nosso país, oficial e formalmente, como um direito de todos e um dever do Estado. Isto implica em que este tem obrigação de proporcionar a todos os sujeitos sociais, condições de conhecimento que lhes forneça um cabedal educacional. Neste sentido a educação é vista como um direito de todos, o que equivale dizer que dentro do espaço educacional não existem condições de se criar hierarquizações de direito.

Entendemos que a educação é ponto fundamental para a interação entre seres humanos, possibilitando a condições de impulsionar um processo de transformação social. É fundamental que os sujeitos sociais tenham acesso ao direito de se educar de forma ampla, com liberdade de construir um olhar crítico e, ao mesmo tempo, condições de aprender a construir soluções para a sua realidade.

Nesta perspectiva, Candau (2003) sinaliza que:

a luta por estabelecer firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos o compromisso com a promoção dos Direitos Humanos passa obrigatoriamente pela educação. (p.109).

Desta forma, a escola que é uma instituição que deveria exercer o papel de fomentador da construção crítica, oferecendo subsídio para a construção de valores necessários às diversas dimensões da vida e fazer frente aos desafios da vida social,

muitas vezes exerce o papel de mantenedora das desigualdades sociais, reforçando as diferenças sociais, econômicas e culturais.

Gaudêncio Frigotto (1998) assinala ainda:

A educação tomada tanto no seu sentido amplo dos processos pedagógicos que se desenvolvem no bojo das relações sociais quanto a que se efetiva em instituições, tem inter – relações fortes com o conjunto das práticas sociais. A escola, então, não pode ser confundida com partido político, sindicato ou associação, embora sua prática esteja profundamente articulada com as dimensões políticas tanto no âmbito da sociedade política quanto, e principalmente, no âmbito da sociedade civil. A educação que se dá na escola se inscreve, pois, no plano das forças que constituem e desenvolvem, mantém ou rompem com as classes ou frações de classe.(Frigotto, 1998: 59)

Entendemos que, praticamente não há país no mundo que não garanta, em suas normas jurídicas, o acesso de seus cidadãos à educação. Como se trata de um direito reconhecido, ele precisa constar em leis de caráter nacional. Bobbio (1992) sinaliza:

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (p. 79-80)

Sinalizamos que o direito à educação traz para o indivíduo possibilidades de participar dos destinos da sua sociedade tornando-o capaz de transformá-la. Carlos Roberto Jamil Cury (2002) complementa dizendo que:

o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (2002. Cad. Pesq. N 116)

No cenário brasileiro existe um forte abismo entre os valores dominantes da sociedade que incluem a exclusão e aquele referenciado pela política educacional que coloca que a educação levaria à uma igualdade de oportunidades. Ou seja, a educação se resumiria a um privilégio, não um direito de todos.

Maria Victória Benevides (2000) entende a educação como uma mudança de mentalidades que consiste na formação através do desenvolvimento de *virtudes republicanas* e das *virtudes democráticas*. Ela entende por virtudes republicanas:

O respeito às leis acima das vontades dos homens; as leis vistas como “educadoras”; o respeito ao bem público, acima do interesse privado; sentido da responsabilidade, no exercício do poder, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam professores, sejam gestores de ensino.

E por virtudes democráticas:

O amor à igualdade e o repúdio ao privilégio; a aceitação da vontade da maioria, porém com constante respeito aos direitos da minoria; o respeito integral aos Direitos Humanos

Desta forma, a adoção dessas premissas enunciadas pela autora seria a nosso ver, uma imensa contribuição negadora da premissa neoliberal que coloca o indivíduo numa posição subalternizada, própria à dinâmica das desigualdades do capitalismo.

Assim, entendemos à educação como caminho necessário para a inserção de práticas de respeito aos direitos humanos e acesso a instrumentos de compreensão crítica da realidade, o que implica em possibilidade de uma transformação. A escola não só pode, como deve desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de uma consciência crítica, atenta com a defesa dos Direitos Humanos e com a afirmação da cidadania um pouco mais ampla.

Portanto, a instituição escolar pode ser um canal para a formação de sujeitos conscientes e críticos em relação ao seu papel, assim como na afirmação do seu compromisso como agentes de uma transformação social.

2.4 -A educação como um possibilitador da presença do ideário de emancipação humana

Pensar na educação como um direito humano, que se consolida especialmente dentro de espaços institucionais e que pode desempenhar uma função no desenvolvimento de construção de direitos, no nosso entender é pensá-la voltada para uma perspectiva contra-hegemônica.

Nossa pesquisa se desenvolve dentro de uma escola ligada à rede de escolas técnicas, formadoras de futuros trabalhadores que atuarão em diversas linhas da produção material.

Considerando a escola como um espaço contraditório, na qual se configura a formação de sujeitos trabalhadores, mas também pode se constituir um espaço de contra cultura, Emílio Gennari (1987) ao entender a educação sempre baseada em determinados valores de classe que tendem a reproduzir as relações sociais existentes, argumenta:

Podemos até dizer que a escola controlada e dirigida pelo Estado burguês é pública pois, teoricamente, busca atingir a todos, mas o conteúdo nela trabalhado é privado na medida em que orienta a visão de mundo dos futuros trabalhadores de acordo com as idéias, os valores, as formas de comportamento e os critérios de análise da realidade que obedecem à ordem da classe dominante (Gennari, 1987: 15).

E para que este espaço seja utilizado de forma diferenciada, precisamos pensar na escola como um espaço de formação de uma consciência crítica dos homens. Dentro desta perspectiva, o autor evidencia: “Se não introduzirmos a perspectiva classista nas nossas discussões será impossível criarmos meios para superar esta contradição e construir uma autonomia real em nossas instituições de ensino” (p. 15).

Seguindo esta mesma lógica Elbin Farage (2006) indica que:

As diversas teorias da educação originadas pelo pensamento liberal do século XVIII vêm tentando atribuir à educação e, em especial à instituição escolar, o papel de detentora exclusiva das possibilidades de reconstrução social, de ascensão social e de emancipação política numa perspectiva de mudança da sociedade. Dessa forma, escamoteia-se o caráter eminentemente ideológico da educação, que é direcionado pelo Estado burguês, altamente excludente e classista. (FARAGE, 2006:42)

Na medida em que a lógica do capitalismo é contraditória, entendemos que as possíveis transformações presentes na vida social são frutos das elaborações e ações de

sujeitos coletivos e individuais que se definem por projetos de transformação social. A partir desta visão entendemos que, na sociedade contemporânea, o papel da escola além de espaço de formação técnica, pode ser campo de formação humana de sujeitos, dentro das diversas dimensões da vida, do espírito, da cultura.

E que as instituições escolares, onde a maioria de nossos jovens está se formando como parte da população brasileira, podem ainda não ser, mas podem se tornar espaços privilegiados, de formação humana numa perspectiva crítica, a medida em que os educadores, assumindo um olhar contra-hegemônico, se tornem elementos fundamentais no processo de transformação social.

O que temos que atentar é para que qualidade de educação está se processando nestes espaços, que formação estes educadores estão recebendo e transmitindo. Só assim se pode problematizar um tipo de educação que possibilite um profundo processo de mudança social.

Nesta perspectiva, entendemos que as instituições escolares podem ser um espaço de construção de relações sociais emancipatórias, dependendo da formação que tanto educadores, quanto educandos estejam recebendo e ainda a qual projeto político eles estejam vinculados.

Neste mesmo sentido temos a contribuição de Maria Lúcia Silveira (2004), que ao citar o campo da cultura, na sociedade burguesa, atenta como este:

.....tem relevância, sobretudo ao se considerar esta temática, uma particular idéia de força que, invadindo corações e mentes e conformando sentidos, atua na direção de uma certa impossibilidade de serem realizadas mudanças substantivas na vida social, seja pela ausência de perspectivas quanto a geração de alternativas novas, ou ainda, pela continua propagação do quanto tais mudanças implicariam em perigo e violência quanto intentadas (p 2)

Já numa perspectiva de mudança social, os setores hegemônicos têm receio de processos educativos e formadores, que trabalhando com dimensões críticas, contribuam para reforçar tais mudanças. Em decorrência disto, Silveira nos leva a pensar na sociedade contemporânea na qual se faz presente:

a subordinação da lógica mercantil , que vai sendo implementada, direção intelectual e moral constituída que, embasada na economia, na política e num determinado campo cultural e ideológico, vai afetar as formas de sociabilidade existentes, produzindo marcas profundas nos sujeitos individuais e coletivos. (p.2)

Deste modo a sociedade, e por conseguinte, a escola, que é um dos componentes formadores desta sociedade, não só produz o conhecimento, mas também

formas de sociabilidade.

Do mesmo modo, ao olhar a escola como uma grande organização cultural, vamos ter a leitura de Antonio Gramsci (1978) sobre o papel da escola e dos intelectuais como formadores de pessoas. “A escola- em todos os seus níveis – e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao numero de pessoal que utilizam” (p. 29).

A partir deste reconhecimento, percebemos o quanto à escola é importante, seja na manutenção da hegemonia burguesa, seja na adoção de componentes críticos que auxiliam no exercício de questionamento da vida social.

Estes componentes críticos que podem estar dentro da escola são percebidos por Gennari, que vê no espaço escolar do Movimento Sem Terra a pratica educacional como um processo de transformação social, apesar de reconhecer a existência de limitações. O autor indica esta forma de educação como um passo importante no sentido de uma transformação social, pensamento que compartilha com Caldart, citado em seu texto: “ Para a construção de um homem novo, da mulher nova, construtores de uma sociedade mais justa, fraterna e socialista, e libertos de todas as formas de opressão e de exploração” (p.15).

Visão que também será compartilhado por Silveira, quando se refere a este processo como uma necessidade de “romper com a lógica do capital na área da educação equivale , portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa com certa abrangência”(p 47)

A necessidade de rompimento com a lógica da educação dentro de um processo capitalista, poderia contribuir para adoção de outros valores, importantes ao processo de transformação social. Espírito este trazido por Silveira quando define que um dos eixos fundamentais da concepção de educação: “ como um processo contínuo de criação, que comporta novas construções, com a potencialidade de que possa ser tomada diferente, numa dimensão de DEVIR, de um vir a ser outro, radicalmente distinto”(p.4)

Onde:

tal recriação da vida social, para além das condições objetivas, supõe uma outra premissa essencial: a da indispensabilidade dos sujeitos, da constituição possível de uma vontade coletiva que comporte a criação, a instituição de um projeto e busca da materialização de outro tipo de sociedade. Uma nova sociabilidade que coloque a ordem do dia, efetivamente , a perspectiva de emancipação das classes subalternas (p 4)

Nesta mesma linha de pensamento Mézaros (2004) argumenta:

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.(p 25)

É importante entender que uma possível transformação societária, com participação de sujeitos individuais e coletivos, supõe a dimensão da educação como um possível espaço emancipatório que comprova a presença de intelectuais educadores. Que podem dentro de uma apreensão da realidade de forma crítica, abrir caminhos para que cisão entre as massas e os educadores se estreitem numa perspectiva contra – hegemônica.. Sob este prisma temos o alerta de Gramsci, ao:

notar que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais, inclusive os mais numerosos e mais próximos à periferia nacional, como os professores e padres. (Idem:1978, p 29).

Esta colocação tem uma função muito importante no entendimento do papel do educador neste processo de construção social. Faz-nos pensar até que ponto esta cisão precisa ser compreendida e superada , para que possa surgir um modelo societário mais igualitário. Neste contexto, podemos perceber a importância do papel do educador, dos intelectuais e dos sujeitos em geral na construção de uma nova forma social.

Estes sujeitos, portadores de filosofias e concepções de mundo, poderão mover transformações sociais, sendo importante perceber que a filosofia não pode ser destacada da política e, por conseguinte, da ideologia que a visão política abarca.

Silveira, a partir deste reconhecimento, nos fala sobre esta forma de entender a sociedade, na qual o:

desafio que está posto é o do desenvolvimento de práticas educativas e políticas que exercitem ou tenham no horizonte este real protagonismo dos sujeitos , o que supõe como centralidade em termos de seu sentido, a construção de uma contra-ofensiva ideológica e política à ordem do capital, materializada na constituição de uma vontade coletiva das classes subalternas, em uma nova hegemonia. (p 5)

Assim, vemos a necessidade de “sistematizar crítica e coerentemente, as próprias intuições de mundo”, (Gramsci: p 15), mas fazendo-o a partir de uma referência de mundo

, para podermos perceber como a visão atual foi construída ao longo dos tempos e assim podermos ultrapassá-la.

Esta “reflexão à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo racional e que assim deve ser enfrentado”. (Idem: 16), pode levar a superação das “paixões bestiais” e levar a “ação uma direção consciente”, este seria “o núcleo sadio do senso-comum, o que poderia ser chamado de bom-senso” (Idem: 16).

É importante entender que a ultrapassagem para um modelo diferente de sociedade, pode, não só, mas também, passar pela escola, não esquecendo, como nos alertam os autores aqui considerados, a fundamental importância do papel do intelectual-educador nesta transformação. Assim, uma educação com um olhar crítico, sendo reconhecida como um direito humano fundamental é um passo a frente neste processo. E que “apenas a mais vasta concepção de educação nos pode ajudar a insistir no objetivo de uma mudança verdadeiramente radical proporcionando alavancas que rompam a lógica mistificadora do capital.” (Mészáros: 2004, p 48)

O mesmo nos fala Silveira ao indicar “o movimento de fazer a crítica desta visão de mundo reside num dos elementos essenciais à conformação dessa subjetividade com a marca de maioria histórica”.(p 6)

Em decorrência disto , “as apreensões dos sujeitos podem ocorrer de forma diferenciada, ainda que tenham como ponto de partida a mesma realidade social”, e poderíamos dizer a mesma formação escolar. O que não impediria que:

a presença destes distintos olhares - e lugares – verdadeiros para cada sujeito, de per si, introduzem de forma contundente a temática da subjetividade e da sua importância efetiva, seja nos processos de conhecimento e reconhecimento individual, seja na gestação de campos coletivos ,a agregar componentes culturais, simbólicos, de partilha com outros sujeitos dos experimentos de solidariedade e conflitos, e a materialização de ações coletivas (p.6)

Com base neste conjunto de reflexões, vemos no espaço institucional da escola um campo propício tanto para a apreensão de conhecimentos como para uma participação crítica substantiva.

Conforme Farage (2006) a escola pode ser um espaço para se propagar um novo processo de consciência, construindo novos valores e novas práticas junto aos sujeitos que dela participam. Nas palavras da autora:

Esta conformação de novos sujeitos, ou no dizer de Gramsci, a formação do novo homem e da nova mulher, que impulsionem uma

nova ordem social, uma nova hegemonia, se coloca como desafio para todos os profissionais da educação. (p. 13).

Pensamos merecer destaque no âmbito do Serviço Social o compromisso ético – político do assistente social que, baseado na defesa intransigente dos direitos humanos e na ampliação dos direitos para a classe trabalhadora, pode criar espaços dentro da área da educação que objetivem esta formação política crítica junto a educadores e / ou educandos construindo iniciativas contra-hegemônicas que possibilitem uma transformação social.

Pensar desta forma implica em ultrapassar as relações professor – aluno e ensino e aprendizagem, na medida em que, há um conjunto de outras dimensões a serem consideradas e que interferem na vida social.

Portanto é importante registrar o que Gaudêncio Frigotto (2006) ao afirmar:

A educação (e é a educação escolar que me refiro) mais como um espaço da infância e da juventude, e da vida adulta também, como direito, onde ali se produzem e se reproduzem conhecimentos, valores, símbolos, atitudes. (FRIGOTTO, 2006:20).

2.3 - O Projeto Político Pedagógico da rede de ensino FAETEC

A Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC possui um texto institucional intitulado ***Diretrizes para a Construção do projeto político-pedagógico da rede de ensino FAETEC***, elaborado pela Diretoria que tem como objetivo orientar e subsidiar as Unidades Escolares na construção de seus projetos político- pedagógicos.

Houve uma preocupação em explicitar de modo claro a concepção educacional defendida pela Diretoria que é “de uma escola utilitária, universal, pública e laica, firmada em pressupostos teóricos referenciados na categoria trabalho (entendido como processo de humanização do homem” (pág 05).

O texto parte do princípio de que a escola é um local onde a reflexão e o debate contínuo a respeito da prática pedagógica deve ser uma atividade constante, sendo ainda um *locus* privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, de acesso ao saber científico e tecnológico e de formação da consciência democrática.

Um lugar, por excelência, onde se exercite a dúvida e no qual se respeite e se incentive a pluralidade de conceitos e de opiniões dos que nele atuam, para que o conhecimento produzido e as ações empreendidas se realizem com a participação de um coletivo solidário, consciente de seu compromisso social e de seu papel de sujeito criativo e crítico (Diretrizes para a construção do Projeto Político – Pedagógico da rede de ensino FAETEC: pág 06).

Temos por base de que todo ato pedagógico é um ato político. Desta forma, a concepção educacional da FAETEC não é neutra estando relacionada com determinado conceito de sociedade. O texto coloca em evidência que os sujeitos envolvidos precisam ter clareza política em relação à necessidade de formar, simultaneamente, pessoas competentes tecnicamente e cidadãos politicamente conscientes e capazes de contribuir para o processo transformação social.

Assim, a gestão de um projeto político-pedagógico exige clareza e adesão com relação à concepção educacional que se defende e compromisso filosófico e ético-profissional de educar cidadãos que desenvolvam autonomia intelectual e crítico, proporcionado ao educando os meios necessários para entender o mundo em que vive e o momento histórico em que está situado (IDEM: 11).

O texto ressalta que a escola pública é um local privilegiado para o debate e o diálogo coletivo, nela se devendo refletir a realidade para modificá-la. Explicita que, a

construção do projeto político-pedagógico é a oportunidade da escola exercitar sua autonomia e experimentar o novo tendo pressupostos teóricos assumidos coletivamente a subsidiar a prática pedagógica.

Há uma reflexão no que tange ao modelo de sociedade em que vivemos que produz e reproduz a desigualdade em todas as suas dimensões – políticas, econômicas, sociais, culturais. Com base na apreensão desta realidade:

A educação centrada no ser humanos em suas dimensões emocionais, racionais e materiais contrapõe-se ao ensino cuja referência e limite é o mercado de trabalho e a formação de recursos humanos enquanto capital (IDEM: 22).

Dentro desta perspectiva é enfatizado que é somente a partir da apreensão da realidade que cultiva a desigualdade, que é possível refletir sobre novas formas e propostas alternativas a esta sociedade. Neste sentido, o Projeto propõe:

Relacionar as contribuições oriundas da reflexão sobre o sistema educacional ao processo de trabalho é fortalecer um ensino apoiado em uma sólida base de conhecimento e que leve em conta a experiência de vida, aptidões e características individuais do estudante, assim como as exigências que lhe serão colocadas no futuro, pela sociedade, no cumprimento de suas obrigações profissionais e sociais (Idem:22).

Capítulo 3 - “Educar para emancipar”: o projeto político da FAETEC e sua concretude no real.

3.1 - O perfil dos alunos e professores da Escola República.

Em relação aos dados quantitativos informamos que foram distribuídos quarenta questionários aos alunos e coletamos o resultado de apenas trinta e um questionários .

Dentro deste universo treze são do sexo feminino, sete do sexo masculino e onze vieram só com as iniciais dos nomes impossibilitando a identificação.

No que se refere à idade dos alunos, variam entre dezesseis e vinte anos.

No item renda pessoal os alunos responderam não possuir nenhum tipo de renda.

Quanto à distribuição geográfica por área residencial, dezoito responderam que moram no Subúrbio, oito na Zona Norte e cinco na Baixada Fluminense.

No que se refere aos questionários distribuídos aos professores, foram entregues cinquenta questionários e obtivemos o retorno de oito.

A idade dos professores que devolveram o questionário está entre 30 e 35 anos.

Quanto ao sexo, cinco são mulheres e três homens.

Quando perguntados onde residem, cinco responderam que moram na Zona Norte, dois no Subúrbio e um na Baixada Fluminense.

3.2– As representações sociais dos alunos e professores sobre os Direitos Humanos na Escola República.

A partir dos questionários e de nossas observações no campo, optamos por fazer uma análise qualitativa, articulando estes elementos às nossas percepções construídas a partir do experimento do estágio, no qual os sujeitos sociais analisados se inscrevem.

Assim, trata-se de estudar a possibilidade de construção de uma consciência contra hegemônica dentro de um espaço institucional na área da educação. No qual as representações não se referem apenas à realidade existente, mas também à construção da realidade, que pode ser na direção da hegemonia dominante ou na contra corrente desta.

Vale registrar que estas construções são permeadas por significados e valores, que fazem parte da formação dos sujeitos enquanto indivíduos ou parte de uma coletividade.

Para isto fechamos nosso questionário por blocos, nas quais as representações do que seriam os direitos humanos, cidadania, violência e o serviço social estão presentes, se subdividindo em perguntas que poderiam nos elucidar quanto à apreensão destes sujeitos no que tange a estas categorias e podendo perceber possíveis relações que sinalizassem para uma perspectiva de emancipação.

A representação pressupõe a possibilidade de identificar através de análises de falas, de discursos, percepções e concepções dos sujeitos e assim também apreender se esta instituição de ensino está, ou não, possibilitando discussões que tragam aos sujeitos individuais momentos de reflexão sobre sua condição de pessoas humanas, possuidoras de direitos. Como também, delinear ações que estes sujeitos estão efetivando na sociedade.

Para melhor compreender estes cenários de representação que estamos analisando constituído pela ideologia hegemônica dominante, torna-se necessário delimitar os pressupostos sobre hegemonia, educação e direitos humanos para Gramsci, que nos auxiliaria na compreensão da idéia de emancipação, que nos permite perceber a visão que os alunos e professores possuem.

Joseph A. Buttigieg (2003) argumenta que o próprio Gramsci “jamais pensou em reunir as inúmeras notas que tratam direta e explicitamente da questão da hegemonia num caderno temático “especial”(p.39) e que para a apreensão deste conceito “ deve-se empreender uma leitura cuidadosa de todos os cadernos segundo a cronologia da

redação”(idem:41). O autor revela do pensamento gramsciano uma articulação entre educação e hegemonia, na qual “ as relações educacionais constituem o próprio núcleo da hegemonia” (ibidem: 47), compreendendo que na visão de Gramsci, a sociedade burguesa, “ se perpetua através de operações de hegemonia(...) através de atividade e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção de mundo e seus valores capilarmente pela sociedade”.(ibidem: 46). Mas acrescenta que Gramsci “não compreende as relações como unidirecionais”(ibidem: 46), assim a atividade hegemônica estaria ligada a uma atividade cultural ampla, que estaria além da instrução escolar.

No seu artigo, comenta que Gramsci via que a educação era mais que o aprendizado dentro de uma instituição escolar, servindo às operações fundamentais de hegemonia, e aponta para como esta relação entre os sujeitos sociais existe. O mesmo cita os Cadernos do Cárcere, volume 1 página 399, no qual Gramsci argumenta que:

toda a sociedade no seu conjunto e em todo individuo em relação aos outros individuos , entre camadas intelectuais e não intelectuaisé necessário uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem...entre conjunto de civilizações nacionais e continentais. (p. 47)

Este quadro define que, a hegemonia dominante se constrói a partir da sociedade civil e de suas diversas instituições e do Estado e sempre terá uma certa instabilidade, pois pressupõe a existência de forças contrárias que de alguma forma resistem a esta hegemonia, podendo ou não construir projetos alternativos.

A partir destas considerações passamos a observar que nas falas dos alunos quando foram perguntados: O que você considera cidadania?, a fala mais recorrente é a de que cidadania era a condição de ser portador de direitos e deveres para com a sociedade.

“É o conjunto de processos de uma sociedade democrática, com seus direitos e deveres” (Aluno A)

“É um processo no qual exerço meus direitos e deveres democraticamente” (Aluno B)

“Cidadãos cumprem seus deveres de cidadãos”(Aluno C)

“Uma sociedade em paz onde todos cumprem seus deveres” (Aluno D)

Quando perguntados em que momentos se consideram cidadãos, muitos atrelaram sua cidadania à condição política do voto.

“Quando tenho a oportunidade de escolher um presidente para o meu país”(Aluno E)

“Quando votamos, quando exigimos as promessas de um político, quando trabalhamos como voluntários”.(Aluno F)

Mas alguns consideraram que ser cidadão é preservar o meio ambiente.

“Quando estou na rua e faço questão de jogar o lixo na lixeira” (Aluno G)

Quando perguntados se participavam de algum tipo de associação a maioria declarou não participar. E ao serem perguntados se existiam instituições encarregadas de garantir a sua cidadania, alguns responderam que sim, e indicaram ONG's e associações, mas não sabiam citar os nomes.

Vemos ser importante entender, como o espaço institucional que tem um projeto político pedagógico que tem a perspectiva de um lugar onde se exercite a dúvida, que possa produzir conhecimento e ações que criem uma consciência crítica, como está escrito em seu projeto, tenha em seus alunos sujeitos que não tiveram a oportunidade de acesso a um conhecimento mais abrangente, que realmente lhes proporcionassem uma possibilidade de questionamento crítico de sua sociedade, não ficando simplesmente, com o olhar de serem portadores de direitos e deveres. Vale assinalar que muitos nem sabiam apontar quais eram esses direitos e deveres quando questionados em nossas conversas após a aplicação do questionário.

Creemos que estes momentos quando ainda ficávamos com os alunos e com eles podíamos conversar, foram os momentos de maior riqueza da pesquisa, pois ali eles demonstravam suas dúvidas. Eram momentos de conversas sobre o próprio questionário, no qual surgiam pedidos de esclarecimentos sobre o que seria a cidadania, o que seriam os direitos humanos, o que poderia ser considerado violência e o que efetivamente fazia o Serviço Social.

Temos que admitir que tivemos ocasiões de dúvidas, nos quais firmamos compromissos de procurar algumas respostas e levar até eles. Todos tinham e-mail, o que facilitou em muito a divulgação de alguns textos, como o do Professor Carlos Nelson Coutinho, que tinha em si, muita respostas para as indagações dos alunos.

Vimos neles grande curiosidade, o que não ocorreu no que se refere ao contato

que tivemos com os professores.

Quanto a estes, foram distribuídos aproximadamente, cinquenta questionários, pois já havíamos sido alertadas de que eles não costumavam responder a pesquisas ou tipos diversos de investigação. Então tivemos que fazer várias tentativas para conseguir, pelo menos, algumas respostas. Nestas tentativas distribuímos questionários através de nossas três intermediárias – coordenadoras pedagógicas - e tivemos um retorno de oito questionários, sendo que alguns vieram a lápis e outros recheados de rabiscos e pontos de interrogações.

Esta dificuldade de acesso a estes profissionais, como também a qualidade de suas respostas ou a sua ausência, para nós é um indicativo muito relevante da dificuldade destes profissionais em emitirem opiniões ou ainda de se expor assumindo uma posição sobre os temas afetos ao seu trabalho..

Vemos que os professores precisam ser mais bem preparados para atender esta demanda da sociedade, principalmente estando dentro de um espaço de formação de jovens, pois estes procuram o conhecimento, quando lhes é fornecido algum motivo para isto, visto os pedidos que recebemos sobre textos que esclarecem, com maior profundidade , estas questões.

Para articular nossa perspectiva de educação, como um direito humano fundamental, como uma possibilidade de construção de um ideário de emancipação humana, voltamos nossa reflexão para a fala de Carlos Nelson Coutinho quando analisa a cidadania e a democracia. Para o autor a cidadania plena só seria compatível com a não existência de uma sociedade de classes, e que a existência de direitos nem sempre é garantia de uma cidadania, e que o uso de políticas sociais podem servir

em determinadas conjunturas a depender das correlações de forças, a burguesia use as políticas sociais para desmobilizar a classe trabalhadora, para cooptá-la, etc....Assim, também neste terreno de políticas sociais nada está decidido a priori, embora tanto os direitos políticos como os sociais sejam importantes.... eles não explicitem plenamente seu caráter emancipatório. Para que tal ocorra é necessário a intensificação das lutas pela realização da cidadania (Coutinho:1997. 157).

Desta forma podemos perceber que políticas publicas, nem sempre são a expressão do desejo da sociedade, muitas vezes existem somente para a manutenção da forma societária que está hegemonicamente dominando.

Para a leitura das respostas e suas possíveis interpretações quanto à questão do

conhecimento do que seriam direitos humanos para nossos pesquisados, procuramos trazer uma concepção trazida por Benevides (2006) que define direitos humanos como:

Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião, política, orientação sexual e julgamento moral. Decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. (p.36-37).

A partir desta definição nos chamou a atenção uma fala qualitativamente diferenciada de uma aluna, na medida em que a maioria relacionou direitos humanos como um conjunto de direitos e deveres. Segundo ela direitos humanos:

“ São os direitos que todos nós deveríamos ter independentes de classe social, como: educação, alimentação, saneamento básico, cuidados com a saúde, dentre outros”

Ao alongar nossa conversa constatamos que sua mãe participava da associação de moradores e de uma cooperativa de mulheres da comunidade. Isto nos faz refletir sobre o papel das associações, sejam de moradores, religiosas, ou de qualquer outro tipo, como elemento agregador, que permite discussões que trazem para os sujeitos individuais a condição de uma construção coletiva das reais necessidades. Segundo as palavras da aluna, direitos humanos seria:

Destacamos dentre as falas dos outros alunos:

“Considero que seja os direitos mínimos a que todo ser humano merece”(Aluno H)

“Os direitos humanos são os direitos e deveres de cada cidadão”(Aluno I)

“São todos os direitos e deveres que devem ser cumpridas pela sociedade, perante à lei”(Aluno J).

Neste sentido, Benevides, ainda complementando sobre as dimensões dos direitos humanos reintera:

Os direitos humanos são naturais e universais; não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para ser evocados (Idem: 37).

A fala de uma outra aluna também nos chamou a atenção. Ela não quis responder o questionário e, por isso, acabou só conversando.

Tratava-se de uma jovem articulada que falava claramente sobre o que pensava. Ela contou como era estar em uma escola técnica, sobre a falta de professores, as dúvidas que tinham quanto às condições de fazer um vestibular, as chances de passar, e trouxe à tona um caso que havia ocorrido em sala de aula com um professor que, segundo a aluna, faltava mais do que comparecia. Um dia ele questionado sobre as expectativas dos alunos quanto às condições de se fazer um vestibular falou:

“Vocês não devem se preocupar com isto, afinal nós aqui não estamos preparando vocês para o vestibular, e sim para o mercado de trabalho”.

Esta fala deixou, segundo a aluna, todos apreensivos pois eles tinham a entrada na FAETEC, como uma etapa que lhes dava o status de já ter passado em um concurso e que sendo eles os melhores de muitos, teriam maiores chances de chegar à faculdade, e de repente perceberam que a escola onde estavam não tinha esta perspectiva. Ela nos disse ainda:

“Foi decepcionante, eu que me achava muito inteligente por ter passado na prova da FAETEC, descobri que só estou aqui para ir trabalhar e não para me preparar numa boa escola para o vestibular, eu achava que era outra coisa”.

Fora isto, os relatos da mesma aluna sobre o conteúdo das aulas ressaltava que nenhum professor que ela lembrava tocava nestes assuntos sobre o que seria cidadania. Em suas palavras; *“ninguém falava sobre direitos, cidadania e muito menos direitos humanos, o que era isto? Você quer dizer aquelas pessoas que vão para Bangu defender os presos, é isto?”.*

Mas o que nos chamou a atenção foi o relato dela sobre uma aula de Administração. Nesta havia um conteúdo sobre como administrar o tempo. O professor usou o filme Tempos Modernos de Charles Chaplin, e falou que eles precisavam ver para saber as conseqüências de uma administração do tempo. Isto a deixou muito impressionada, pois ela pôde ver o que um controle excessivo do tempo pode fazer com as pessoas. Podemos ver neste professor um compromisso com a formação dos alunos, visto que para este profissional ensinar não é simplesmente transmitir conhecimentos técnicos; para ele a formação ultrapassa o aprendizado dos livros, penetra na

conformação de um ser humano, na construção subjetiva dos sujeitos, que poderão ser os sujeitos que irão pensar a sociedade do futuro. O comprometimento deste profissional, independente da disciplina que ele estava ensinando- Administração- ultrapassou o saber dos livros e penetrou no saber filosófico.

Uma terceira fala que muito nos impressionou foi de um aluno que achou muito “normal” o professor falar que ali não precisava ter certas disciplinas como química, biologia entre outras, pois a escola estava formando técnicos, e que a perspectiva da escola era a formação profissional e não a de prepará-los para o vestibular. O aluno argumentou para a gente:

“Não há necessidade disto, pensar para que? A vida vai ser sempre assim mesmo, não vejo nada de errado no que ele falou”.

A conformação de que uma vida não pode ser modificada, esta aceitação da realidade que está posta sem ter uma crítica sobre se o que está sendo oferecido, é uma das formas da ideologia dominante de manter subalternizando e naturalizando este lugar social destes jovens. Assim, estes jovens pensam que uma possível transformação social é uma “bobagem”, que eles tem que “aproveitar os momentos”, perdendo assim uma perspectiva de mudança social.

Isto nos faz perceber que, independentemente da disciplina que se ministre, o professor pode ter um papel muito importante na construção da personalidade dos seus alunos, sendo tanto eles quanto os alunos sujeitos sociais de uma sociedade em transformação constante, na qual todos poderiam ser participantes mais efetivos da vida social.

No bloco onde perguntamos sobre o entendimento do que é o Serviço Social e se já tiveram algum contato com a profissão, as respostas revelaram que os alunos não entendem o papel do assistente social, associando a imagem do profissional à esfera da ajuda, como revelam algumas respostas:

“É uma atividade que ajuda as pessoas como lidar com os problemas e encontrar soluções” (Aluno L)

“Ajudar as pessoas necessitadas” (Aluna M)

“São trabalhos feitos para ajudar as pessoas carentes” (Aluna N)

Portanto, essas falas demonstram que a imagem do assistente social ainda está

diretamente ligada ao assistencialismo, parte da própria história da profissão conhecida por sua relação com o ideário religioso. Sob esta relação Yazbek (1999) argumenta que a mesma imprimiu à profissão um caráter de apostolado abordando a questão social como um problema de ordem moral e religioso.

No que se refere ao bloco da violência os questionários vieram em branco, impossibilitando uma reflexão sobre este tema. Erly Euzébio dos Anjos (2003) no seu artigo *A banalização da violência e a contemporaneidade*, nos trás uma reflexão sobre a violência quando comenta que a violência nos dias de hoje, para ser enfrentada e parcialmente superada precisa romper com as estruturas sociais vigentes que afetam os comportamentos e o modo de pensar dos sujeitos.

Assim, a não resposta pode refletir tanto uma naturalização da violência quanto um receio de expor sua opinião acerca deste tema.

Ao fazermos uma análise mais geral do nosso trabalho, percebemos que, apesar do projeto político pedagógico da FAETEC considerar que a escola pública é um locus privilegiado para o desenvolvimento da cidadania e de formação de uma consciência democrática, percebemos através da nossa investigação que este espaço não se concretiza no real, na medida que, os alunos puderam revelar o desconhecimento dos direitos humanos e a sua concretização. Quanto aos professores, o que podemos constatar é que os mesmos só podem ser acessados através de coordenadores de turnos, mostrando-se desinteressados não só em repassar os questionários mas, principalmente, com a natureza dos conteúdos presentes neste instrumento que possibilitaria uma reflexão mais qualitativa do trabalho docente. Entendemos que um projeto político pedagógico deva se tornar um instrumento indispensável na construção de metas e objetivos a serem alcançados pela instituição e não somente um documento formal sem legitimação.

Desta forma, mesmo colocando formalmente em evidência a necessidade de se formar simultaneamente pessoas tecnicamente competentes e cidadãos politicamente conscientes e capazes de contribuir para uma transformação social, o que de efetivo a escola está contribuindo para uma mudança social? Que espaços cria para uma consciência contra-hegemônica que pode levar a uma emancipação humana? No seu projeto explicita que somente com o reconhecimento do modelo de sociedade em que vivemos que produz e reproduz a desigualdade em todas as suas dimensões é que se pode criar um debate coletivo a fim de modificar a realidade. Até que ponto esta escola não está somente formando sujeitos sociais que reproduzirão as desigualdades sociais

inerentes ao capitalismo e diferente do projeto crítico anunciado.

Portanto, a escola tem a possibilidade de se tornar um espaço de construção crítica a partir de um projeto político pedagógico que não fique somente no plano formal, no sentido de que a mesma possibilite a construção de espaços que propiciam discussões, reflexões auxiliadoras a pensar a realidade e a inserção dos alunos de forma crítica no seu interior.

Considerações finais:

Entendemos ao longo do nosso estudo que um aspecto importante a ser considerado na formação educacional é que este se transforma em ferramenta, em instrumento potencializador do processo produtivo no capitalismo. Principalmente no âmbito da escola em que aplicamos nosso questionário, na medida em que ela é uma escola técnica que prepara seus alunos para entrarem no mercado de trabalho.

Esta dinâmica implica na transformação da escola em um espaço de formadores de força de trabalho que (re)produzem as desigualdades sociais sem pensar criticamente nas contradições sociais impostas pelo capitalismo, muito menos na formação de sujeitos humanos. Iamamoto (1995: 107- 108) na sua afirmação nos ajuda a fundamentar a nossa análise ao afirmar que: “o modo de produção capitalista de produzir supõe, pois, um “modo capitalista de pensar”, que expressa a ideologia dominante na sua força e nas suas ambigüidades”. O que vai revelar o quanto à escola pode legitimar e manter a ordem burguesa no momento em que ela não cria espaços contra-hegemônicos. Farage (2006) reforça este pensamento ao argumentar que a política educacional ao longo da história é marcada por avanços, mas segundo as palavras da autora “sobretudo pela conservação dos elementos ideológicos e o reforço do *“status quo”*” (p.39).

No trabalho de desconstrução dessa ideologia dominante pensamos no Código de Ética Profissional do assistente social, que tem como um dos princípios fundamentais a autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais. Neste sentido, o assistente social, na qualidade de profissional comprometido na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, pode criar espaços dentro das instituições, dentre elas as escolas, de construção crítica em torno dos valores dominantes na sociedade capitalista. Para tal é necessário que o profissional tenha um domínio teórico do seu campo construindo categorias de análises para ler a sociedade e baseado nestas, possa desenvolver a sua prática voltada numa perspectiva de articulação real com as necessidades da classe subalternas.

Esta perspectiva nos remete a pensar no profissional que rompe com uma prática profissional focalizada, mantenedora da ordem social vigente, respondendo às demandas imediatas da sua prática sem propor uma reflexão acerca desta.

Pretendemos, portanto, a partir deste trabalho propor uma reflexão sobre como é

de fundamental importância e necessária, a formação de espaços onde possam ser debatidos coletivamente o desenvolvimento capitalista que cada vez mais visa adaptar e manter a subalternização das classes subalternizadas, objetivando criar medidas contra – hegemônicas ao que está posto. O assistente social, dentro da área da educação, pode desempenhar este papel na medida que se compromete verdadeiramente com uma transformação social.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, S.S. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Serviço Social. Projeto de Pesquisa: O Serviço Social e a Constituição do Campo dos Direitos Humanos no Brasil, 2003.

ALMEIDA, S.S. e NETTO, J.P. Proteção e Direitos Humanos e Impunidade IN Revista Ciência Hoje, vol 30 nº 178, dezembro de 2001, pp 43-46.

ANJOS, E.E. A banalização da violência e a contemporaneidade. Ensaio sobre a violência. Camacho T. org. Vitória: Edufes, 2003. pp. 61- 82

BENEVIDES, M.V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 dez. 2000. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/boletins/edh/br/boletim1.html>, acessado em: 20 junho 2007

BENEVIDES, M.V. Conversando com os jovens sobre os Direitos Humanos IN Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. Org. Regina Novaes e Paulo Vannuchi. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006, pp 34- 52.

BRASIL. Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II.

Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988

_____, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Ministério da Educação e Ministério da Justiça. Brasil, 2007.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BUTTIGIEG, J. “Educação e Hegemonia” IN Ler Gramsci, entender a realidade. Org. Carlos Nelson Coutinho e Andréa Teixeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

COUTINHO, C.N. *Notas sobre cidadania e modernidade*. In: Praia Vermelha: estudos de política e Teoria Social vol. 1, 1º sem. 1997. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p. 145 - 165.

CURRY, C.R. Cadernos de Pesquisa nº 116. Direito à Educação: direito à igualdade.. direito à diferença. São Paulo: Julho de 2002, acessado em 02-06-07

CANDAU, V.M. Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. São Paulo: Vozes, 2003.

FARAGE, E.J. Um olhar sobre a escola pública na favela – a inserção do assistente social. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século. Petrópolis, Vozes, 1998.

GENNARI, E.FNM – Fórum Nacional de Monstore - 13 DE Maio: Núcleo de Educação Popular. São Paulo: Outubro de 1987. Mimeo.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IAMAMOTO, M.V.. e CARVALHO,R. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – esboço de uma interpretação histórico metodológica. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MESZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2004

RIDENTI, M. Classes sociais e representações. Coleção: Questões de nossa época, V.31,

São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA de Estado de Ciência e Tecnologia. Fundação de Apoio à Escola Técnica.
Diretrizes para a construção do Projeto Político – Pedagógico da rede de ensino FAETEC,
Agosto 2001.

SILVA, M.S. Direitos humanos no Brasil: Diagnósticos e Perspectivas. Col. Ceris. Ed.
Mauad. Rio de Janeiro: 2003.

SILVEIRA, M.L.S. Educação Popular: novas traduções para outro tempo histórico. IN
Seminário de Educação Popular e Lutas sociais. Rio de Janeiro: 2004. Digitalizado.

TRINDADE, José Damião. A História social dos direitos humanos. São Paulo: Peirópolis,
2002.

YAZBEK, M.C. Os fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade. IN Programa
de Capacitação Continuada para assistentes sociais. Capacitação em Serviço Social e
Política Social. Módulo 2 , 1999.

Sites pesquisados:

<http://www.planalto.gov.br/Leis/L8069> (acessado em 10/05/2007)

<http://www.scielo.br/scielo> (acessado em 02/06/2007)

http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php(acessado em 10/05/2007)

<http://www.mj.gov.br/sedh> (acessado em 09/05/2007)

ANEXO: QUESTIONÁRIO APLICADO

Nome:

Idade:

Sexo: () F () M

Bairro onde reside:

Profissão/ cargo:

Grau de escolaridade:

Você possui alguma renda?

() S De quanto?

() 1 SM

() de 1 a 2 SM

() de 2 a 3 SM

() de 3 a 4 SM

() mais de 4 SM

() N

1. Bloco Cidadania:

O que você considera cidadania?

Você se considera um (a) cidadão (a)?

() S

Em qual (ais) momento(s)?

() N

Você considera que este espaço educacional lhe propicia condições de exercer sua cidadania?

() S. De que forma?

() N.

Você participa de alguma atividade na qual considera estar exercendo sua cidadania?

() S Qual (is) ?

() N

Você participa de alguma associação?

() S De que tipo é a associação?

Como é a sua participação?

() N

Existem instituições encarregadas de garantir a sua cidadania?

() S

() N

Em caso afirmativo, responda:

Quais são?

Você confia nelas?

() S

() N

Por que?

2.

3. Bloco Direitos Humanos

O que considera direitos humanos?

Você já teve contato com a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

() S

() N

Você conhece quais são os seus direitos e deveres como cidadão (a)?

() S

() N

Poderia citar quais são para você os principais direitos garantidos na Constituição?

E os principais deveres garantidos na Constituição?

Quais seriam para você seus principais direitos e deveres?

13- Em algum momento você considera que teve seus direitos violados dentro desta instituição?

() S De que forma?

() N

4. Bloco Violência

Como você descreveria o ambiente educacional de sua escola?

E o ambiente social?

Você já teve contato com algum tipo de arma?

() S

() N

Em que lugar?

Você já presenciou algum tipo de roubo ou furto?

() S

() N

Em que lugar?

Você já presenciou algum tipo de ato ou falas que ofendesse alguém?

() S

() N

Em que lugar?

Bloco Serviço Social

O que você entende ser Serviço Social?

Você já teve algum contato com o Serviço Social em algum momento da sua vida?

() S Para que?

() N

Você considera ser uma profissão importante?

() S Em que sentido?

() N