

Sônia Vieira Coelho

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS:
um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as
práticas educativas na escola universitária

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Sônia Vieira Coelho

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS:
um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as
práticas educativas na escola universitária**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento e Inclusão
Social em Educação

Orientadora: Profa. Regina Helena de Freitas
Campos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Tese intitulada “*Representações Sociais de Direitos Humanos: um estudo sobre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária*”, de autoria da doutoranda Sônia Vieira Coelho, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Regina Helena de Freitas Campos – UFMG. Orientadora
Doutora pela Stanford University, 1989

Prof. Marcos Vieira Silva – UFSJ. Co- orientador
Doutor pela PUC-SP, 2000

Prof^a. Angela Maria de Oliveira Almeida – UNB. Examinadora
Doutora pela Université Louvain, 1992

Prof^a. Agnela da Silva Giusta – PUCMINAS. Examinadora
Doutora pela USP, 1990

Prof^a. Inês Assunção de Castro Teixeira – UFMG. Examinadora
Doutora pela UFMG, 1992

Prof^a. Ana Lydia Santiago – UFMG. Examinadora
Doutora pela USP, 2000

Suplentes:

Prof. Carlos Henrique Gerken - UFSJ
Doutor pela PUC-SP, 1999

Prof. Adriano Roberto Afonso do Nascimento – UFMG
Doutor pela UFES, 2004

Belo Horizonte, 7 de agosto de 2008.

A Luisa, minha neta, representando a geração futura na luta pela garantia de uma sociedade mais justa.

Ao Fernando, amor-companheiro, pelo respeito aos meus ideais, pela dedicação e cuidado, pela generosidade ímpar.

Agradecimentos

Quero agradecer de modo especial às pessoas que colaboraram para a realização desse trabalho:

A minha orientadora, Dra. Regina Helena de Freitas Campos, que, com suas preciosas discussões, críticas e abertura intelectual, sua disponibilidade, tolerância e tranquilidade incansáveis, virtudes de uma orientadora exemplar, deu-me a oportunidade de partilhar a construção desse trabalho.

Ao professor Marcos Vieira Silva, co-orientador nesse trabalho, pelo apoio metodológico e acolhimento afetuoso.

Ao professor Adriano Roberto Afonso do Nascimento também pelo apoio e disponibilidade.

Aos professores e estudantes que participaram como sujeitos da pesquisa, pela grande colaboração, interesse e tempo despendido, e às instituições de ensino que possibilitaram sua realização.

Às monitoras Hellen Rose Correa Santos, Carolina Ratton Moraes, Dayse Araújo Dutra, Maria Otaviana Mindêllo Muschioni e Graziela de Andrade Quintas, pela participação com o trabalho e com contribuição de idéias.

A Célia Arruda, não só pelo trabalho profissional de revisão, mas pela disponibilidade afetiva com que sempre me acolhe.

A Angélica Cristina, pelo cuidado e apoios cotidianos. A Shige, pelas traduções e afeto.

A realização desse trabalho teve a participação e interesse de alguns amigos, aos quais devo reconhecimento.

RESUMO

Este trabalho descreve e analisa as representações sociais de direitos humanos e as idéias relativas às relações entre formação da consciência ética e práticas educativas, captadas através da produção discursiva conjunta de estudantes e professores de dois cursos de Pedagogia vinculados a uma instituição de ensino superior particular e uma pública, ambas situadas em Belo Horizonte, Brasil, em 2006. O objetivo da investigação foi conhecer como os participantes envolvidos no processo educativo da escola universitária percebem sua contribuição ou não para o desenvolvimento da consciência de direitos humanos, e como as práticas educativas desenvolvidas no ensino superior refletem essas idéias na formação ética dos estudantes. Para isso buscou-se conhecer o que estudantes e professores pensam sobre direitos humanos e sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência ética e as práticas educativas, e verificar se há alguma diferença entre a construção dessa consciência ética e de direitos humanos na escola particular e na escola pública.

Partiu-se de uma reflexão sobre as relações entre ética, direitos humanos e formação para a cidadania, e sobre a importância das práticas educativas como instâncias de formação humana integral. Para abordar a construção individual e grupal das idéias e concepções sobre essas relações, foram utilizadas a teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici e Willem Doise e as teorias do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg. Para captar as representações sociais das relações entre concepções de direitos humanos, consciência ética e práticas educativas, foram realizados encontros conversacionais de estudantes e professores em grupos de reflexão. Estes grupos foram considerados como uma unidade de produção discursiva que possibilita o registro dos dados e a análise interacional do processo grupal. A análise qualitativa e de interpretação dos resultados baseou-se na Análise de Conteúdo, na análise lexical possibilitada pelo Programa Alceste e na análise do processo grupal de co-construção de idéias sobre o fenômeno pesquisado.

Os resultados evidenciaram aspectos comuns das representações sociais dos Direitos Humanos e algumas variações: na instituição particular, a concepção de direitos humanos consistiu em considerar o ser humano como ser integral, um ser de direitos à dignidade inerente a sua própria condição; e em considerar o ser humano como cidadão, um ser que deve ter a garantia de realização das suas necessidades por meio da aplicação das leis contidas na Constituição, percebida como fonte de conhecimento e garantia dos direitos.

Outro aspecto da representação social compartilhado foi a concepção da formação ética como formação humana em valores, atitudes e habilidades, integrando as noções de ética e moral e a noção de direitos por meio de práticas educativas e nas relações interpessoais, dentro e fora da sala de aula. A instituição de ensino superior foi considerada um espaço de tomada de consciência da responsabilidade coletiva, de compromisso, um ambiente sócio-educativo, onde se fazem valer os valores humanos nessa convivência.

Na universidade pública, a concepção de direitos humanos se apresentou com uma dimensão sociopolítica, uma forma de organização da sociedade por meio de um conjunto de regras, leis, que regulam a convivência entre os seres humanos. Os direitos foram distinguidos como naturais e positivos. As fontes de conhecimento dos direitos humanos evocadas foram a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso. Outro aspecto da representação referiu-se à formação da consciência ética, em que as práticas educativas constituem-se de atividades dirigidas ao desenvolvimento da moralidade, ao desenvolvimento de valores humanos. A universidade pública foi percebida como oportunidade de formação em direitos humanos: 1- como oportunidade de concorrência e de competição, reproduzindo os valores da sociedade, que dificultam o exercício dos direitos humanos; 2 - como oportunidade de desenvolvimento de relações de respeito ao outro e de ações que efetivam os direitos humanos; 3- como oportunidade de acesso ao saber. Dessa forma, considerou-se a universidade como um espaço de formação humana, como uma oportunidade de reprodução, manutenção e mudança de valores.

Implicações desses resultados são apresentadas ao final como sugestões para a formação de professores e para pesquisas de intervenção sócio-educativa, com aplicação de metodologia de grupo.

Palavras-chave: representações sociais, direitos humanos, formação humana, formação ética, prática de grupo, valores humanos, práticas educativas.

ABSTRACT

This dissertation describes and analyses the social representations of human rights and the ideas about the existing relationships between the development of an ethical consciousness and educational practices. These social representations and ideas were captured in the discursive production of groups of students and teachers from two undergraduate programs in Education pertaining to a private and a public higher learning institution, both located in the city of Belo Horizonte, Brazil, in 2006. The purpose of the investigation was to know how people involved in the educational process developed in schools at the university level perceive their contribution (or not) to the promotion of the consciousness of human rights, and how the educational practices occurring at higher learning institutions reflect these ideas in the ethical formation of students. For this end, we searched for knowing what students and teachers think about human rights, and about the relationship between ethical consciousness and educational practices, aiming at verifying whether there are differences between the building of this ethical consciousness in public and private institutions. The research was based on theoretical considerations about the relationships between ethics, human rights and the education for citizenship, and about the importance of educational practices as instances for integral human development. The approach to individual and group construction of ideas and conceptions about these relationships was based on the theory of social representations proposed by Serge Moscovici and Willem Doise and the theories of moral development proposed by Piaget and Kohlberg. The social representations of the relationships between conceptions of human rights, ethical consciousness and educational practices were apprehended in conversational encounters with teachers and students in reflexive groups. These groups were considered as units of discursive production, thus enabling data collecting and the analysis of social interactions in the group. Qualitative analysis and the interpretation of results were based on content analysis, lexical analysis using the program Alceste and the analysis of group processes of co-construction of ideas regarding the focus of the research.

The results showed aspects of social representations shared in both institutions, and some variations. In the private institution, the prevalent conception of human rights considered the human being as a whole, whose right to dignity is inherent to his/her own condition; human beings are also considered as citizens, whose needs must be

fulfilled through the enforcement of the laws and of the Constitution, perceived as sources of knowledge and pledge of rights. Another aspect of a shared social representation was the conception that ethical formation includes human development of values, attitudes and abilities integrating the notions of ethics and moral, and the notion of rights through educational practices and interpersonal relations inside and outside the classroom. A higher learning institution was considered a space for the development of consciousness regarding collective responsibilities and compromises, a socio-educational environment for the enforcement of human values in conviviality..

In the public institution, the conception of human rights embodied a socio-political dimension, society being understood as a body of rules and laws that regulate human relations in the social group. Natural and positive rights were distinguished. The sources for knowledge on human rights were the Universal Declaration of Human Rights, the Constitution, the Brazilian Children and Adolescents Act and the Elderly Act. Another aspect of the representation concerned the formation of ethical consciousness, in which educational practices are activities directed towards the development of morality and of human values. Public universities were perceived as an opportunity for the education in human rights: 1- as an opportunity for competition, thus reproducing social values that harm the practice of respecting human rights; 2 – as an opportunity for the development of relationships based on the respect for others and of actions that promote human rights; 3- as an opportunity of access to knowledge. Therefore, the university was considered as a space for human development, as an opportunity for the reproduction, maintenance or transformation of values.

Implications of these results are presented in the conclusions, as suggestions for teachers' education and for social and educational research and intervention using group methodology.

Key words: social representations, human rights, human development, ethical formation, group processes, human values, educational practices.

RESUMÉ

Ce travail décrit et analyse les représentations sociales des droits de l'homme et les idées concernant les relations entre la formation de la conscience éthique et les pratiques éducatives, à partir de la production discursive d'un groupe d'étudiants et de professeurs de deux cours de Pédagogie liés à des institutions d'enseignement supérieur, l'une privée et l'autre publique, situées dans la ville de Belo Horizonte, Brésil, en 2006. Le but de la recherche a été de connaître comment les participants du processus éducatif de l'école universitaire perçoivent leur contribution (ou non) au développement de la conscience des droits de l'homme, et comment les institutions d'enseignement supérieur reflètent ces idées dans la formation éthique des élèves. On a cherché de connaître ce que les étudiants et les professeurs pensent à propos des droits de l'homme et sur les relations entre le développement de la conscience éthique et les pratiques éducatives, et de vérifier s'il y a des différences concernant la construction de cette conscience éthique dans l'école privée et dans l'école publique.

On a commencé avec une réflexion sur les relations entre éthique, droits de l'homme et formation de la citoyenneté, et sur l'importance des pratiques éducatives comme instances de formation humaine intégrale. L'approche de la construction individuelle et grupal des idées et conceptions sur ces relations a été faite à partir de la théorie des représentations sociales proposée par Serge Moscovici et Wilhem Doise, et les théories du développement moral de Piaget et Kohlberg. Pour saisir les représentations sociales des relations entre conceptions des droits de l'homme, conscience éthique et pratiques éducatives, des rencontres conversationnelles d'étudiants et de professeurs dans des groupes de réflexion ont été réalisées. Ces groupes ont été considérés comme unités de production discursive qui permettent l'enregistrement des données et l'analyse interactionnelle du processus groupal. L'analyse qualitative et l'interprétation des résultats s'est basée sur l'analyse du contenu, l'analyse lexicale rendue possible par le Programme Alceste, et l'analyse du processus groupal de co-construction des idées à propos du phénomène objet de la recherche.

Les résultats ont mis en évidence les aspects communs des représentations sociales des droits de l'homme et quelques variations: dans l'institution privée, la conception des droits de l'homme a considéré l'être humain dans son intégralité, un sujet de droits à la dignité inhérents à sa condition même; et aussi l'être humain a été considéré en tant que citoyen, un être qui doit avoir la garantie de la réalisation de ses nécessités à travers l'application des lois

et de la Constitution, perçue comme source de connaissance et garantie des droits. Un autre aspect de la représentation sociale qui a été partagé a été la conception de la formation éthique comme une formation humaine en valeurs, attitudes et capacités qui intègre les notions d'éthique et de morale et la notion des droits à travers les pratiques éducatives et les relations interpersonnelles, au dedans et au dehors de la salle de classe. L'institution d'enseignement supérieur a été considérée comme un espace de prise de conscience de la responsabilité collective, du compromis, un environnement socio-éducatif où les droits humains doivent être observés dans la vie ensemble.

Dans l'université publique, la conception des droits de l'homme s'est présentée dans une dimension socio-politique, une forme d'organisation de la société à travers un ensemble de règles, lois, qui déterminent la vie ensemble des êtres humains. Les droits naturels ou positifs ont été distingués. Les sources de la connaissance des droits de l'homme évoquées ont été la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, la Constitution, la Loi brésilienne concernant les Enfants et les Adolescents et la Loi des Agés. Un autre aspect de la représentation s'est rapporté à la formation de la conscience éthique, dans laquelle les pratiques éducatives sont vues comme des activités dirigées vers le développement de la moralité et des valeurs humaines. L'université publique a été perçue comme une opportunité de formation en droits de l'homme: 1- comme opportunité de compétition, en reproduisant les valeurs de la société qui rendent difficile l'exercice des droits de l'homme; 2 - comme opportunité de développement de relations de respect vis-à-vis l'autre et d'actions qui rendent effectifs les droits de l'homme; 3- comme opportunité d'accès au savoir. En résumé, l'université a été considérée comme un espace de formation humaine, comme une opportunité de reproduction, manutention ou changement de valeurs.

Quelques implications de ces résultats sont présentées à la fin, comme suggestions pour la formation des enseignants et pour les recherches et interventions socio-éducatives en utilisant la méthodologie du travail de groupe.

Mots-clés: représentations sociales, droits de l'homme, formation humaine, formation éthique, pratique de groupe, valeurs humains, pratiques éducatives.

Lista de abreviaturas e siglas

ABI	– Associação Brasileira de Imprensa
AP	– Ação Popular
BIE	– Bureau Internacional de Educação
CGT	– Central Geral dos Trabalhadores
CLT	– Consolidação das Leis Trabalhistas
DUDH	– Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FGTS	– Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
IIDH	– Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	– Programa Nacional de Direitos Humanos
P T	– Partido dos Trabalhadores
PUA	– Pacto de Unidade e Ação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1- Perspectivas Teóricas	25
I - Ética, Direitos Humanos e Cidadania	25
A. Ética e Moral	25
B. Direitos Humanos	32
C. O processo de construção da cidadania no Brasil: as práticas políticas na construção dos direitos do povo de uma nação	43
II- Prática Educativa e Formação Humana: vinculando educação e ética, cidadania e direitos humanos	60
A. Educação e formação humana: a formação ética, o exercício de cidadania	63
B. A Psicologia moral e a educação em direitos humanos	74
C. A educação em direitos humanos e a universidade	82
III - Teorias de desenvolvimento moral: Piaget e Kohlberg	84
IV - Teoria das Representações Sociais	90
A – Pesquisa sobre Representações Sociais de direitos humanos – Doise e colaboradores	98
B – Pesquisas brasileiras sobre direitos humanos	111
Capítulo 2- O método de investigação	127
I- Princípios norteadores para o planejamento da investigação	128
A. Escolha dos sujeitos	129
B. Instrumentos de coleta de dados	130
C. Registro dos dados	133
II- Parâmetros para análise e interpretação dos resultados na pesquisa	133
A. A análise de conteúdo da produção verbal	134
B. Análise lexical do contexto do conjunto do texto	136
C. Análise e interpretação do processo grupal	137

Capítulo 3 - Os resultados da investigação: análise e interpretação 145

I- A pesquisa na universidade particular: processo grupal e interpretação dos resultados	14
A. Dinâmica dos encontros conversacionais do grupo de reflexão como campo de produção das representações sociais	147
B. O conteúdo das representações sociais das relações entre direitos humanos, formação ética e práticas educativas de professores e estudantes do curso de Pedagogia da universidade particular	155
C. Discussão e conclusão	201
II- A pesquisa na universidade pública: processo grupal e interpretação dos resultados	211
A. Dinâmica dos encontros conversacionais do grupo de reflexão como campo de produção das representações sociais	215
B. O conteúdo das representações sociais das relações entre direitos humanos, formação ética e práticas educativas de professores e estudantes do curso de Pedagogia da universidade pública	224
C. Discussão e conclusão	285
III- Articulando os pontos comuns e as variações	295
Conclusão	310
Possíveis desdobramentos do processo da pesquisa	313
Referências Bibliográficas	320

Introdução

Identificação de uma situação problemática

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes e professores de duas instituições educacionais de ensino superior, uma pública e outra privada, de Belo Horizonte, no ano de 2006. Foram investigadas as representações sociais de direitos humanos e sua relação com formação ética e as práticas educativas na escola universitária.

Para situar o contexto de produção da pesquisa, começo por falar das inquietações que me motivaram a enveredar por esse campo, novo para mim. O ponto de partida foram observações do cotidiano da relação professor-aluno, na prática acadêmica como professora universitária, e da minha experiência de muitos anos de prática clínica com famílias de crianças e jovens. Um dos focos dessas minhas observações tem sido a relação entre mudanças de valores sociais e o contexto de produção desses valores, em que a responsabilidade de instituições como a escola e a família é questionada quanto à construção de valores morais. O respeito ao outro, a cooperação, a solidariedade, a igualdade, a justiça são valores coletivistas da orientação social que entram em conflito com valores individualistas, em que há prevalência do valor do indivíduo, gerando dúvidas e questionamentos em relação à sua operacionalização nas práticas cotidianas e institucionais (Coelho, 1996; 2004; 2005a; 2005b; 2007).

Há questionamentos sobre o que é direito e dever dos atores sociais e como devem ser transmitidos os valores, no processo de socialização das crianças e dos jovens adultos. A escola se queixa que a família lhe delega a função educativa, eximindo-se ela própria de parte da responsabilidade de dar referências em relação ao cumprimento de regras, aos padrões relacionais consensuais de uma convivência respeitosa e cooperativa. Nem sempre define quais valores quer desenvolver no processo educativo de formação do aluno ou até questiona se esta é sua responsabilidade e função. Ao mesmo tempo, a escola também não se sente autorizada a assumir esta responsabilidade, ficando ambivalente com relação à tomada de posições, enfraquecendo sua própria autoridade. A família também apresenta ambivalências quanto ao que pensa serem os direitos e deveres de seus membros e, por outro lado, se queixa da escola por esta não conseguir colocar limites nos estudantes, ao mesmo tempo em que está

mais atenta aos métodos coercitivos que desrespeitam o direito da criança e do adolescente, reclamando sua proteção.

A crise do *ethos* social, crise de valores no interior da própria sociedade, suscita uma revisão da ética entre as pessoas. As mudanças na orientação social, no sistema de valores que redefine o valor do indivíduo no conjunto de relações hierárquicas e igualitárias, no questionamento do que é necessário para a convivência entre os grupos, no mundo contemporâneo cada vez mais complexo, atravessam as instituições sociais. Sujeitos às forças culturais e sociais, os processos de transformação social atingem todos os envolvidos no sistema: os indivíduos e suas relações intra e interinstitucionais e as relações do metassistema social.

Tendo em vista a complexidade da sociedade, considera-se que o processo de construção e desconstrução de valores sociais não se apresenta contínuo, linear, nos diferentes contextos institucionais, no tempo e na diversidade e particularidade das culturas, na nossa sociedade. Desse modo, o processo de socialização secundária, no nível específico da instituição escolar, apresenta-se descontínuo com relação à transmissão de valores veiculados pelas várias instituições sociais, com as mudanças no *ethos* social. Na articulação entre projetos individuais e processos sociais, no tempo e no espaço social, ocorre a convivência de valores antigos e novos, trazendo conflitos e contradições entre ideais, identidades e normas emergentes, no processo de transformação social. Entre o tradicional e o contemporâneo, observa-se então que há contradições e ambivalências entre o que a sociedade valoriza, em função das exigências do mundo capitalista, dos valores de uma educação voltada para a instrumentalização, e os fins gerais da educação, de formação humana integral. Na sociedade atual, a continuidade que se observa é a presença de ambivalências na transmissão de valores, conflitos que propiciam indefinições e ambigüidades nas relações e práticas educativas.

A escola é uma das instituições sociais encarregadas da socialização de crianças, adolescentes e jovens, repassando-lhes valores, normas e modelos de conduta, reproduzindo, mantendo e transformando a organização social, transmitindo a herança simbólica. É um espaço para questionamento e confronto de valores. Assim, como atores sociais, professores e estudantes, nas diferenças de papéis e funções na instituição social, experimentam os efeitos dessas mudanças. A escola atual reflete as ambivalências entre permanência e mudança de valores, quanto a que valores são importantes para uma convivência harmoniosa entre as pessoas, apresentando muitas vezes dificuldade de definição em seu direcionamento. Essa definição se refere a qual a melhor forma de transmitir os valores de modo a formar a

consciência de respeito humano e busca da justiça, a desenvolver o exercício de liberdade, da igualdade e do respeito ao indivíduo, o espírito de cooperação e de responsabilidade entre as pessoas. Nesse processo de mudança, preocupa-me que tipo de valores essa instituição está transmitindo ou se interessando em transmitir para as novas gerações, como tarefa educativa-formativa do ser humano, e que recursos utiliza para isso.

É evidente a democratização das relações interpessoais e institucionais como parte de um processo de mudanças sociais contemporâneas, na veiculação de valores humanos, morais, sociais, econômicos e políticos. Especificamente no caso do Brasil, no processo de democratização político-social do país está havendo mais espaço para a reflexão sobre os direitos do indivíduo, enquanto cidadão, bem como maior preocupação da sociedade em fazer valer esses direitos.

Essas reflexões constituíram minha motivação para a realização da pesquisa que proponho. Identifico como situação problemática pesquisada o contexto da escola universitária, suas idéias e práticas de valores na educação moral, na formação da moralidade humana. A moralidade é aqui identificada como o processo de socialização.

Justificativa

Algumas reflexões teóricas esclareceram essa situação-problema e meus objetivos nessa pesquisa.

Quando se pensa em educação moral no ensino fundamental, o foco dessa educação é nas crianças e adolescentes em processo de formação. Quando o jovem passa para a universidade, já adquiriu um nível maior de autonomia em suas decisões e ações, em seu processo de desenvolvimento moral. Sua formação se dirige à profissionalização.

A universidade, como instituição educativa, tem várias funções. Não se restringe ao ensino superior e ao treinamento técnico, mas é criadora de cultura, de ciência e de tecnologia, produzindo conhecimento. Nela são veiculadas idéias políticas (relação entre o saber e o poder), econômicas (investimento que gera lucro social – ensino e escola como capital) e sociais (benefícios para todos, unifica a vida social) (Chauí, 2001). Em sua função formadora de profissionais para a força de trabalho, também há a exigência de definição de

valores, diante de uma sociedade mercantilista que se preocupa com a eficácia e a produtividade.

“[...] A questão central da ética é a de responder à pergunta: o que nos obriga a sermos bons? Ou seja, é a ética que nos permite buscar critérios para definirmos o que é bom, correto ou moralmente certo e que nos fornece explicações para o nosso senso de dever moral” (Menin, 2002, p. 2). Seu conteúdo trata de valores morais que orientam as ações humanas e têm caráter universal. O senso de dever implica uma obrigação que temos para com o outro, na contrapartida do reconhecimento de igual direito do outro.

A capacidade de reconhecimento do ponto de vista do outro, numa perspectiva relacional que considera o outro como legítimo outro Eu, é uma dimensão do desenvolvimento moral que está presente na forma de pensar os direitos humanos (Cardoso, 2007). Os princípios universais dos direitos humanos são considerados o nível mais abstrato do desenvolvimento moral, os orientadores dos valores sociais, o fim a alcançar para uma convivência possível entre os homens (Herrero, 2004). O processo educativo, as diferentes formas que ele toma permitem que o indivíduo se inclua na sociedade, questione os valores vigentes e atue no sentido de busca de mudança, adquirindo a consciência dos direitos e dos deveres. Nem sempre há uma contrapartida entre a consciência dos deveres e dos direitos, dependendo de todo esse contexto de formação que media a relação do indivíduo com a sociedade. Parece, então, haver uma ruptura entre os fins da educação e as práticas com relação à formação de jovens e adultos, quanto ao desenvolvimento da moralidade, nesse momento do processo educacional da educação formal escolar universitária.

Pergunto se as instituições universitárias têm como objetivo a formação integral do estudante, no sentido de desenvolvimento da moralidade, de um dever ser que torne o mundo um lugar habitável para todos. Um espaço de formação ética e de consciência de direitos humanos.

Estando preocupada com a formação da consciência ética, uma forma mais objetiva de se estudar essa problemática é conhecendo o que as pessoas pensam sobre os direitos humanos. Como uma referência normativa, os direitos humanos são uma das mais importantes formulações que a nossa sociedade chegou em relação à questão da ética. Orientam-se por princípios éticos de respeito a si e ao outro, por valores de convivência humana, que são construídos na interação social, no sistema lingüístico, e na formulação de leis. Não esgotam a ética, mas são uma forma de saber como a nossa sociedade operacionaliza a ética, nas representações e práticas cotidianas. Assim, uma das formas de analisar a influência que as morais coletivas têm na percepção que os indivíduos constroem dos seus

direitos e deveres pode ser realizada através das pesquisas sobre Direitos Humanos, a partir do enfoque psicossocial.

Tomando como um recorte a universidade como uma instituição de ensino superior, alguns dados de pesquisas vêm fundamentar a necessidade deste trabalho. Pesquisas realizadas respectivamente com professores e estudantes universitários de Belo Horizonte (Miranda; Carozzi; Magalhães, 2002; Miranda; Magalhães; Castro, 2004) concluem que as instituições universitárias falham no dever de formar cidadãos, estão negligentes quanto à dimensão cívica dessa formação e enfatizam mais a eficiência técnico-profissional do que a reflexão sobre direitos e deveres ou mesmo sobre as práticas educativas que elas podem desenvolver para isto. Há pouca ênfase na função da escola universitária na formação da democracia e da cidadania. No entanto, um dado positivo observado é que a universidade é considerada pelos estudantes a instituição mais confiável como defensora dos direitos fundamentais, um espaço educacional em que é possível reflexão e desenvolvimento da consciência desses direitos.

Os dados apresentados sugerem uma avaliação mais aprofundada sobre as representações sociais de direitos humanos, importantes na avaliação de aspectos da formação ética nas instituições universitárias, que vêm de encontro aos objetivos da pesquisa que proponho.

Diante disso, a questão principal que se me apresenta é investigar como estudantes e professores universitários pensam a relação entre consciência de direitos humanos, a formação ética e práticas educativas desenvolvidas na universidade. Algumas questões se apresentam: Como professores e estudantes pensam os direitos humanos? Como essa problemática se reflete nos processos educativos, nas relações entre os atores sociais que participam do contexto universitário? O que pensam sobre a formação humana do jovem adulto na universidade?

Para respondê-las, pretendo entender, com esta pesquisa, em que medida as práticas educativas têm contribuído para o desenvolvimento dessa consciência entre os estudantes e professores universitários, o que vem de encontro ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEED (2008a), que propõe que as universidades, escolas e outras instituições contribuam na construção de uma cultura voltada para os direitos fundamentais.

Tendo essas justificativas, penso que este é um estudo significativo, relevante nos campos político, social e educacional, pois trata de um problema atual importante que tem

trazido preocupação aos envolvidos no processo educativo, nas múltiplas formas que a educação assume, nas dimensões socioculturais e psicossociais. Os dados contribuirão para a análise da formação ética e para uma análise específica relativa aos direitos humanos, à constituição da cidadania na educação escolar universitária, portanto relevante para trazer visões diferenciadas ao campo de formação de profissionais.

Outro aspecto do valor desta pesquisa que pode ser evidenciado é quanto ao uso da metodologia construtivista de trabalho em grupo, com foco na interação entre professores e alunos, que pode ser um recurso educacional mais utilizado, como prática educativa participativa nas discussões de problemas pertinentes à formação humana.

O tema desta pesquisa se refere, pois, às representações sociais de direitos humanos e às práticas educativas na escola universitária.

Organizei esse estudo para responder a essas questões da seguinte forma:

Definindo o problema: o problema proposto a ser examinado consiste em investigar qual a relação entre as idéias relativas à formação da consciência ética e as práticas educativas desenvolvidas na escola universitária em relação aos direitos humanos.

O objetivo geral definido foi conhecer como as pessoas envolvidas no processo educativo da escola universitária percebem sua contribuição ou não para o desenvolvimento da consciência de direitos humanos e como as práticas educativas desenvolvidas na universidade refletem essas idéias na formação ética dos jovens e estudantes.

Distingui os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre direitos humanos;
- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência ética e as práticas educativas que revelam as idéias e ações desenvolvidas na instituição, que estimulam o desenvolvimento da consciência de direitos humanos, ou seja, como as práticas educativas refletem essas idéias;
- Verificar se há alguma diferença entre a construção dessa consciência ética e de direitos humanos na escola particular e na escola pública.

O referencial teórico básico para esta pesquisa partiu de uma reflexão sobre as relações entre ética, direitos humanos e formação para a cidadania, para contextualizar esse campo do conhecimento, baseando-me em conceitos filosóficos sobre ética, moral, direito e política (Herrero, 2004; Bobbio, 2004/1990; Marshall, 1967/1963; Carvalho, 2004); acrescento nesta discussão um debate sobre a importância das práticas educativas como

instâncias de formação humana integral na universidade (Rodrigues, 2001; Valle, 2001; Arroyo, 2001; e outros). As teorias utilizadas como referência foram as teorias de desenvolvimento moral de Piaget (Piaget, 1994/1932; Duska; Whelan, 1994/1975; Parrat-Dayan; Tryphon, 1998) e de Kohlberg (Duska; Whelan, 1994/1975; Biaggio, 1988/1975; Biaggio, 2006/2002) para elucidar os processos cognitivos que presidem o desenvolvimento moral e possibilitam entender, no nível do sujeito, como constrói o conhecimento das regras sociais e forma sua consciência moral; e a teoria das representações sociais (Moscovici, 1978/1961; 2003/2000; Doise, 2001; 2002; 2003) que busca explicar a construção do conhecimento, articulando os níveis individual e social, para abordar a construção individual e grupal das idéias e concepções sobre essas relações. Faço também uma descrição de pesquisas em representações sociais de direitos humanos, como forma de atualização desse conhecimento.

Quanto ao método, realizei uma pesquisa qualitativa sobre o problema proposto, cujos sujeitos escolhidos foram estudantes e professores do curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada.

Pressupondo que a construção da consciência se dá em um processo recursivo de influências mútuas entre estudantes, professores e outros atores sociais, que constituem o contexto das relações na universidade, utilizei como instrumento de coleta de dados o grupo de reflexão, por meio de encontros conversacionais com grupos de sujeitos envolvidos no problema. Considerei também os encontros conversacionais iniciais, no processo de entrada no campo, bem como os encontros conversacionais com as monitoras da pesquisa, nos momentos intermediários à sua realização, na coleta de dados. Todas as idéias apresentadas nesse percurso constituíram dispositivos de análise do processo de co-construção do conteúdo produzido.

O registro dos dados foi feito por meio de transcrição de gravação em fita cassete e da filmagem dos grupos, diário de campo e anotações das monitoras de pesquisa.

A análise e a interpretação dos resultados foram feitas considerando-se a descrição do processo de co-construção da pesquisa, do processo grupal dos encontros conversacionais do grupo de reflexão de cada instituição; a análise de conteúdo dos textos transcritos (Minayo *et al.*, 2000/1994; Franco, 2005), complementada pela aplicação do *software* de Alceste – uma técnica computadorizada, uma metodologia de análise estatística de texto (Kronberger; Wagner, 2002/2000), que revelaram aspectos das representações sociais de direitos humanos.

A descrição da experiência foi organizada considerando as duas fases da pesquisa realizada: com a instituição de ensino superior particular e com a instituição de ensino superior pública. Em ambas foi possível captar o momento da construção das representações sociais de direitos humanos, de formação ética e das práticas educativas na universidade, que continuam sendo construídas e modificadas no processo educacional de estudantes e professores dessas instituições pesquisadas.

Apresento a seguir como organizei a distribuição do conteúdo desse trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, dividido em quatro partes, apresento as perspectivas teóricas discutidas no trabalho.

O tema dos direitos humanos se apresenta ligado a sistema de valores, à ética, à moral e à cidadania, muitas vezes sem uma distinção clara. Na primeira parte, para contextualizar o campo do conhecimento de direitos humanos, trago reflexões sobre as dimensões ético-filosóficas e políticas dos direitos humanos, de modo a tentar esclarecê-los do ponto de vista histórico-conceitual. Primeiramente, apresento algumas discussões sobre a concepção filosófica de ética e moral. Em seguida, apresento uma reflexão histórico-crítica dos direitos humanos, do ponto de vista de sua institucionalização, e a sua situação atual no mundo contemporâneo. Por último, faço uma descrição do processo histórico da construção da cidadania no Brasil, como os direitos humanos, em sua dimensão cívica de direitos reconhecidos pela nação, foram e estão sendo conquistados.

O tema da Ética, Direitos Humanos e Cidadania tem sido objeto de estudos e de práticas diferenciados, fragmentados, que têm uma raiz comum: a formação do ser humano. Os questionamentos sobre como formar o ser humano para o futuro e como formar a sociedade em que ele vive e se constrói tornam-se objeto de debates que ocupam os âmbitos das práticas educativas nas instituições de ensino e nas políticas do governo. Na segunda parte desse capítulo, reflito sobre a educação como formação humana e sua vinculação com ética, cidadania e direitos humanos, na educação escolar. Para situar a questão do compromisso da escola com a formação ética, ligada à formação moral do educando, recorro ao início dos trabalhos de Piaget sobre educação moral, e sua continuação por Kohlberg, na Psicologia da Educação. Piaget teve papel sócio-político-educativo, como parte da Sociedade das Nações, com suas idéias sobre a educação para paz. Nesse sentido, sua preocupação em como desenvolver o espírito social democrático através da educação e suas contribuições sobre os procedimentos da educação moral foram aqui abordados. Por fim, ainda na vinculação de

práticas educativas e formação humana, incluo ligeira discussão sobre a formação na universidade e os dilemas éticos que tem se deparado.

Na terceira parte desse capítulo trago os aspectos principais das teorias do desenvolvimento moral de Piaget e a de Kohlberg, que fundamentam esse trabalho. As teorias de desenvolvimento moral são básicas para a compreensão da forma como o indivíduo apreende as regras e os valores de uma sociedade, em seu processo de socialização. Explicam como uma pessoa passa a respeitar os outros em uma sociedade e como se dá a inter-relação entre o processo de aquisição das estruturas cognitivas dos sujeitos e a apreensão das regras sociais, que evidenciam o contrato social entre indivíduo e sociedade.

A segunda teoria que utilizo – a teoria das representações sociais de Moscovici – é apresentada na quarta parte, e, especificamente, a teoria das representações sociais na perspectiva teórico-prática da Psicologia Societal, conforme definida por Doise. Ela articula as explicações no nível do indivíduo e as de ordem social, mostrando os processos que o indivíduo utiliza para funcionar em sociedade e como as dinâmicas das interações sociais, posicionais ou de valores e crenças gerais orientam o funcionamento desses processos. Finalizo essa parte apresentando pesquisas em representações sociais de direitos humanos, desenvolvidas por Doise e colaboradores, e pesquisas brasileiras que têm sido realizadas ultimamente nesse campo de estudo.

O segundo capítulo trata do método de investigação utilizado nessa pesquisa, contendo os princípios norteadores para o planejamento da investigação – escolha dos sujeitos, instrumentos de coleta de dados e de registro dos dados –, e os parâmetros para análise e interpretação dos resultados da pesquisa. Descrevo o processo de constituição do grupo de sujeitos que participaram da pesquisa e justifico a inclusão de estudantes e professores em um grupo, considerando-o como instrumento de coleta de dados e como unidade de análise. Os parâmetros para análise e interpretação dos resultados, a partir da produção discursiva dos participantes, foram a análise de conteúdo da produção verbal, a análise lexical do contexto do conjunto do texto (Alceste) e a análise do processo grupal.

No terceiro capítulo, apresento a análise e a interpretação dos resultados da investigação feita em duas instituições de ensino superior: uma particular e outra pública. Apresento-as em forma de dois estudos de caso, mostrando a dinâmica dos encontros conversacionais do grupo de reflexão como campo de produção das representações sociais e o conteúdo das representações apreendidas sobre direitos humanos, formação ética e práticas

educativas em cada um deles. Termino o capítulo fazendo uma articulação dos aspectos comuns e das variações das representações sociais produzidas nos dois casos.

Como conclusão, apresento as implicações desses resultados como sugestões para a formação de professores e para pesquisas de intervenção sócio-educativa, com aplicação de metodologia de grupo.

Capítulo I - Perspectivas Teóricas

I - Ética, Direitos Humanos e Cidadania

As sociedades se organizam por meio de regras, que definem as condições de convivência entre todos os seus membros. Essas regras são orientadas por princípios, dos quais os direitos humanos constituem um sistema normativo aceito como valor universal, nas sociedades democráticas. O tema dos direitos humanos se apresenta desse modo ligado a sistema de valores, à ética, à moral e à cidadania, muitas vezes sem uma distinção clara. Para contextualizar o campo do conhecimento de direitos humanos, procuro, nessa parte da fundamentação teórica, trazer reflexões sobre as dimensões ético- filosóficas e políticas dos direitos humanos, de modo a tentar esclarecê-los do ponto de vista histórico-conceitual.

Primeiramente, apresento algumas discussões sobre como se apresenta a concepção filosófica de ética e moral. Em seguida, apresento uma reflexão histórico-crítica dos direitos humanos, do ponto de vista de sua institucionalização e como se apresentam no mundo contemporâneo. Por último, a dimensão cívica dos direitos humanos, a que se refere aos direitos reconhecidos por uma nação, é apresentada historicamente, no caso do Brasil.

A - Ética e moral

O tema da ética tem sido objeto de interesse do debate contemporâneo: na filosofia, no direito, na política, na educação, enfim, em todos os domínios das relações humanas em que a relação entre valores e ações humanas é questionada. Tornou-se uma reflexão da sociedade contemporânea diante dos problemas comportamentais, sociais e ecológicos decorrentes do progresso científico-tecnológico, da desestabilização de valores tradicionais que serviam de orientação para as relações dos homens entre si e dos homens com a natureza. Atualmente, no início do milênio, assistimos a preocupações éticas presentes na sociedade, relativas a várias questões: às pesquisas no campo da genética e da medicina, ao campo da política, aos direitos humanos, à justiça social, à distribuição de renda, à violência urbana, à violência nas escolas e muitos outros temas que têm sido apresentados pela mídia e pelas pesquisas e debates educacionais.

Sempre que há uma crise do *ethos*, a ética passa a ocupar o centro das reflexões. Mas, o que é o *ethos*? Segundo Herrero (2004), o *ethos* é ao mesmo tempo social e individual, existe como uma realidade histórica e concretamente na práxis dos indivíduos. É a constância no agir, é o comportamento resultante da repetição do mesmo ato e também indica “um conjunto de costumes de uma sociedade com suas instituições e tradições que marcam o estilo de sua vida e ação” (Herrero, 2004, 150). Tem o caráter de dever ser, de obrigação, de normas, pelas quais o ser humano organiza sua vida. Cria expectativas em relação a determinado comportamento do outro.

Historicamente, foi na crise da sociedade grega que começou a se discutir o *ethos*. Outros momentos da História marcaram outras crises em que os comportamentos, os valores humanos e sociais precisaram ser discutidos e renovados. Na sociedade contemporânea, a recuperação da Europa pós-guerras; a reorganização do mapa mundial com as emancipações de Estados; o crescimento econômico acelerado e a valorização da economia com a produção, acumulação e problema de distribuição de bens; o pluralismo cultural e a valorização de cada cultura e a busca, na esfera simbólica, do sentido da vida, são fatos decorrentes do processo de desenvolvimento das civilizações, que trazem a Ética para o centro das discussões. Há necessidade de revisão dos costumes e dos valores e de busca de consenso universal de orientação das ações humanas.

As sociedades ocidentais caracterizam-se pela busca da racionalidade, desde sua origem. As reflexões sobre essas crises do *ethos*, nas sociedades ocidentais, originaram uma busca de razão para o *ethos*, pela Ética; na busca de razão pela cidadania, pela Política; na busca de razão para o direito, pelo Direito. Nesse sentido, a Ética é a ciência do *ethos*, uma razão teórico-prática, uma reflexão sobre valores que orientam as maneiras de viver dos indivíduos e entre os indivíduos, uma instância legitimadora da sociedade (Herrero, 2004). A Ética é conceituada como “uma reflexão crítica ‘sobre’ os costumes coletivos e individuais para saber quais deles podem ser aceitos ou devem ser rejeitados” (Tosi, 2002, p. 101).

No entanto, a palavra ética tem sido usada com outros sentidos e, muitas vezes, como sinônimo de moral. Do grego *ethos*, ética “tanto significava os costumes, as tradições, os comportamentos coletivos de um grupo social, quanto o caráter, o hábito, o comportamento individual de uma pessoa. A palavra *moral* (que vem do latim *moris*) [...é usada] para definir o âmbito do comportamento individual” (Tosi, 2002, p. 101). Quando tomadas como definições parecidas, referem-se a um conjunto de regras que devem ser obedecidas, sob pena de punição caso sejam transgredidas. Diz-se que uma pessoa “não tem ética”, “é desonesta”, “injusta” no sentido de imoral, ou seja, emprega-se a palavra “ética”

para se referir a normas de conduta, à normatização, que também é objeto da moral (La Taille; Souza; Visioli, 2004).

Tugendhat (1996/1993) considera desnecessária a distinção entre as duas palavras, o mesmo que querer distinguir “veados de cervos” e justifica ser uma particularidade lingüística, cujo sentido foi sendo construído a partir de traduções literárias. Já La Taille, Souza e Visioli consideram que são termos que não precisam ser necessariamente empregados como sinônimos, explicitando duas possíveis diferenças de sentido, o que considero que traz uma clareza conceitual:

Pode-se falar em *moral* para designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legitima, e falar em *ética* para se referir à reflexão sobre tais valores, princípios e regras. A reflexão pode ser filosófica, neste caso discutem-se os fundamentos da moral, seus conteúdos, o valor de suas máximas etc. [...] mas a reflexão pode também ser científica, e neste caso, estudam-se as variáveis sociais, culturais, econômicas, psicológicas do fenômeno humano chamado moral (La Taille; Souza; Visioli, 2004, p. 7).

Outra diferença que se faz entre moral e ética é quanto ao grau de abstração de uma em relação à outra, sendo a ética considerada mais geral e abstrata, mais abrangente, e a moral mais particular, concreta e restrita. Essa diferença não é considerada pertinente por autores acima citados (La Taille; Souza; Visioli, 2004; Tugendhat, 1996/1993). São duas problemáticas diferentes: antigos filósofos definiam “ética” referindo-se a metas mais elevadas da vida humana, conseqüentemente, uma resposta à pergunta “como devo viver”, enquanto a moral correspondia à pergunta “como devo agir?” Tugendhat (1996/1993) coloca em discussão essa questão, mostrando a relatividade dos juízos morais e a necessidade da busca de tomada de posição, no mundo atual, de uma compreensão não-transcendental da fundamentação de juízos morais. Constantemente as pessoas julgam de forma moral, fazem um juízo moral das relações humanas, políticas, daquilo que é bom ou mal, o que é permitido e o que é proibido. Um juízo moral tem o sentido de necessidade prática ou expressão valorativa sobre a observância das normas de uma comunidade. A consciência moral é constituída de fundamentos e motivos para ação, que justificam o pertencimento a uma determinada comunidade. Porém, se as comunidades são diferentes e variáveis no tempo e no espaço, os costumes e os valores são diferentes e mudam; um juízo moral pode ser criticado em função de outro juízo moral, o que traz insegurança e incerteza diante das mudanças de valores e costumes. Então, onde buscar um fundamento para juízos morais que não sejam somente referidos ao concreto, em uma moral da comunidade, para não cair no relativismo das ações morais ou no nihilismo da moral?

As diferentes teorias éticas buscaram encontrar um princípio superior que fundamentasse os juízos morais. Para Tugendhat, o problema da ética atual não é mais a busca de fundamento dos juízos morais em um princípio superior, que venha “de cima”, o que para o autor é um procedimento desaconselhável na ética atual, pois, diante da abertura e desorientação, haverá muitos princípios sobrepostos e concorrentes para fundamentar os juízos morais. Para o autor, o problema fundamental da moral do nosso tempo é fundamentá-la diante de outras concepções de moral e assegurar-se do que deve ser compreendido por *uma moral*. Mesmo assim, essa “moral” não terá valor absoluto:

[...] veremos que será importante, já na definição do que seja uma moral, cuidar para que possa discutir com as outras a partir de diferentes posições morais, em vez de contestar implícita e reciprocamente de ser uma só moral, decidindo assim de antemão e de forma definitiva (semanticamente) um debate, que propriamente deve ser moral (Tugendhat, 1996/1993, p. 26).

Os conteúdos morais variarão de acordo com o que dispõe o contrato social-moral, mas o sentido que dá o fundamento dessa “moral” é o da busca dos motivos, que se apóiam no conceito Kantiano de respeitar igualmente o outro e de não “instrumentalizar ninguém”, indo além dele, além do contratualismo e do tradicionalismo.

Na reflexão sobre a moral, procura-se tornar compreensível pelos pressupostos filosóficos essa consciência moral habitual por uma consciência moral que possui bons fundamentos e motivos:

Essa consciência moral não se sustenta em um fundamento absoluto, mas sobre um tecido complexo de fundamentos e motivos [...]. Fundamentos são fundamentos para a verdade de enunciados; motivos são fundamentos de outro tipo, são fundamentos que justificam uma ação, ou, mais genericamente, um modo de ação, ou de uma forma mais geral ainda, pela aceitação de um sistema moral (*op.cit.*, p. 28).

Busca-se o que é possível, não o que é certo. Então, primeiro pergunta-se pelos motivos e fins que levam a pessoa a querer pertencer a uma comunidade moral. Mas, ao perguntar pelos motivos, exige-se pensar “um imbricamento da moral na pergunta pelo sentir-se bem, ou como é hoje frequentemente formulado, na pergunta, pela vida boa” (*op.cit.*, p. 30).

Desse modo, Herrero (2004) questiona sobre como refletir sobre a moral atual, quando se considera que o *ethos* tradicional se desintegrou e como buscar o caminho da reconstituição do *ethos* para um agir propriamente moral, que torne o mundo habitável para o

ser humano. Sugere um possível caminho de reconstituição do *ethos*, percorrendo algumas concepções atuais mais importantes da Ética, tanto buscando um ponto de vista moral universal, o ideal da universalidade para determinar o que é justo ou injusto, como buscando os móveis fortes que atuam na vida cotidiana, nos costumes e hábitos. Então, para responder à pergunta “*por que devo agir moralmente?*”, sugere alguns passos:

- 1º. Passo: *por interesse* em ordenar as aspirações humanas, mas um interesse maximizado na cooperação entre as partes, fazendo escolhas para garantir a vida e os bens a longo prazo (Teoria dos interesses);

- 2º. Passo: para proteger *a liberdade*. Por pertencer a uma sociedade, o ser humano já nasce com a obrigação de preservar o mundo para poder sobreviver, compartilhar socialmente o que socialmente se recebe. Então, afirma Herrero, ser livre não é destruir os laços que unem o homem à natureza, aos outros homens, mas discernir entre os vínculos que o aprisionam, a reconhecer o direito de cada um, a sua dignidade. É essa liberdade que garante os direitos civis e políticos. Mas, para preservar a sua liberdade o indivíduo deve buscar uma justiça para todos, na busca de soluções justas, considerar o seu próprio valor e o valor do outro como legítimos. Buscar uma distribuição justa dos bens: liberdade para todos; acesso igualitário aos bens materiais, sociais e culturais para exercer a autonomia como valor em si mesmo. “Universalizar a liberdade é uma exigência de justiça” (Teoria do liberalismo social).

3º. Passo: voltar-se para *a comunidade*, fazendo coincidir os interesses individuais com o interesse social da comunidade a que pertence, assumindo responsabilidade política. Esse móbil leva à noção de cidadania.

4º. Passo: o mais geral, para conseguir tudo isso é *pela linguagem*, um meio de comunicação entre todos os seres da raça humana. É pela linguagem que o ser humano se torna humano, pelas relações e vínculos subjetivos (Teoria do socialismo e do personalismo dialógico). Conclui Herrero:

É por isso que cada ser humano, cada grupo, cada organização, cada instituição, cada ação, cada geração, sentindo-se membro e parte do universo humano, deve colaborar na recriação de um *ethos* verdadeiramente universal, único capaz de devolver a todo ser humano a dignidade que lhe compete e possibilitar uma realização propriamente humana (Herrero, 2004, p.161).

Considero que essa sugestão se relaciona à viabilização das idéias de direitos humanos, como uma instância moral e jurídico-política, na reconstrução dos costumes da

sociedade. Essa reconstrução implica mudança da consciência moral, tendo os direitos humanos como aspiração e referência para a reflexão sobre as ações do indivíduo e os rumos da sociedade.

Como afirma Tugendhat (1996/1993):

[...] a moral do respeito universal e igualitário é a única moral que pode ter por pretensão plausível realizar a idéia de um ser humano bom ou bom parceiro de cooperação. Nisto está implícito que o comportamento moral consiste em reconhecer o outro como sujeito de direitos iguais; isto significa que às obrigações que temos em relação ao outro correspondem por sua vez direitos (p. 336).

No entanto, a compreensão da moral relacionada ao direito é no sentido de exigência moral, um “direito fraco”, que não pode ser cobrado, apenas pensável, desejável. Para que um direito se torne “forte” é necessário uma instância coletiva que o proteja, que o defenda, criar um Estado, implicando a correspondência de um direito moral a um direito legal, uma contratualidade formal entre as pessoas, ao especificar as leis que regulam as liberdades de um para com as do outro, as liberdades externas a elas, que são motivadas pela coação: direitos e deveres. Essa legalização dos direitos foi sendo construída no processo de institucionalização do Estado constitucional, em que os direitos morais foram elevados ao status de direitos legais. Pensar em uma compreensão moral relacionada com direitos aponta por si mesmo para uma realização em ordem jurídica, respaldados pela lei, tornando possível a convivência em comunidade de seres livres, que se expande para a comunidade mundial, em que coincidem os direitos à segurança, à justiça e à paz.

Tosi (2002) procura delimitar os âmbitos da moral, da ética, do direito e da política e das suas relações perguntando se há possibilidade de conciliar a garantia entre o espaço privado da moral individual dos cidadãos (que tipo de escolhas faz e o que quer na vida) com a existência de uma ética pública, de uma ética coletiva. Como ética pública define “o conjunto de valores coletivos compartilhados por todos e *tutelados pelas instituições públicas*” (p.110). Para a construção dessa ética pública, o autor considera a relação entre a ética e a política, a partir do pensamento de Bobbio, que afirma: “A política tem a ver com o direito sob dois pontos de vista: enquanto a ação política se exerce através do direito, e enquanto o direito delimita a disciplina e a ação política” (Bobbio, 2000, p. 232, apud Tosi, 2002, p. 102). O que quer dizer que o caráter normativo do direito define as ações políticas ao mesmo tempo em que o direito encontra respaldo na política.

A avaliação do conjunto de valores éticos coletivos do mundo capitalista globalizado apresenta a ênfase nos valores econômicos, mercantilistas, da realização do lucro

e da mais-valia como uma moralidade das democracias liberais, que permeia a vida dos indivíduos, condicionando seus comportamentos. Por outro lado, outros valores político-sociais embasam a busca de garantia de justiça política, de paz, de direito, de liberdade e de igualdade.

O conceito de direito humano é um conceito fundamental na moral política, em que juízos de moral política decidem sobre o que é ser bom e ser mal de um Estado, de maneira análoga como em juízos morais sobre um indivíduo. Desse modo, os direitos humanos, em seu processo histórico-político, vêm se constituindo como material desta ética pública, como valores para a sobrevivência da humanidade, sem os quais ela não pode subsistir. No entanto, eles não constituem somente um conjunto de idéias e valores que são o conteúdo dessa ética pública, mas também vêm sendo legitimados por um processo “procedimental”, ou seja, por procedimentos e meios para que sejam reconhecidos e efetivados. Hoje, a DUDH e outros documentos subsequentes a ela oferecem um consenso de entendimento para a realização plena do ser humano, constituindo, se não um novo *ethos* mundial, certamente um grande progresso na “autoconsciência da humanidade”; e os direitos humanos podem se tornar um ponto de interseção e de consenso entre diferentes doutrinas filosóficas, crenças religiosas, costumes culturais, formas jurídicas e ações do Estado e da sociedade.

Diante da pergunta “que tipo de cidadão se quer construir?”, pensa-se na dimensão política dos direitos humanos. O Estado e a política têm a função de promover condições necessárias para o desenvolvimento plenamente humano e universal do cidadão. A universalização dos direitos humanos é uma tarefa a ser cumprida pela sociedade política: “Exige uma intervenção política dos indivíduos, dos povos, dos governos e organismos internacionais responsáveis pela promoção e defesa dos direitos humanos” (Tosi, 2002, p. 118).

E o que são direitos humanos? Considerar os direitos humanos na ordem social, jurídica e política será o próximo passo que darei, nas explanações a seguir.

B - Direitos humanos

Os direitos humanos são um sistema de pensamento e fazem parte de uma realidade social. Nesta pesquisa, os direitos humanos são considerados como princípios avaliativos ou representações sociais normativas, que permitem aos seres humanos organizar suas relações e interações. A referência normativa aqui evocada são os princípios contidos na DUDH (Doise, 2001).

A idéia central para a compreensão dos direitos humanos é a da dignidade da pessoa humana, o homem como um fim em si mesmo. O conteúdo do preâmbulo da DUDH refere-se ao reconhecimento da dignidade inerente a todo membro da família humana e de seus direitos iguais como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, proclamados como a mais alta aspiração do homem comum e que devem ser respeitados, desenvolvidos, compreendidos e promulgados para que haja paz no mundo. Foram assim proclamados em 30 artigos, aprovados na Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, como esse ideal comum a ser atingido pelos povos e nações do mundo. A Assembléia proclamou:

A presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (Vieira, 1996, p. 10).

As noções sobre direitos humanos fazem parte de um sistema de pensamento que tem suas raízes e influências em idéias filosóficas, históricas, éticas, jurídicas e políticas. Como afirma Bobbio (2004/1990), os direitos humanos não são um dado da natureza, são direitos históricos, nascidos em certas circunstâncias, decorrentes de lutas em defesa de liberdade, contra abusos do poder e de forma gradual. O conceito de direitos humanos é variável de acordo com a concepção político-ideológica que se tenha, não havendo uma maneira única de defini-lo.

Três posições são importantes na direção do conhecimento para entender como estão os direitos humanos hoje: a busca de seus fundamentos, a sua reconstituição histórica e a proteção dos direitos humanos. Para explanar essas idéias, baseio-me no livro de Bobbio (2004/1990) *A Era dos Direitos*, em cuja apresentação da nova edição Lafer (2004) anuncia

como Bobbio desenha o caminho para a paz almejada, para a busca da liberdade e da igualdade, articulando “democracia e direito, direito e razão, razão e paz, paz e Direitos Humanos” (p. VI-VII).

Seguindo os nexos feitos por Bobbio, Lafer afirma que pode haver direito sem democracia, mas não pode haver democracia sem direito. A democracia é o governo do povo, se baseia “nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, caracterizada pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão de poderes e pelo controle da autoridade” (Ferreira, 1986, p. 534). É o que torna os súditos cidadãos, quando lhes são reconhecidos os direitos fundamentais. O avanço e a ampliação da democracia dependem do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem. O direito, do ponto vista concreto, como técnica de convivência, é um conjunto de regras (leis ou normas) e “tais regras têm por objeto o *comportamento inter-subjetivo*, isto é, o comportamento recíproco dos homens entre si” (Abbagnano, 1970/1968, p. 260). O direito possibilita a construção jurídica das “regras do jogo” para garantir a qualidade das instituições democráticas. E a razão é um instrumento necessário para achar caminhos e saídas possíveis para a paz pelo uso de racionalismo crítico.

A ligação feita entre direitos humanos e o caminho para a paz está na perspectiva da relação entre governantes e governados e dos valores adotados por eles, que se revelam na distribuição do poder com o povo, na limitação do poder e na transparência do poder (Lafer, 2004). Assim, direitos humanos referem-se ao direito e ao poder: como as normas jurídicas foram se tornando válidas e direcionadas ao seu objetivo que é a promoção da justiça e como o poder se apresenta reconhecido e de acordo com a lei. Os direitos humanos foram surgindo a partir da institucionalização de normas, transformando-se em leis jurídicas que garantem sua legitimidade e sua eficácia, mas sua tutela, sua garantia é o problema mais sério da atualidade.

A busca de fundamentos é a busca de razões ou de argumentos em que se funda o conhecimento dos direitos do homem, em cujo domínio explicativo se apóia. Ao procurar o *direito que se tem*, a investigação é no ordenamento jurídico positivo, nas leis que o reconhecem, aos direitos e deveres que as leis impõem – os direitos humanos como produto da legislação do Estado.

Ao investigar o direito que se *gostaria de ter*, buscam-se razões para defender a legitimidade de cada direito e para que seja reconhecido pelo maior número de pessoas. Nessa perspectiva, os direitos humanos são um conjunto de valores considerados universais, assimilados na consciência coletiva e que orientam as ações dos membros de uma sociedade,

em seu processo de democratização: um ideal comum da humanidade. O pressuposto básico desse fundamento racional é que “os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar da deseabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos” (Bobbio, 2004/1990, p. 15-16). Ter os direitos humanos como um valor assegura a força da idéia, mas não assegura sua realização no cotidiano.

Bobbio questiona a consideração dos direitos humanos como valor absoluto e demonstra que isso não é possível quando se passa da teoria para a prática, porque depende da ideologia assumida no processo de civilização humana e do aperfeiçoamento da pessoa humana. Buscar um fundamento absoluto é justificar que todos os direitos são inquestionáveis e irresistíveis, são possíveis para todas as pessoas, em todas as situações e circunstâncias. Há dificuldades na transição da idéia para a realização. Primeiro, exige-se uma noção precisa dos direitos e há pluralidade de concepções de direitos humanos, definições generalistas e tautológicas, que não dizem de seu conteúdo e são interpretadas de modo diverso. Segundo, os direitos variam, foram se modificando através da História, dependendo das condições históricas, dos interesses, das classes de poder, das transformações da sociedade. As diferentes gerações de direitos surgem em diferentes momentos da história dos direitos humanos e da história das nações. Também não é possível um fundamento absoluto porque a classe dos direitos humanos é heterogênea: uns valem para todos os homens, como os direitos tradicionais individuais, fundamentais à vida, às liberdades. Esses implicam limitações e restrições ao serem realizados, como por exemplo, o direito à vida ou de não ser torturado restringe o direito de quem mata ou de quem tortura. Exigem obrigações. Outros valem porque foram impostos por lei positiva do Estado, os direitos sociais, como o direito à educação, à segurança no trabalho, à previdência. Vão se tornando um poder, uma lei, à medida que são reconhecidos.

Assim, os fundamentos dos direitos humanos do ponto de vista filosófico-político vão se instituindo enquanto valor moral, formando-se enquanto consciência moral, e enquanto valor legal, reconhecidos pela lei. Para Bobbio (2004/1990), um valor se fundamenta pela dedução de um dado objetivo constante; pela consideração de verdades evidentes em si mesmas; e pela aceitação do valor em determinados períodos históricos.

Na evolução histórica dos direitos humanos, podemos ver entrelaçamento entre o valor moral e o valor político em um movimento de institucionalização até chegar ao momento culminante, que foi a consideração dos direitos humanos como valor universal, promulgados pela DUDH, em 1948. Uma prova do consenso intersubjetivo, idéia acolhida

pelas nações do mundo “como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional, no sentido de uma comunidade não só de Estado, mas de indivíduos livres e iguais” (Bobbio, 2004/1990, p. 27). Um sistema de valor explicitamente declarado em um documento capaz de orientar o futuro da humanidade.

A partir da convicção partilhada universalmente, na DUDH, que os direitos humanos são considerados um valor universal, afirma-se que eles têm fundamento, têm sua razão de ser. Mas a busca dos vários fundamentos possíveis dos direitos humanos é válida se acompanhada da busca de sua realização. Os problemas filosóficos não são dissociados dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à realização dos direitos humanos.

Esse universalismo de valor foi resultado de luta e conquista históricas, cujo processo é apresentado por Bobbio em três fases: na obra dos filósofos, que defendem o direito natural, idéia elaborada pelo jusnaturalismo; pela Declaração dos Direitos do Homem, quando o direito ganha em concretude e perde em universalidade; e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Sua proposta é que o conceito de direitos humanos seja compreendido sob a perspectiva da filosofia da História. Ao conhecer as origens e a construção histórica dos direitos humanos, é importante não só saber os eventos que construíram uma noção, mas considerar que esses eventos são sinais, indícios reveladores de um processo que caminha na direção de ser “uma disposição moral da humanidade”, “uma história profética”, como diz Bobbio, baseando-se na idéia de Kant. À medida que a humanidade desenvolve seu processo de civilização e de democratização, o ideal de Direitos Humanos vai se solidificando como essa finalidade comum a todos.

As primeiras idéias filosóficas sobre direitos surgem como obrigações e deveres, nos fundamentos jurídicos desde a Antiguidade, nas civilizações judaico-cristãs, greco-romanas, que previam princípios de proteção aos valores humanos, baseados em leituras religiosas. Os homens eram considerados como irmãos diante de Deus, valor da fraternidade. No momento do feudalismo europeu, a concepção compartilhada dos direitos do homem era que a proteção do ser humano era fundamentada na vontade de Deus, expressa no poder absoluto do soberano. O sistema de direitos se baseava em dependência e subserviência do indivíduo aos que tinham poderes e privilégios. As liberdades eram restringidas pelos interesses do soberano, do clero e da aristocracia feudal, de modo que os valores que eram considerados fundamentais variavam de acordo com o modo de organização da vida social.

Nesses espaços predominavam os interesses de quem tinha o poder absoluto, do soberano sobre a sociedade (Dornelles, 2006/1989). Essa noção de direitos demonstra uma concepção organísmica da sociedade, que considera o valor do todo sobre as partes, ou seja, o que é bom para a sociedade é bom para os indivíduos. E a sociedade era governada por um poder despótico. Aos indivíduos cabiam as obrigações e os deveres.

Um modo de fundamentar os direitos humanos é pela dedução de que eles são um dado objetivo constante, como a concepção de que são inerentes à natureza humana. Essa é a concepção do *jusnaturalismo moderno*, defendida por Thomas Hobbes e John Locke, surgida no século XVII, uma doutrina sobre os direitos naturais que prepara o terreno para a formação do estado moderno e a transição do feudalismo para a sociedade burguesa. Na perspectiva do *jusnaturalismo moderno*, os direitos da pessoa humana são considerados como inatos e naturais, direitos que surgem das necessidades fundamentais à sobrevivência do homem e à manutenção de sua dignidade, pelo simples fato de ser humano. Essa idéia era mais doutrinária do que de fato um valor, um dever ser, pois os fatos evidenciavam que os homens não nasciam livres e iguais, diante dos poderes dos governantes sobre os governados. Do ponto de vista dos governados, os soberanos subjugavam os indivíduos da sociedade. Nessa perspectiva, a concepção de natureza humana servia para justificar os direitos inerentes, naturais, baseados em valores diversos, como o de livre comércio, o de propriedade. Locke, por exemplo, entendia que a propriedade era um direito natural e inalienável do ser humano, o direito fundamental do qual decorriam os outros direitos.

No século XVIII, começam as lutas para que os direitos se tornem efetivos e sejam manifestação da vontade dos indivíduos diante da realidade social da época e das mudanças que foram ocorrendo, exigindo ações concretas: liberdade de religião, liberdades civis contra os despotismos – direito à vida, às liberdades de crença e de propriedade. A idéia presente, influenciada pelo jusnaturalismo, era que os homens nasciam livres e iguais por natureza, uma idéia individualista burguesa em que a igualdade estava na liberdade conferida pela sua natureza humana e que se realizava por uma relação contratual entre os indivíduos: direito às liberdades de opinião, religiosa e econômica e liberdade para proteger as propriedades. Despontava a idéia de cidadão, em um modelo liberal da sociedade e do Estado, sendo o princípio da igualdade necessário para o exercício da liberdade. É o momento do direito às liberdades negativas.

A base de uma nova concepção de Estado surge com a Revolução nos Estados Unidos e com a Revolução Francesa, no século XVIII, no confronto direto com o antigo regime da Inglaterra e da França, respectivamente. As declarações de direitos marcaram o

resultado das lutas político-ideológicas e se tornaram paradigma na luta contra antigos regimes. Na primeira, a Declaração de Virgínia, em 1776, o valor predominante era o direito à liberdade e a formulação de uma Constituição “(pretensamente) democrática, que organizava e limitava os poderes do Estado através da separação dos poderes e dos mecanismos de freios e contrafreios” (Campos, 2007, p. 22); na segunda, pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, começa uma nova era dos direitos, segundo Bobbio (2004/1990), em que estes são reconhecidos pelo Estado, os direitos políticos. São mais os direitos do cidadão, circunscritos sob uma determinada jurisdição, do que os direitos universais do homem. O argumento que Bobbio usa para justificar a diferença entre as duas declarações é que, enquanto a decisão do povo americano foi elaborar uma Declaração com base na Constituição já existente, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi independente da Constituição, um *signal dos tempos*, de um processo civilizatório, que coloca o indivíduo como soberano ao Estado. O cidadão no centro, na luta pela “liberdade, igualdade e fraternidade”.

A Revolução Francesa marcou uma nova era dos direitos humanos, porque ela provocou uma inflexão, uma inversão do ponto de observação, “uma virada na história do gênero humano”, não mais do ponto de vista da sociedade, do Estado constituído pelos indivíduos (concepção organísmica), mas do ponto de observação dos indivíduos. O indivíduo não é feito pelo Estado. A meta da revolução era firmar os direitos naturais: liberdade, igualdade, fraternidade, cujo desfecho foi o contrato social tendo a república como governo e a democracia como governo de todos. O reconhecimento do direito foi resultado de uma luta que “veio de baixo”, do povo que estava submetido ao poder, invertendo também a idéia forte das obrigações para a de direitos. Em relação ao indivíduo, primeiro vem o direito, depois os deveres; em relação ao Estado, primeiro vêm os deveres, depois os direitos. Da mesma forma, inverte-se a finalidade do Estado, que não é mais a de manter seu corpo incólume, mas propiciar o desenvolvimento do indivíduo. Os direitos do homem e do cidadão, no Estado liberal, são a concretização das aspirações das massas populares contra os privilégios da aristocracia.

Até então, as idéias individualistas consideram o crescimento do indivíduo independente das condições externas. Mas o núcleo doutrinário da revolução prezava também a legitimidade do poder da nação. As condições da sociedade capitalista do século XIX, com o desenvolvimento econômico-industrial, trouxeram ameaça à classe burguesa, cuja massa empobrecida não alcançava os direitos conquistados pela revolução. O questionamento das idéias liberais, da sua distância entre a aspiração e a prática, motivou as expressões da

soberania popular, pela luta operária, reivindicando a efetivação dos direitos enunciados. Assim, o século XIX foi marcado, inicialmente, pela consolidação do Estado liberal e regulamentação constitucional dos direitos do indivíduo, e pela institucionalização do Estado de Direito, o reconhecimento da proteção jurídica dos direitos, transformando-os em direitos positivos. A busca de equilíbrio entre os poderes do Estado e os poderes da população. Nasceram os direitos públicos subjetivos que caracterizam o Estado de direito: “no Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos” (Bobbio, 2004/1990, p. 58). Desse modo, os direitos passam a ser reivindicados pela intervenção do Estado, na garantia de direitos para todos, surgindo os direitos sociais, com as medidas a favor do trabalhador, integrando o direito à liberdade do bem estar econômico e do bem estar à vida digna.

A prerrogativa que Bobbio salienta para a Revolução Francesa como um marco da era dos direitos, é que nela nasce o Estado moderno, que começa com o Estado liberal, em que parte da sociedade reivindica direitos; continuam e se fortalecem no Estado democrático, quando o direito se institui para todos, para a soma dos indivíduos; e culmina no Estado social, em que os direitos são para todos sem distinção – o estado do cidadão. Desse modo, considera que a evolução dos direitos humanos, do ponto de vista da sua geração, está relacionada à construção do estado democrático de direito, indo da positivação (Declarações de direitos), à sua generalização (igualdade e não-discriminação), à internacionalização (pela DUDH) e à especificação (aprofundamento da tutela aos indivíduos singulares). Esse caminho buscou o reconhecimento e tem buscado a proteção dos direitos, através da sua organização social, garantindo o atendimento dos recursos necessários à vida humana.

Do resumo histórico apresentado, as fases da geração dos direitos humanos se apresentaram como momentos marcados no seguinte percurso, da positivação à generalização: 1- afirmação do direito de liberdade do indivíduo ou de grupos particulares *em relação* ao Estado – os direitos civis. São as liberdades consagradas no século XVIII, contra a opressão do Estado absolutista e as perseguições religiosas e políticas. Liberdades de locomoção, de propriedade, de segurança, de acesso à justiça, de opinião, de crença religiosa, de integridade física; 2- afirmação dos direitos políticos, em que a liberdade não era considerada apenas negativamente, como impedimento, mas como autonomia. Liberdade *no* Estado, com a participação da população no poder; 3- afirmação dos direitos sociais, exigindo novos valores como bem-estar e igualdade, em que o Estado é que deve garantir os direitos. Liberdade *através e por meio* do Estado. São os direitos ligados ao mundo do

trabalho, à educação, à saúde, à habitação. Momento de busca de cidadania ativa para todos, não só para os proprietários. Direitos coletivos.

No momento da internacionalização, a idéia dos direitos humanos atravessa fronteiras, para além do Estado, quando é proclamada a DUDH, um sistema de normas universais que reconhece os direitos de todos os homens para todos os homens, proclamados como aspirações, mas ainda não garantidos para todos:

[...] a afirmação do direito é ao mesmo tempo universal e positiva, universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. No final desse processo, os direitos do cidadão terão se transformado realmente, positivamente em direitos do homem. Ou pelo menos serão os cidadãos daquela cidade que não tem fronteiras, porque compreende toda a humanidade; ou em outras palavras serão os direitos do homem enquanto cidadão do mundo (Bobbio, 2004/1990, p. 29-30).

A DUDH contém um conjunto de direitos que são o produto da civilização humana e que representam valores fundamentais. Proclamada depois da Segunda Guerra Mundial, em decorrência das atrocidades feitas pelo ser humano com o outro, essa Declaração envolveu todos os povos em esfera internacional. Direitos sem fronteiras, direitos chamados de solidariedade planetária.

Os direitos contidos na Declaração não são os únicos e não são um processo concluído. À medida que a civilização evolui, novas condições de vida vão exigindo a regulação de novos direitos, pois aumenta a quantidade de bens para serem tutelados e os direitos se estendem a outros elementos além do homem. Desse modo, a geração dos direitos vai do homem genérico para as especificidades, para os direitos do indivíduo singular, na diversidade de suas condições de vida: direitos do deficiente mental (1957), direitos da criança (1959), direitos do idoso (1989) etc. Várias convenções têm sido realizadas para apoiar e garantir os direitos, dando continuidade à luta, e como meio de divulgar e manter o consenso universal. Na Conferência de Viena, em 1993, que reuniu delegações de 171 estados e 813 organizações não-governamentais, confirmou-se o consenso da universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos humanos contidos na DUDH (Lafer, 2004).

Os direitos da nova geração nascem do perigo à vida, à liberdade e à segurança, provenientes do progresso tecnológico: direito a viver em um ambiente não poluído, valor da luta dos movimentos ecológicos; direito à privacidade, diante da quantidade de informação

que o governo e a mídia têm sobre a vida das pessoas; direito à integridade do próprio patrimônio genético, discussões presentes sobre o avanço da ciência; e o direito à vida.

Embora se multiplicando e se universalizando, a geração dos direitos humanos surge de forma diferenciada nos vários países, à medida que o processo democrático vai se instalando, sendo referência universal para o progresso futuro das nações e para a busca e a manutenção da paz.

Um movimento com forças contraditórias se apresenta: de um lado o aumento da degradação ambiental, do poder destrutivo dos armamentos e do terrorismo; de outro, a importância atribuída aos debates internacionais e nacionais (seminários, conferências e convenções governamentais e não-governamentais) em que se busca a constante conciliação entre os direitos civis e políticos e os direitos sociais. Hoje se discute os problemas de reconhecimento, proteção e incorporação dos direitos humanos na vida cotidiana dos cidadãos. Para Bobbio, o problema prático e atual dos direitos humanos é a sua proteção, que se apresenta em três vertentes, conforme diz Lafer (2004): a promoção dos direitos, que busca disseminá-los como um valor, pelo poder dos ensinamentos, pela força da palavra; o controle, pelo uso de relatórios, denúncias, comunicados que monitoram os trabalhos internacionais, o cumprimento dos compromissos assumidos nos contratos, pelos contratantes, tornando transparente o exercício do poder; e a garantia, a possibilidade de uma tutela jurisdicional internacional que endosse, apóie e reforce as tutelas nacionais quando a ela recorrerem ou quando o próprio Estado incorre em omissão de sua tutela. Exemplos desses órgãos de apoio são, na Europa, a Convenção Européia de Direitos Humanos, e na América Latina, o Pacto de São José, na Costa Rica.

O problema da proteção dos direitos é substancial e político-jurídico, ou seja, requer que o conteúdo dos direitos seja sempre atualizado e especificado, mantendo-os vivos e oferecendo-lhe garantias válidas. As garantias dependem da influência e do poder das relações entre os Estados internacionais e dentro do próprio Estado: a influência é exercida por meio de discussões críticas, desencorajamentos e encorajamentos, visando sempre a promoção, o controle e a garantia dos direitos; o poder se evidencia no impedimento legal e no cumprimento de sanções diante de sua violação.

A garantia de proteção dos direitos humanos permite a continuidade do caminho em direção à paz, pois a existência dos direitos em lei não garante a sua realização. Os regimes representativos de governo permitem descentralizar o poder, equilibrá-lo entre o governo e a população, buscando maior participação da vontade comum, no exercício da

autonomia política. Essa participação permite que a vontade pública se manifeste por meio de opiniões, culminando em decisões que levem a mudanças nas leis ou garantam sua legitimidade. Desse modo, quanto mais participação da população na busca de conhecimento, reivindicação e exigência dos direitos humanos, mais se tornam “idéia forte” que podem ser realizadas e garantidas.

Completando as idéias de Bobbio aqui expostas, dois pontos importantes que considero diretamente relacionados a esse trabalho são suas colocações sobre a formação de uma consciência moral em direitos humanos e a questão da educação para a paz, já preconizada por Piaget, no início da Sociedade das Nações, que veio dar origem à ONU (Piaget, 1998/1931a; 1998/1931 b; 1998/1934a).

A tese de Bobbio é que o debate atual sobre os direitos humanos pode ser interpretado como “um sinal premonitório do progresso moral da humanidade” (p. 49), uma disposição ideal e não de interesse individual, evidenciada nos “sinais” que os eventos históricos deram de um caminho da humanidade em direção a uma finalidade. Para confirmar sua tese, usa de argumentos da moral religiosa e racional, que considera parciais, contraditórias, mas recíprocas. A visão religiosa do mundo é expressa pela consciência moral, que consiste na empatia pelo sofrimento do outro e pela importância dada a esse estado. Um esforço para o bem, para formular regras de conduta que permitam promover uma convivência pacífica, a sobrevivência do grupo humano, reduzindo os impasses agressivos e desenvolvendo a colaboração. Dessa forma, constitui-se a moral. E, olhando para os tratados sobre as leis, que foram elaboradas desde o início dos tempos, vê-se que são obras morais, que organizam os costumes, mostram em primeiro lugar o sentido do dever, com as proibições e restrições aos comportamentos na convivência humana. Mas, a história moderna conduz para a consideração do indivíduo como o centro, valorizando seus direitos.

De um modo geral, além do aspecto positivo da valorização do direito, uma conotação negativa tem sido dada ao individualismo, quando, na busca de realização pessoal, o indivíduo permanece em uma postura egocêntrica, voltado para si, não reconhecendo o outro como um ser humano legítimo. Acho importantes as distinções que Bobbio faz sobre o individualismo: o individualismo *metódico*, que consiste no estudo da sociedade pelas ações do indivíduo; o individualismo *ontológico*, que pressupõe autonomia do indivíduo em relação ao outro; o individualismo *ético*, que considera que “todo indivíduo é uma pessoa moral”, ou seja, segue um sistema de regras. Dessa forma a consideração dos direitos humanos implica articular a visão do indivíduo dos pontos de vista ontológico e ético, quando reconhece a si

mesmo como um ser de direitos e reconhece o outro também como um ser de direitos, o que pressupõe dever para com o outro.

Como conviver harmonicamente, considerando o indivíduo do ponto de vista ontológico e ético, o valor do outro também como um indivíduo ontológico e ético, portanto com os mesmos direitos e deveres que os seus?

Considerando a defesa das liberdades individuais, em que a liberdade de expressão, de opinião, de idéias e de ações faça jus (direito) a cada indivíduo, é necessário que ele desenvolva uma moralidade que leve em consideração que o outro também mantenha sua individualidade. Agir de acordo com sua consciência do que acha verdade, não de forma unilateral, mas em conformidade com a esfera pública em que todos participam e que pode ser confrontado por outro:

“Sob este aspecto, é uma moral cosmopolita, estabelecendo regras de convivência e direitos que assegurem que os homens possam ser morais. É nesse sentido que os direitos do homem, tais como em geral têm sido enunciados, a partir do século XVIII, estipulam condições mínimas para o exercício da moralidade” (Gianotti, 1992, p. 244).

Nessa dimensão, o sentido da reciprocidade precisa ser considerado.

No entanto, diante das diversidades individuais e do desenvolvimento cada vez mais complexo das condições e demandas do mundo contemporâneo, o ser humano precisa estar constantemente se questionando sobre a direção de suas ações no envolvimento com os outros seres humanos, se elas representam um esforço para o bem comum. Penso que é nesse sentido que Bobbio dá a resposta positiva à pergunta que adota de Kant: “O ser humano está em constante progresso para melhor?”. “É possível”. Sua sugestão é que esse ideal profético de um mundo melhor, que tem se desenvolvido em todo o mundo, se concretize em ações práticas por meio do cultivo da tolerância em face de algumas coisas e pela intolerância a outras, quando essas estão em confronto. Apresenta, assim, três razões para a tolerância: considerar o erro do outro como um mal necessário. Para isso, entra em jogo o princípio da reciprocidade, que fundamenta os acordos relacionais que estão na base de uma convivência pacífica; a prudência política, escolhendo o método da persuasão, solução democrática que reconhece o direito de todo homem, considerando os interesses do outro ao examinar os interesses próprios; uma razão moral, de dever obedecer a um princípio absoluto de respeito à pessoa alheia, respeito e benevolência em relação ao outro. Assim, para Bobbio,

[...] o núcleo da idéia de tolerância é o reconhecimento do igual direito a conviver, que é reconhecido a doutrinas opostas, bem como o reconhecimento por parte de quem se considera depositário da verdade, do direito ao erro, pelo menos do direito ao erro de boa-fé. A exigência da tolerância nasce do momento em que se toma consciência da irredutibilidade das opiniões e da necessidade de encontrar um *modus vivendi* (uma regra formal, uma regra do jogo) que permita que todas as opiniões se expressem. Ou a tolerância ou a perseguição (Bobbio, 2004/1990, p. 195).

Uma questão dos direitos humanos, como um problema do nosso tempo, é ligá-lo à democracia e à paz: a base das constituições democráticas é o reconhecimento e a proteção dos direitos, que, fazendo-os valer no Estado e entre os Estados internacionais, constituem um “tempo longo” na promoção da paz. Para Bobbio (2004/1990), o avanço e a ampliação da democracia, como sociedade de cidadãos, dependem da proteção dos direitos fundamentais do homem.

C - O processo de construção da cidadania no Brasil: as práticas políticas na construção dos direitos do povo de uma nação.

Na perspectiva de focalizar os direitos humanos do ponto de vista das práticas políticas, a constitucionalização dos direitos do povo de uma nação – a constituição da cidadania –, examina-se o processo histórico da institucionalização da Constituição e da separação dos poderes do governo e a organização do Estado, até alcançar sua finalidade de garantia de proteção dos direitos fundamentais. A Constituição “é entendida como o ordenamento geral das relações políticas e sociais” (Campos, 2007, p.17). É a lei fundamental da organização do Estado.

Tornar-se cidadão significa sentir-se parte da nação, identificar-se com ela, ir lutando e se apropriando dos direitos e deveres constituídos, que estão na Constituição do país.

Abordar a questão da cidadania, aqui, significa tratar sumariamente de seu significado; de como foi se instituindo, no processo político-histórico do Brasil, o ordenamento geral das relações políticas e sociais, no complexo processo de aquisição de certos tipos de direitos: civis, políticos e sociais e a forma como foram se incorporando às Constituições brasileiras; e de suas perspectivas.

O que é cidadania?

Cidadania e direitos de cidadania se referem a uma determinada ordem jurídico-política de um país, na qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos

e deveres ele terá. Nessa perspectiva de estarem fixos a determinada ordem jurídico-política, a decisões políticas, não são universais como os direitos humanos. Cidadania diz respeito à aquisição e ao exercício de certos tipos de direitos: civis, políticos e sociais. É um fenômeno complexo e varia de acordo com a representação de sociedade e do projeto de cidadania que vai se construindo na organização social e política em cada momento histórico. Os conceitos de cidadão e cidadania se transformaram no âmbito das práticas relacionadas à vida política, na história e organização das sociedades democráticas. Nelas, a cidadania se constrói nos fundamentos da igualdade, da liberdade, da autonomia e da responsabilidade.

Marshall define cidadania como a aquisição de igualdade de direitos e deveres pelos membros de uma sociedade, que os tem como aspiração comum para o bem-estar de todos:

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas, nas sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento, criam uma imagem de cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida (Marshall, 1967/1963, p. 76).

Se se invoca a cidadania em defesa dos direitos, as obrigações correspondentes da cidadania não podem ser ignoradas [...] exigem [do indivíduo] que seus atos sejam inspirados por um senso real de responsabilidade para com o bem-estar da comunidade (p. 104).

Os direitos civis referem-se aos direitos fundamentais à vida, à liberdade individual, à propriedade e à igualdade perante a lei, à justiça. São a base dos outros direitos, para defender todos os outros direitos; os políticos, à participação do cidadão no governo da sociedade, no exercício do poder político, com autoridade de eleger seus representantes no governo e de ser eleito; os sociais, que garantem a participação na vida social, com um mínimo de bem-estar econômico e segurança, e de participar completamente dos bens culturais. A idéia central em que se baseiam é a justiça social. São os direitos à educação, saúde, trabalho, ao salário justo, à aposentadoria, ao lazer e à cultura (Marshall, 1967/1963; Carvalho, 2004). Considerar a cidadania no mundo globalizado torna-se mais complexo, quando o Estado-Nação é pensado em relação a outros Estados-Nações do mundo, em que os limites da cidadania vão além do Estado-Nação delimitado por fronteiras geográficas.

Não é necessário repetir a história das origens dos direitos humanos, na perspectiva do constitucionalismo, mas apenas assinalar alguns pontos: que há influência recíproca entre os contextos históricos e as doutrinas constitucionais; que há questionamentos

sobre o caráter conservador das Constituições, nos conflitos de poderes entre a soberania do “príncipe” e a soberania do povo; que as constituições foram evoluindo, à medida que o Estado de direito foi se consolidando no século XX, até chegar à concepção de uma Constituição que recupera a idéia do poder constituinte do povo, uma constituição de conteúdo democrático. “As constituições contemporâneas consubstanciam forma de conciliação da democracia com o constitucionalismo, mediante articulação do princípio da soberania popular expresso no poder constituinte com supremacia da Constituição perante os poderes constituídos” (Campos, 2007, p. 39).

O caminho do desenvolvimento do Estado-Nação do Brasil, na construção da democracia, na relação entre Estado, Povo e Governo, foi feito com passos que ora vão para a frente, ora vão para trás, com desvios e retrocessos, como afirma Carvalho (2004), autor em que me baseio para fazer uma síntese histórica desse processo. Diferentemente de outros países, as primeiras conquistas de direitos, no Brasil, foram pelos direitos sociais, alterando a seqüência histórica dos direitos humanos: os sociais primeiro.

A história da cidadania no Brasil é de um povo explorado, subalterno aos poderes. Os primeiros passos da cidadania foram dados no período que vai da independência, englobando o Império, ao final da Primeira República, ou de 1822 a 1930.

Reverendo a história, no passado do Brasil Colônia explorado por Portugal, de 1500 a 1822, a tradição cívica do Brasil foi difícil, caracterizada por um estado absolutista, sociedade escravocrata, população analfabeta e pela unidade territorial, lingüística e cultural. A economia, inicialmente com ênfase na produção agrícola, no comércio e criação de gado, posteriormente na exploração do ouro, mantinha a população sujeita a doenças e à escravidão até o final do século XVII.

No Estado patrimonial não existia um poder público que garantisse igualdade de todos perante a lei, não havia sociedade política. Os direitos civis eram negados aos escravos e às mulheres e não interessava aos senhores, pois lhes faltava essa noção de igualdade. Tinham o poder da justiça nas mãos, como um instrumento de poder pessoal. Os senhores também não eram cidadãos. A escravidão negra foi o fator mais impeditivo da cidadania, durando da segunda metade do século XVI até 1850. A escravidão não foi tocada, uma forma de exclusão dos negros da igualdade. Os escravos não eram cidadãos. Nem os índios. Esses, pela proteção dos jesuítas, não eram escravizados, mas foram dizimados até o início da independência.

Raras manifestações de revolta ocorreram contra o jugo da Colônia, como a Revolta de Palmares, a Inconfidência Mineira, a Revolta dos Alfaiates e outros movimentos de independência, muitas vezes abortados, feitos por militares, senhores de engenho e padres. Foram sinais de uma nascente consciência civil e política, mas no final da colonização a maioria da população estava excluída dos direitos civis e políticos, não existindo um sentido de nacionalidade.

De 1822 a 1930, os direitos políticos saem na frente. A transição de colônia para monarquia foi tranqüila, sem revoltas nem líderes revolucionários, como nos outros países da América Latina, e sem a participação do povo. Foi uma negociação entre a elite e a Coroa Portuguesa, não havendo interesse na separação de governos, uma forma de manter o governo monárquico no estilo europeu e manter a tranqüilidade social.

A Constituição outorgada de 1824, considerada liberal, definiu os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário, regulou os direitos políticos, estabelecendo quem tinha direito de votar: adulto masculino não escravo, mesmo analfabeto, o votante. Houve, então, avanço nos direitos políticos, mesmo com exclusão dos escravos e das mulheres. No entanto, a participação política era do cidadão com o Estado: as eleições eram indiretas, havia critérios para definir quem podia votar, restritos a parte da população e controlada pelo chefe político local, havendo votos fraudulentos e conseguidos no “grito”, com as intervenções dos capangas eleitorais. Os contramovimentos que ocorriam eram mais uma disputa de poder do domínio político local, com participação da Guarda Nacional, do que um exercício da cidadania. Em 1881, foi introduzindo o voto direto por lei, definindo a categoria de eleitores, mas proibindo os analfabetos de votar.

A população, sendo mais rural e analfabeta, tinha pouco contato com a administração. Os envolvimento do cidadão eram permitidos aos letrados, portanto limitados e intensos, e através da participação direta no poder judiciário, no júri. Esses cidadãos tinham uma noção mais de perto da lei. Foi com a participação dos brasileiros na guerra do Paraguai que um indício de formação de identidade nacional se apresentou, quando todos se uniram contra o inimigo: brancos, negros, mulheres.

A proclamação da República, em 1889, introduziu a federação dos Estados, nos moldes dos Estados Unidos. A república deveria representar a instauração do governo do país pelo povo, mas não alterou muito o quadro da participação política. A Constituição de 1891, da chamada Primeira República, continuou restringindo o direito ao voto aos soldados, mendigos, mulheres e membros das ordens religiosas, eliminando os eleitores por critério de

renda, reduzindo-os a um número mínimo. Era a República dos Coronéis, em que houve aliança dos chefes da Guarda Nacional com os presidentes dos Estados e destes com o presidente da República, descentralizando o poder local para o poder oligárquico do Estado, apoiado por partidos únicos estaduais. Continuou a prática fraudulenta do voto, por coação, compra, enganação e exclusão.

A aprendizagem da democracia até então não seguia o modelo dos países que construía os direitos de forma democrática. A democracia foi lenta, forçada e imposta pelas restrições dos que mantinham o poder e pela pouca participação do povo. Desse modo, a aprendizagem democrática formava um cidadão politicamente passivo, não havendo manifestações de resistência popular exigindo participação eleitoral até 1930. No entanto, segundo Carvalho (2004), até essa data havia um mínimo de aprendizagem democrática mesmo com o voto mercantil, que foi interrompida e, com isso, dificultou mais a possibilidade de reivindicação dos direitos civis.

Nesse período de 1822 a 1930, os direitos civis eram mais pró-forma, na lei, pois havia empecilhos persistentes: a escravidão, o poder local, fechado à ação da lei, e o patrimonialismo, ou seja, o estado comprometido com o poder privado.

Em relação à escravidão, era aceita por toda a sociedade e reforçada pela tradição da religião católica dos portugueses, que não a combatiam. A concepção organísmica da sociedade, do valor do todo sobre as partes, contribuía para dar pouca ênfase na liberdade individual como um direito inalienável, reforçando o valor do tratamento benevolente dos patrões com os escravos e do paternalismo do governo e dos senhores. Esses valores sociais, bem como os valores das declarações de direitos, influenciaram o pensamento do movimento abolicionista, que conseguiu algumas vitórias em leis – proibição do tráfico de escravos, Lei do Ventre Livre; mas a interrupção da escravatura só se deu em 1888. A escravidão, pelo bloqueio da liberdade, da livre iniciativa, impediu a participação de grande parcela da população em possível luta e resistência ao poder. Por todas essas razões e mais o bloqueio ao trabalho remunerado, a escravidão impedia o desenvolvimento de classes sociais, que poderiam ser um germe de manifestação de resistência ao poder, fazendo perdurar a desigualdade de direitos, limitando os direitos civis, dificultando a construção da cidadania ativa: “nem escola, nem terras, nem empregos”. Assim, nem a população negra nem os senhores desenvolveram a consciência dos direitos.

O poder local, fechado à ação da lei, durou mais tempo, sendo mantido pela economia da produção agrícola, pelo comércio, também externo, maior nos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, reforçando o poder dos coronéis. Alguns movimentos populares

contra o poder oligárquico se manifestaram na Bahia (Canudos) e no Ceará (com o Padre Cícero). O coronelismo impedia os direitos civis. Sendo a Justiça controlada por agentes privados, “não havia justiça, não havia poder público, não havia cidadãos civis”.

A lenta urbanização em algumas cidades como Rio de Janeiro e São Paulo e a vinda dos primeiros imigrantes para os Estados do Sul e do Sudeste trazem a diversidade sociopolítica. Essa diversidade permitiu o surgimento do movimento operário, já no início do século XX, dando abertura para revoltas populares, greves operárias, como a dos anarquistas e dos amarelos. Os vislumbres da cidadania e da idéia de pátria começam a surgir na classe operária, organizando os direitos civis – o cidadão podia organizar-se, manifestar-se, fazer greve, escolher trabalho, lutar por legislação trabalhista. No entanto, mantendo a tradição persistente do poder do Estado, as melhorias na qualidade de vida e o reconhecimento dos direitos civis eram conseguidos por meio de aliança com o Estado, do contrato direto com os poderes públicos e não do povo com o Estado. Os direitos civis e políticos continuavam precários, dificultando o reconhecimento dos direitos sociais.

Os direitos sociais, desde antes da Primeira República, na Constituição de 1891, também deram passos para trás. Essa Constituição retirou do Estado a responsabilidade pela educação primária; não cabia ao Estado a Assistência Social, que estava quase exclusivamente nas mãos de associações particulares, de irmandades religiosas, Santas Casas de Misericórdia e sociedades de auxílio mútuo; o Governo pouco legislava e as leis trabalhistas eram para a cidade e não para o campo.

Com a Primeira República, desde 1891 a 1927, as leis surgem, primeiro para regular e proteger o trabalhador: o tratamento de menores na capital; o código de menores; o reconhecimento dos sindicatos rurais; o reconhecimento dos sindicatos urbanos; a primeira reforma constitucional – legislação sobre o trabalho. Depois, as leis sociais de proteção e previdência: ingresso do Brasil na Organização Internacional do Trabalho, leis de proteção a acidentes de trabalho pelos patrões, férias, criação da caixa de aposentadoria e pensão; criação do Instituto de Previdência para funcionários da União.

Na análise de Carvalho (2004), alguns autores consideram que a construção da cidadania no Brasil foi caracterizada pela visão da “cidadania negativa”, a partir dos eventos que marcaram os movimentos em busca de reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais, justificando que o Brasil não tinha, até essa época, um povo politicamente organizado nem “aptidão cívica”. Essa visão é considerada por ele como a de uma “cidadania estreita”, apenas manifestada dentro da formalidade da lei, no direito do voto, sem considerar as formas do povo brasileiro manifestar sua resistência e luta pelos direitos a partir de manifestações

populares. Ao contrário, Carvalho (2004) busca, nos eventos históricos, o que evidencia os indícios de início de uma cidadania ativa, seja pelos movimentos abolicionistas e os movimentos dos jovens oficiais do exército, em 1922, como por inúmeras manifestações populares e por outras formas de participação na vida política.

Desde a Independência do Brasil, o povo vai às ruas: contra o regresso de D. Pedro I a Portugal, pressionando sua abdicação ao trono português; por meio de rebeliões de caráter popular na área rural (Balaiada, Cabanagem, Canudos, Contestado); após 1848, as revoltas populares ganharam características de reação às reformas trazidas pelo governo, à sua intromissão na vida privada do cidadão, por meio de protestos reclamando direitos civis, contra as condições de vida e qualidade insatisfatória do serviço público. Com a chegada dos imigrantes italianos, instalaram-se traços de igualdade e liberdade, por meio da luta operária, começando uma grande luta nas cidades pela realização de direitos e construção da cidadania; pela percepção de não atendimento das reivindicações pelas classes dominantes; e pela consciência de exploração por outros países. O povo tinha percepção de injustiça, de luta por suas crenças, alguma noção de direitos do cidadão e deveres do Estado, mesmo não participando da política oficial, um “esboço de cidadão, mesmo que negativo”, justifica Carvalho (2004).

Outro aspecto considerado por esse autor como indicio de cidadania é com relação ao sentimento nacional, a manifestação do sentido de pertencimento a uma nação. Antes da chegada da Corte, não havia sentimento de pátria brasileira, pela falta de unidade política e econômica do regime das capitanias. As revoltas eram com o sentido separatista das províncias, como a Inconfidência Mineira e a Revolta de Pernambuco, em 1817. Somente na luta contra o estrangeiro, na Guerra do Paraguai, esse sentimento aflorou e não se repetiu na proclamação da república, quando não houve participação popular: “o povo assistiu os grandes acontecimentos políticos”.

O período da história da construção da cidadania brasileira que vai de 1930 a 1964 foi marcado por uma marcha acelerada mundial de políticas sociais, que influíram no avanço dos direitos sociais no Brasil; na evolução complexa e instável dos direitos políticos, pela ocorrência da revolução de 1930-1934, da ditadura de Vargas de 1937-1945, culminando com o golpe militar de 1964; no progresso lento dos direitos civis, com as mudanças constitucionais em três Constituições que figuram nesse período. Por outro lado, houve progresso na formação da identidade nacional, com momentos de real participação popular, pela participação no movimento de 30, pelas campanhas nacionalistas de 50, e pela união do

povo contra o comunismo, provendo o nacionalismo, a partir do governo de Vargas, no Estado Novo.

A Primeira República sofreu os abalos externos da Primeira Guerra Mundial; da Revolução Russa com a criação do Partido Comunista em 1922; com a crise da depressão dos Estados Unidos, em 1929; e com os abalos internos de duas Revoltas dos Oficiais, em 1922 e 1924. Houve, assim, uma fermentação política que culminou com a Revolução de 1930, com participação dos Estados de Minas, São Paulo e Paraíba, levando à deposição do presidente Washington Luis. Outros movimentos paralelos de oposição, vindos do meio cultural e educacional, foram marcados: pela Semana da Arte Moderna, de 1922, que questionou as raízes da sociedade brasileira e sua relação com o mundo europeu; pelas reformas na área da educação, com os defensores da Escola Nova, introduzindo um ensino técnico e menos acadêmico e a educação elementar como direito de todos e como parte essencial da sociedade igualitária; pelas reformas na área da saúde, com o movimento da vacinação e envolvimento dos médicos no saneamento básico do país, que evidenciou a miséria do povo brasileiro e reclamou a atenção do Governo.

No período de 1930-1937, os direitos políticos têm uma evolução mais complexa. Esse período se caracteriza por ensaios de participação popular na política nacional, mal organizada, mas com grande agitação política com o objetivo de ganhar o Estado: a multiplicação dos sindicatos, o surgimento de partidos políticos, a luta entre aliados pelo controle do governo. As conquistas democráticas foram marcadas pela “revolta constitucionalista”, colocando fim ao período ditatorial de 1930-1932, com a volta da Constituição; a instituição do voto secreto, criação da justiça eleitoral e o direito das mulheres ao voto, em 1933; a eleição de Getúlio Vargas, promulgando a Nova Constituição em 1934, feita nos moldes da Constituição alemã de Weimar, considerada a primeira constituição democrática do século XX; a formação de partidos políticos fortes trazendo maior poder para o governo central e o projeto de construção nacional.

A revolta comunista de Prestes, em 1935, foi uma forma de manifestação de liberdade de idéias, mas teve pouca participação popular, enfraquecida também pelo apoio da Igreja ao anticomunismo. Em 1937, ocorre o golpe militar, iniciando o Estado Novo, com a ditadura de Vargas, mostrando a fragilidade da democracia depois dos anos 30.

De 1937 a 1945 foi o período do regime ditatorial civil, em que houve maior avanço dos direitos sociais em detrimento dos direitos civis e políticos pelas restrições e

garantia precária dos direitos: perda da liberdade de expressão do pensamento e de organização em associações. A manifestação política era proibida, ocorrendo a prisão de inimigos políticos enquanto a censura controlava a imprensa. O regime misturou repressão e paternalismo, sem intenção de interferir na vida privada das pessoas, um regime autoritário não totalitário. O governo legislava por decreto. Surge nova Constituição em 1937. Houve um esforço de organização corporativa entre patrões e operários com a criação de órgãos técnicos para substituir o Congresso, uma promoção de organização sindical veiculada estritamente ao Estado.

Os direitos sociais tomam a dianteira, com a criação do ministério do trabalho, indústria e comércio; a institucionalização de vasta legislação trabalhista (1943: consolidação leis trabalhistas – C.L.T.) incorpora o proletariado à sociedade, dando proteção ao trabalhador e possibilitando solução pacífica dos conflitos entre patrão e empregado; a legislação social, que já vinha se desenvolvendo na área da previdência, se amplia com a criação dos institutos de aposentadorias dirigidas a categorias profissionais. No entanto, os direitos não eram dirigidos a todos nem da mesma forma, uma cidadania “regulada por restrições políticas”, trazendo uma concepção de direito como um privilégio. Esse período, então, foi o de organização sindical, da legislação trabalhista e previdenciária: “Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude de leis sociais e não de sua ação sindical ou política independente” (Carvalho, 2004, p.124). As leis proibiram as greves.

O período de 1945 a 1964 foi o de um ambiente interno favorável à democracia representativa. Em 1945, a intervenção militar derruba Vargas, entrando o presidente Dutra. Foi a primeira experiência democrática de toda a história do país, mantendo as conquistas sociais e garantindo os tradicionais direitos civis e políticos. A Constituição de 1946 deu peso ao voto popular, secreto e direto, mas ainda excluía o voto do analfabeto e dos oficiais das forças armadas; as eleições para presidente da república, senadores, deputados, prefeitos e vereadores passaram a ser regulares; houve mais participação do povo na política, pela participação dos sindicatos, ligas camponesas, associações e por eleições mais limpas e organizações em partidos nacionais de massa (UDN-União Democrática Nacional, PSP-Partido Social Progressista, PR-Partido da República, PSB-Partido Socialista Brasileiro, PSD-Partido Social Democrata, PTB-Partido Trabalhista Brasileiro, PDC-Partido da Democracia Cristã), representando a aceitação pelo povo da representatividade política. Houve mais liberdade de imprensa.

Algumas decisões representaram um retrocesso democrático, como o controle da criação de mais partidos políticos, cassação do Partido Comunista e proibição de greves fora da aprovação da Justiça do Trabalho.

Em 1950, houve nova eleição e Vargas, o “pai dos pobres”, continuou sua influência. Houve nova inversão na ordem dos direitos, vindo os sociais depois os políticos, terreno fértil para o populismo entre os pobres imigrados para a cidade, o que trazia ambigüidade em relação ao status de cidadania. O povo adquiria direitos e esses não eram vistos como tais, mas como favores do governo. Em troca, devia-lhe gratidão e lealdade – uma cidadania receptiva e passiva antes que ativa e reivindicativa.

Em 1955 foi eleito Juscelino Kubitschek, com golpes e contragolpes para impedir sua posse. Em 1960, eleito Jânio Quadros, que logo renunciou, assumindo como presidente o vice João Goulart, um momento de crise política, mas foi quando o povo participou mais (plebiscito de 1963, para escolha da forma de governo). A democracia representativa começou a enfraquecer com a luta entre direita e esquerda, com as revoltas militares, as práticas populistas e sindicalistas, as greves de natureza política e a ameaça ao controle das elites. Essas lutas de poder não possibilitaram as organizações civis fortes para refrear a estrutura sindical e a assimilação pelo povo de sua entrada na política. Foi um momento político de muita organização, mas sem muito suporte popular: o grande dinamismo da UNE (União Nacional dos Estudantes), ao lado do CGT (Central Geral de Trabalhadores) e do PUA (Pacto de Unidade e Ação), com o apoio da Igreja Católica que, abandonando sua posição político-reacionária, investe no Movimento Estudantil (AP-Ação Popular, JUC-Juventude Universitária Católica, MEB-Movimento de Educação de Base).

Outro tipo de organização que ocorreu foi a dos trabalhadores rurais. A entrada dos trabalhadores rurais, posseiros, pequenos proprietários na política nacional, com voz, se deu por meio das ligas camponesas. A criação do Estatuto do Trabalhador Rural estendeu ao campo a legislação social e sindical, criando os sindicatos rurais, impulsionados por grupos de esquerda. Até então os trabalhadores rurais não tinham o gozo de direitos civis, políticos e sociais. A organização rural ameaça, reclama medidas estruturais por reforma agrária, aumentando o medo dos proprietários de expropriação aos estilos cubano e soviético. Houve mobilização política para as reformas de base: fiscal, agrária, bancária e educacional, demandando reformas políticas: voto para analfabeto e praças, legalização do Partido Comunista.

Após a revolta dos sargentos em 1963 e a grande confusão política reinando no país, Goulart foi derrubado pelas tropas militares, voltando o Brasil a nova fase de ditadura.

Os direitos sociais quase não evoluíram no período democrático. Em 1960, foi aprovada a lei para organização da Previdência Social, mas permaneciam os vários institutos, deixando de fora da Previdência os trabalhadores autônomos e as empregadas domésticas; em 1963, foi criado o Estatuto do Trabalhador Rural.

No caminho da construção da cidadania, o período pós-ditadura de Vargas até o golpe militar de 1964 deu vez aos direitos políticos.

Comparando os dois períodos de ditadura no Brasil, o do Estado Novo e o da ditadura militar em termos de construção da cidadania, Carvalho (2004) considera que o primeiro foi marcado por rápida participação política e ênfase nos direitos sociais, como forma de compensar as perdas civis e políticas com o paternalismo social. O segundo, pela restrição violenta aos direitos civis e políticos, como reação defensiva à participação política, e pela forte atuação do Estado na promoção do desenvolvimento econômico e pela volta dos direitos civis e políticos no final da ditadura.

No período da ditadura militar, de 1964 a 1985, o Brasil foi governado por cinco presidentes: Castelo Branco, Costa e Silva, Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Figueiredo. Desde a Primeira República, os militares tentavam assumir o governo e, nesse momento, já vinham se preparando para isso na Escola Superior de Guerra, estudando os problemas nacionais. E foi uma surpresa para os brasileiros quando decidiram assumir o poder por meio de golpe militar – a Revolução de 1964, em que contaram com o apoio dos empresários “contra a ameaça do comunismo”.

O golpe atingiu os direitos civis e políticos com maior repressão nos períodos de 1964 a 1965, quando assumiram o governo, e no período de 1968 a 1974, nos anos sombrios do governo de Costa e Silva e de Médici, usando como instrumentos legais de repressão os “atos institucionais” editados quando se pretendia maior controle das ações do governo e do povo.

No início, os militares tentaram manter uma imagem de democracia diante dos outros países, mantendo o Congresso e dois partidos (ARENA-Aliança Renovadora Nacional e MDB-Movimento Democrático Brasileiro), realizando eleições legislativas. Mas, diante do fortalecimento político anterior para manter o poder, logo começaram as repressões civis e políticas que se apresentaram com a cassação de direitos políticos de muitos líderes sindicais, intelectuais, políticos e de militares; o fechamento de órgãos de cúpula dos sindicatos (CGT e PUA); a intervenção militar na UNE e no ISEB-Instituto Superior de Estudos Brasileiros; a criação de comissões de inquérito para apurar níveis de corrupção e subversão. O Ato

Institucional No. 2, em 1965, aboliu as eleições diretas, dissolveu os partidos políticos criados em 1945, deixando apenas dois, aumentou o poder do presidente, restringiu o direito à opinião, reformou o judiciário, ficando os militares com direito a julgar os civis em casos de segurança nacional.

Em 1968, uma nova retomada autoritária diante da revolta de estudantes e operários, greves, veio com o Ato Institucional No. 5, o mais radical, atingindo mais a fundo os direitos políticos e civis, com o fechamento do Congresso, que às vezes reabria e fechava em função dos interesses políticos dos militares. Foi outorgada uma nova Constituição, em 1969, para incorporar os atos institucionais. Com o presidente Médici foi o auge da repressão, com a inclusão da pena de morte por fuzilamento, recrudescimento da censura prévia em jornais, livros e outros meios de comunicação. Houve muitas perseguições, prisões arbitrárias, assassinatos, desaparecimentos, torturas sistemáticas de presos realizadas pela criação de órgãos repressores do governo, como os DOs (Destacamento de Operações), DOI-CODI (Centro de Operações de Defesa Interna). Houve total falta de liberdade e de violência contra os direitos civis e políticos do cidadão: eliminação de liberdade de opinião, proibição de greves, violação da integridade física e do direito à vida, repressão de órgãos estudantis e da cúpula sindical.

A única instituição que conseguiu defender-se e defender o povo foi a Igreja Católica que, pelo seu poder de influência, mobilizou sua hierarquia (cardeais, bispos, padres), tornando-se foco de resistência, denunciando as torturas, movendo-se com firmeza na direção da defesa dos direitos humanos e da oposição ao regime militar até, aos poucos, tornar-se uma oposição legal. Renovou-se com o espírito teológico da libertação, surgindo as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Uma parcela da população começou a reagir por meio de guerrilha urbana e rural, em que uma grande vitória da oposição foi o sucesso do seqüestro do embaixador norte-americano em troca de presos políticos.

Não houve eleições diretas para presidente da República, desde 1960 – “trinta anos de exclusão do povo da escolha do chefe Executivo”.

Em termos de crescimento econômico, o regime militar deu um grande avanço. No governo anterior de Juscelino Kubitschek, o desenvolvimento econômico já fora alavancado. Após esse governo, no início da ditadura, houve baixa de crescimento econômico. O “milagre econômico brasileiro” ocorreu de 1968 a 1976-1977, com a expansão mais rápida da economia. Aumentou o número de empregos, mudando a vida dos brasileiros: queda do setor primário e expansão dos setores secundários e terciários; as mulheres começaram a fazer parte

da população economicamente ativa. A população rural migrou para os grandes centros em busca de melhores condições de vida, o padrão de vida de muitos brasileiros ficou melhor, o que despertava a simpatia pelo governo, mesmo sendo o período de maior repressão. No entanto, os ricos tornaram-se mais ricos, crescendo a desigualdade em vários setores da população.

O governo militar investiu na expansão dos direitos sociais, com a reforma da previdência, criação do Fundo Rural, incorporação de autônomos e empregadas domésticas à previdência, criação do FGTS-Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, do BNH-Banco Nacional da Habitação e a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social e Cidadania, em 1974.

Por iniciativa do próprio governo, no período de 1974 a 1985, começou o lento retorno à democracia, por Geisel, aproveitando o desenvolvimento econômico para promover a abertura política. Geisel era mais ligado ao pensamento de Castelo Branco, que não pretendia prolongar o controle militar do governo liberal não-democrático, e queria preservar a imagem dos militares, desgastada pelo exercício da tortura, que estigmatizava a classe. Mesmo com essas idéias, a repressão ora se abrandava ora recrudescia, em tentativas de bloqueios e aberturas, e somente nos anos 90 ocorreu o desmantelamento do sistema repressivo do Estado. Em 1978, o Congresso votou a extinção do AI-5. Os direitos políticos e civis são restabelecidos, atenuando a lei de segurança nacional e permitindo a volta dos exilados políticos. Em 1979, a Lei da Anistia devolve os direitos políticos, possibilitando a renovação da luta política – criação do Partido dos Trabalhadores, inovação do movimento sindical, fortalecimento da classe operária com as greves para melhoria dos salários, e a permissão de eleições diretas para o governo dos Estados, em 1982.

Nesse período de abertura política, o movimento sindical tomou um rumo diferente, organizando-se de baixo para cima pelos operários das fábricas, surgindo novos líderes, como Luiz Inácio Lula da Silva, buscando uma representatividade autêntica do operariado, por meio de negociações diretas com os empregadores. Essa inovação foi complementada também pela forte presença dos sindicatos rurais, com a Comissão Pastoral da Terra.

Houve modificação do movimento popular, com o desenvolvimento de organizações civis e religiosas, nem sempre diretamente políticas, mas que tinham contato com as bases. Expandiram-se os movimentos sociais urbanos, que passaram a trabalhar com a população marginalizada, com as periferias urbanas, em um esforço de consciência política e servindo para despertar as lideranças. Também começou a expansão de associações

profissionais da classe média, focos de mobilização profissionais e políticas. A OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) teve intervenção importante na luta pelos direitos humanos, “tornou-se uma das trincheiras de defesa da legalidade constitucional e civil” (Carvalho, 2004, p. 187). Outras instituições como a ABI (Associação Brasileira de Imprensa), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) foram atuantes nas manifestações políticas de oposição. Reuniões na PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foram um foco de resistência, à revelia do governo, em clima emocional de confronto político: “oportunidade ímpar do mundo acadêmico de manifestar oposição” (*op.cit.*, p. 187). Artistas e intelectuais, como Chico Buarque de Holanda, humoristas, jornalistas manifestaram-se pagando o preço pela perda da liberdade em exílios e prisões.

A maior mobilização popular do país foi nas “Diretas já”, em 1984, campanha de rua para forçar o Congresso a aprovar a emenda constitucional pelas eleições diretas. Comícios, verdadeiras festas cívicas, com músicas de protestos, cores nacionais, bandeira nacional recuperada como símbolo cívico, revalorização do hino nacional, reacenderam o espírito nacional. Esse movimento popular em muitos Estados brasileiros permitiu o lançamento da candidatura de Tancredo Neves à presidência da República. Em 1985, a eleição de Tancredo Neves, 1º presidente civil desde 1960, seguida de sua morte, trouxe um lastro de renovação seguida de um golpe nas esperanças do povo brasileiro, ainda dominado pelo medo e insegurança por tanta repressão do governo militar.

Fazendo um balanço da construção da cidadania no período militar, Carvalho (2004) considera que houve avanços, retrocessos e ambigüidades, em relação aos direitos sociais e políticos. Um aspecto positivo em relação à participação popular na luta pelos direitos foi que a queda do governo militar teve mais participação popular do que a queda do Estado Novo. A abertura política devolveu os direitos civis a mais uma parcela da população, aos ricos educados, pois, com a mobilização do homem do campo para as metrópoles, aumentou a população marginalizada, sem contar que as instabilidades econômicas pós “milagre brasileiro”, a redução do índice de crescimento, a diminuição do salário mínimo, o aumento da inflação foram fatores que contribuíram para o aumento da marginalização, pela pobreza, de grandes parcelas da população - uma política de desrespeito aos direitos civis, de não possibilitar à população marginalizada o acesso aos bens e serviços.

Após a redemocratização, a construção da cidadania seguiu três momentos: a expansão final dos direitos políticos; a ameaça aos direitos sociais; o retardamento dos direitos civis.

A expansão final dos direitos políticos começou com a formação da Assembléia Nacional Constituinte, em 1986, para elaborar a Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, cuja preocupação principal era a garantia dos direitos do cidadão. Foi a primeira Constituição a fixar os direitos fundamentais antes da organização do Estado. Os temas para a reforma política giraram em torno de alteração do sistema eleitoral e a introdução do sistema parlamentarista de governo. Algumas mudanças ocorreram, como: o voto facultativo do analfabeto, pondo fim à discriminação; a aceitação de registro de novos partidos; a remoção da exigência de fidelidade partidária. Permaneceu a distorção regional da representação parlamentar.

Os avanços na prática democrática se deram pelo surgimento do Movimento Social dos Trabalhadores – MST, manifestações políticas da população contra a corrupção que se instalou nos governos de Sarney e Collor e as medidas radicais para acabar com a inflação. A população jovem foi às ruas, pressionando o Congresso para o processo de impedimento e afastamento do presidente, uma vitória cívica. Os avanços, então, foram o *impeachment* de Collor, feito democraticamente dentro da lei, sem assassinato e sem golpe, e as eleições presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, em clima de normalidade.

Os direitos sociais, nesse período, ficaram sob ameaça. A Constituição de 1988 ampliou os direitos sociais: fixou limites ao salário mínimo de aposentadoria e pensões; determinou o salário mínimo para deficiente físico e maiores de 65 anos; introduziu a licença paternidade. A ameaça estava na lenta melhoria da qualidade básica de vida, na queda insuficiente do analfabetismo, na alta repetência escolar e no abandono da escolarização. A persistência da desigualdade social, o aumento da desigualdade econômica, da desigualdade regional e racial, tiveram como consequência níveis dolorosos de pobreza e miséria.

Os direitos civis ficaram retardatários. Recuperados após 1985, pela liberdade de expressão, pela consideração do racismo e da tortura como crimes inafiançáveis, pela proteção aos direitos do consumidor, pela criação do PNDH- Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, pela criação de Juizados Especiais de Pequenas Causas Cíveis e Criminais para tornar a justiça mais acessível. Mesmo assim os direitos civis são pouco conhecidos e garantidos: “No entanto, pode-se dizer que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil, são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias” (Carvalho, 2004, p. 210).

A expansão do tráfico de drogas e o surgimento do crime organizado aumentaram a violência urbana, pioraram a situação não só dos marginalizados, mas de toda a população, que passou a reivindicar segurança pública. A segurança individual, a integridade física, o

acesso à justiça estão sendo ameaçados e impedidos no ambiente social hostil e violento trazido pelo tráfico de drogas, assaltos, uma sensação de insegurança à população. A falta de acesso à educação para muitos, a falta de segurança na justiça, a inadequação dos órgãos de segurança pública para o cumprimento de sua função, a violência policial, os Tribunais sobrecarregados, a impunidade vão revelando que os direitos civis ficaram para trás em termos da sua garantia.

Carvalho (2004) considera que, do ponto de vista da garantia dos direitos civis, o brasileiro se divide em classes: 1ª classe: os privilegiados pelo poder do dinheiro e prestígio social: branco, ricos, bem vestidos, com formação universitária; 2ª classe: os cidadãos simples, os trabalhadores assalariados, pequenos proprietários urbanos e rurais, que nem sempre conhecem seus direitos e/ou têm acesso aos órgãos que os garantem, ficando à mercê da polícia ou outros agentes da lei; 3ª classe: os “elementos”, no jargão policial, a população marginal das grandes cidades (pardos negros, analfabetos, com educação incompleta), que ignoram seus direitos civis ou os têm desrespeitados pelo governo, pela polícia e pelos outros cidadãos.

Em pesquisas citada pelo autor, realizadas em 1997 no Rio de Janeiro, a educação é considerada o fator explicativo para uma cidadania ativa: “A educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos [...] os mais educados se filiam a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos” (Carvalho, 2004, p. 210).

Para Carvalho, a construção da cidadania se encontra na encruzilhada de um longo caminho a percorrer, a realidade social dos brasileiros - milhões de analfabetos, desempregados, pobres, vítimas de violência particular e institucional e os progressos lentos na construção da cidadania. Analisa que o processo histórico da construção da cidadania brasileira ocorreu de forma invertida em relação ao processo histórico da constituição dos direitos humanos e constitucionais, segundo a apresentação feita por Marshall (1967/1963), que divide os direitos de cidadania, mais pela história de seu desenvolvimento do que pela sua lógica, em direitos civis, políticos e sociais, e mostra que a educação é um pré-requisito necessário à liberdade civil. No Brasil, os direitos sociais foram implantados por supressão dos direitos políticos e redução dos direitos civis; os direitos políticos, avaliados pela expansão do voto, que foi ocorrendo de forma arbitrária, duvidando, então, da consciência política do cidadão; e muitos direitos civis continuam inacessíveis à população.

Algumas razões são reapontadas por Carvalho (2004) para justificar essa nossa história: a excessiva valorização do poder Executivo, em que o Estado foi visto como todo poderoso e como distribuidor paternalista de empregos e favores; o crescimento da impaciência popular com a demora das decisões democráticas, buscando lideranças rápidas, porque necessárias (Getúlio Vargas, Jânio Quadros, Fernando Collor); a desvalorização do legislativo, com a pouca importância dada às eleições, aos partidos políticos, desqualificando o valor de sua representatividade; a prevalência dos interesses corporativistas, em que os benefícios sociais não são tratados como direitos de todos, mas como fruto de negociação de cada categoria com o governo; a ausência de ampla organização autônoma da sociedade, que faz prevalecer esses interesses corporativistas.

Os fatores positivos apresentados pelo autor, no processo de construção da cidadania, são a convicção cada vez mais crescente do valor da democracia e os desafios que as instituições internacionais de controle e garantia dos direitos humanos têm feito à instituição do Estado, impactando diretamente os direitos políticos, mas afetando também os direitos sociais.

As medidas tomadas pelos últimos governos evidenciam aspectos benéficos à instituição da cidadania, ao enfatizar a organização da sociedade para democratizar o poder do Estado, incentivando a colaboração entre a sociedade e o Estado para os encaminhamentos de solução dos problemas sociais, a partir das parcerias que têm feito e da participação do Terceiro Setor. O envolvimento da população em muitas prefeituras do Partido dos Trabalhadores, principalmente, no sentido de formulação e execução de políticas públicas, tem mobilizado o cidadão a participar na conquista de seus direitos e solidificação de uma democracia participativa (Carvalho,2004).

Em resumo, o Brasil é uma nação que passou por períodos de totalitarismos governamentais, que provocaram rupturas entre o que se conseguiu nas lutas em busca de liberdades, de direitos do cidadão, de justiça, enfraquecendo-se como nação democrática. A convivência com violência e injustiças sociais traz questionamentos e inseguranças ao cidadão em relação à capacidade das forças governamentais de fazer valer estes direitos. No processo de redemocratização da sociedade brasileira atual, desigualdades e injustiças sociais continuam presentes. No entanto, há evidências também de maior participação da sociedade nas decisões institucionais e de ações governamentais em prol da promoção e reconhecimento dos direitos humanos pelo fortalecimento do processo democrático. As mudanças ocorridas na Constituição de 1988, os debates públicos com a divulgação das ações

do governo e da sociedade em relação aos direitos fundamentais do homem demonstram a reflexão presente na busca de mais igualdade entre os cidadãos e de fazer valer a justiça (“jus” direito), o que caminha para uma elevação do status democrático (Pinho, 2001). A proteção aos direitos humanos das crianças e adolescentes, do idoso, da mulher tem sido objeto de luta da população, seja por meio de movimentos sociais ou por ação dos seus representantes, resultando cada vez mais em medidas governamentais, pela efetivação de políticas públicas que buscam incorporar os direitos humanos ao cotidiano.

A efetivação dos direitos humanos e de cidadania está diretamente relacionada ao processo civilizatório e de democratização das nações. A apreensão do significado dos direitos humanos e a sua incorporação na vida cotidiana variam no nível dos indivíduos e da sociedade, no processo histórico-social e político. As pesquisas de Doise e colaboradores, que apresentarei adiante, mostraram que a construção de significados comuns sobre direitos humanos está relacionada a alguns fatores, como o grau de confiança nas instituições e nas ações do governo de garantir sua efetivação entre os cidadãos, o grau de desenvolvimento da democracia de um país, de valores culturais e de percepção de conflitos, e do nível do desenvolvimento moral do indivíduo (Doise, 2001; Campos, s/d).

A polissemia de expressões Ética, Direitos Humanos e Cidadania, que reflete o caráter moral, de valores, e o caráter político com que o campo teórico-prático se reveste, torna-se objeto de campo de estudos e de práticas diferenciados, fragmentados, mas que têm uma raiz comum: a formação do ser humano. Em momentos de redefinição do *ethos* da sociedade, questionamentos sobre como formar o ser humano para o futuro e como formar a sociedade em que ele vive e se constrói, tornam-se objeto de debates que ocupam os âmbitos das práticas, entre elas a educação.

Apresento a seguir alguns aspectos dessa discussão.

II - Prática Educativa e Formação Humana: vinculando educação e ética, cidadania e direitos humanos

Nas dimensões que os direitos humanos são considerados – filosóficas, políticas, morais e sociais –, no âmbito da educação discute-se a questão da formação humana, como

formação de valores, a constituição do sujeito ético; como exercício da cidadania, a constituição do cidadão; e como direitos humanos, como conhecimento e prática a partir da DUDH, uma institucionalização normativa de princípios universais consensuais para a convivência harmoniosa entre os seres humanos, a educação em direitos humanos como uma especificidade da educação política.

Desse modo, o desenvolvimento de uma educação ética e moral é parte de uma educação integral do ser humano, atende aos fins da educação que é a formação humana. O desenvolvimento de uma educação específica institucionalizada em direitos humanos parte dos princípios da educação como formação humana, de compreensão do ser humano, mas tem um sentido político de compreensão também de código universal consensual político-jurídico, como um domínio explicativo diferenciado e com práticas mais pontuais. O mesmo se pode dizer sobre o exercício da cidadania, que constrói o ser humano, mais especificamente em relação à participação na organização de uma nação, então, tem o sentido de formação humana e de formação político-jurídica.

Logicamente, se a educação em direitos humanos e de cidadania são dimensões de uma educação geral, a educação em direitos humanos de baseia em uma educação em valores, na construção do sujeito ético e de uma ética pública, mas não se restringe a ela. A educação em valores é a base, o arcabouço da moralidade e integra as especificidades dos direitos universais e dos direitos constitucionais de uma nação, que têm um caráter particular de serem aplicáveis de forma diferente pelas nações. As raízes das noções sobre Ética, Política e Educação se desenvolvem concomitantemente na Filosofia e depois no Direito. Abordar a questão da educação e direitos humanos implica associação entre uma visão filosófico-política, contextualização histórica, teorias psicológicas sobre o desenvolvimento moral e suas aplicações por meio de estratégias metodológicas, práticas educativas que desenvolvam a consciência de direitos humanos.

No âmbito educacional, a reflexão sobre a educação ética, a educação em direitos humanos e a educação para a cidadania surgem como dimensões diferenciadas, mas entrelaçadas. Em todas essas dimensões, impõe-se a reflexão sobre os fins e procedimentos da educação, seja na educação geral ou na especificidade da educação escolar e sobre a prática educativa, seus limites e a responsabilidade que lhe tem sido atribuída.

Questiona-se a interação entre os espaços educacionais e a relação entre a instituição escolar e sua integração com as outras instituições sociais, sobre as práticas educativas que possibilitam a formação humana: uma formação ético-política, com ênfase

no desenvolvimento integral do ser humano e a consciência de cidadania e de direitos humanos, formando o cidadão do mundo e para o mundo.

A questão da ética ressurge como debate no campo educacional, no momento atual. Na realidade, ela nunca deixou de existir na comunidade dos educadores, quando filósofos, psicólogos e educadores questionam sobre os fins e os procedimentos da educação, sobre a prática educativa, seja no âmbito da educação geral, seja na especificidade da educação institucionalizada, na educação escolar. Nesse particular, ainda leva-se em consideração as diferentes formas que a prática educativa toma no percurso da educação institucionalizada, desde a educação básica ao ensino superior.

Neste trabalho, parto da idéia de *prática educativa* institucionalizada, ou seja, a realização de uma prática social, uma atividade orientada por um conjunto de princípios teórico-científicos, por procedimentos e métodos que se realizam na escola, no processo de construção do conhecimento e de formação humana. Assim, integra os fins e ideais da educação, em seu sentido lato, de formação humana, e os fins da educação escolar, no sentido de formação da cidadania e de capacitação, que a meu ver, não deveriam vir desarticulados.

No primeiro sentido, a prática educativa implica uma disposição, uma ação voltada para possibilitar um contexto de autonomia, no processo de interação, em que o indivíduo-educando tenha condições de se desenvolver como ser humano, pela reflexão e pela ação, respeitando a si e ao outro, com liberdade e responsabilidade para fazer suas escolhas, no mundo em que vive. No sentido de exercício de cidadania e de capacitação profissional, defino as *práticas educativas* no plural, como procedimentos, atividades programadas ou não, curriculares ou não, meios de e meios para o afazer cotidiano na escola, a experiência que produz conhecimentos, modifica as ações e as relações intersubjetivas. Poderia dizer também que são práticas pedagógicas: práticas vividas, relacionadas a conteúdos, que realizam a ação educativa, voltadas para os fins que estabelece. Aprender a fazer, fazer, refletir sobre o fazer, criar espaços de ação, apropriar-se do conhecimento, e mudar atitudes, comportamentos e relações interpessoais. Inclui tornar o espaço educativo operacional, não um operacional-tecnista, que vise tão somente a eficiência, a racionalidade das ações, procurando eliminar ou minimizar as interferências subjetivas que as ponham em risco, mas um operacional vivido no respeito mútuo, na cooperação, na emocionalidade, na dialogicidade, na reflexão crítica, de forma que o

indivíduo se sinta responsável pela construção do conhecimento, contextualizado socialmente.

A escola, como uma instituição social, traz consigo a ideologia da sociedade, e, enquanto instituição educativa, também traz em si a construção da escola que quer ser ou que está sendo. Desse modo, diante das pressões da sociedade, que entram em contradição com os valores da educação, a escola deve se rever e se posicionar. A escola constrói a sociedade e ao mesmo tempo se constrói, no processo de interação social. Como instituição social, ela define um espaço interacional, um contexto (definido como regras de relação) que possibilita a formação humana e a capacitação dos jovens, futuros cidadãos.

A - Educação e formação humana: a formação ética, o exercício de cidadania

A educação tem enfrentado desafios e dilemas, nos últimos anos, fazendo ressurgir a questão da ética nos debates e pesquisas sobre educação em valores e a educação para a cidadania (Rodrigues, 2001; Valle, 2001; Carvalho, 2002; La Taille; Souza; Vizioli, 2003; Milnitsky-Sapiro, 2006).

Rodrigues (2001); Valle (2001) e Carvalho (2002) procuram a vinculação entre a educação e a ação formadora do ser humano, concretizada em diversas situações históricas, diante de desafios e dilemas sociais que traziam inquietação aos filósofos educadores. Mostram que essa dúvida e a inquietação se referiam a uma idéia de sociedade, ao tipo de cidadão que queriam formar e viam na educação um meio de formação do ser humano e do cidadão. Esse pensamento remonta à Grécia antiga e vem relacionado à organização da sociedade, no seu processo de democratização. Reaparece em momentos marcantes de mudanças político-ideológicas na sociedade, como na Revolução Francesa, no período pós-guerras mundiais, exigindo uma reflexão ética sobre os costumes, valores e o modo de construção de uma sociedade nova e de um novo cidadão. Assim, no âmbito da Educação, na sociedade contemporânea os educadores se colocam hoje diante da crise de valores da sociedade sobre como encontrar e estabelecer alternativas metodológicas e de políticas educacionais para uma dada sociedade, como promover a adequação de conteúdos curriculares a uma concepção de realidade social e como organizar formas de gestão para que os objetivos educacionais propostos sejam concretizados, o que tem constituído aprisionamentos e limites ao projeto social e cultural da educação, como afirma Rodrigues (2001).

Os questionamentos sobre os fins e procedimentos da educação retornam sob forma de busca do sentido da educação e da educação escolar, quando essas buscas de alternativas educacionais ocorrem, diante das mudanças sociais. Desse modo, vou desenvolver o percurso das minhas reflexões, focalizando um dilema atual sobre a possibilidade ou não do ensino da ética na escola e da função da escola no preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, a partir dos princípios orientadores da educação e da prática educativa escolar, que constam nos PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Plano Nacional de Educação do MEC-Ministério da Educação no Brasil (Portal MEC, 2008) teve suas idéias originais em 1932, como forma de definir as bases científicas do ensino comum e especial, sua coordenação, fiscalização e execução, decorrentes do movimento de caminhada progressista da educação no Brasil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é de 1961, ganhou força na Constituição de 1988, instituindo a obrigatoriedade da educação. Em 1996, institui-se também a década da educação, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, cabendo à União, em colaboração com os Estados e Municípios, a responsabilidade pela educação. A lei 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o propósito de investir no *desenvolvimento humano e de construir uma sociedade mais justa e igualitária*, em defesa da escola pública. Uma educação que *deve estar presente desde o nascimento*. Essa lei é considerada em sua proposição como básica na formação do cidadão, pois suas diretrizes orientam a fundamentação da prática educativa no desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagem e habilidade de reflexão sobre a prática. Esse projeto educativo não se reduz à escola, mas aos conselhos escolares, comunidade de alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação, como um *princípio democrático* (grifos meus).

A reforma curricular expressa nos PCN apresenta em suas diretrizes o projeto de uma educação escolar baseada no princípio de formação integral do indivíduo e do exercício da cidadania, e propõe o ensino da ética como tema transversal, o que tem sido motivo de polêmica. Em seu texto, recolho estas idéias:

A educação [...], inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] permite o desenvolvimento de competências para o pleno exercício de cidadania, para além dos desafios da modernidade: auto-aprendizagem, percepção da dinâmica social e capacidade de nela intervir, [...] a habilidade para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades [...]; formar pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social [...]. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõe a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros (Portal MEC, 2008).

Tendo como meta as diretrizes para o ensino fundamental e médio, percebe-se que a lei considera a educação como formação humana e formação do cidadão e insiste na necessidade de que as instituições escolares se empenhem nessa tarefa, em primeiro lugar, pois o documento se refere à educação formal, mas também coloca que essa educação deve ser tarefa compartilhada por outros setores da sociedade, pela rede social dos que estão envolvidos na educação, todos os outros cidadãos e instituições sociais. Percebe-se também, e como uma decorrência lógica, que ela se baseia nos princípios constitucionais do Estado, na Constituição Brasileira que, por sua vez, contém alguns dos direitos promulgados na DUDH.

Desse modo utilizo os questionamentos que surgem e que ocupam este debate sobre a possibilidade do ensino da ética como tema transversal, que incide sobre o questionamento do que se considera educação, cidadão e a função da escola. Se essas proposições são aceitas, essa realização é possível? Quais fins da educação orientam os procedimentos usados para alcançá-los? Qual a função da escola nesse processo? Que propostas têm sido feitas pelos intelectuais da educação de práticas educativas para atingir esses fins?

Dois sentidos podem ser dados à educação: como formação humana e como preparação para o exercício da cidadania. À educação, desde seus primeiros tempos, foi atribuída a tarefa de formar integralmente o ser humano, o sujeito ético, e de preparar o educando para o exercício da cidadania, o ser humano capaz de viver em coletividade.

A educação é o processo integral de formação humana, que possibilita ao ser humano existir na cultura. Nesse sentido, a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que consiste em propiciar e acompanhar o pleno desenvolvimento do indivíduo, levando-o a assumir papéis sociais na vida coletiva, a se preparar para o trabalho, a respeitar os princípios de justiça e responsabilidade na vida pública e saber usar adequadamente os conhecimentos e habilidades nas relações com os outros. Esse processo inclui a aquisição de conhecimentos que fazem parte da herança civilizatória e que concorreram para o domínio do homem sobre a natureza, humanizando-o, tomando consciência de que é o próprio produtor das condições de reprodução de sua vida, das formas sociais de sua organização. Essa é a dimensão que considera a ação educativa na transformação do homem em ser social.

No entanto, essa dimensão não abarca todo o sentido da educação. Adquirir conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana e não a

totalidade do processo. Para isso, a ação educativa não se restringe à simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades, mas possibilita um contexto onde o ser humano possa exercer sua liberdade e se tornar autônomo para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações. Ao tornar-se autônomo, espera-se que o ser humano se dirija por si mesmo, escolha com liberdade e com responsabilidade suas formas de inserção no mundo social, para ser reconhecido como sujeito social. Para isso, requer-se que ele também seja capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas que faz. Ao reconhecer-se como sujeito da ação social, usar a liberdade para fazer suas escolhas, adquire autonomia. A consciência de liberdade, de igualdade, de participação e de disciplina da vontade, ao atingir a maturidade, deve orientar o indivíduo a compreender a importância de outros princípios e valores como a tolerância, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito, a justiça, sem os quais a vida social se torna impossível. São esses os fundamentos da formação do *sujeito ético*, o objetivo fundamental da Educação, aos quais as práticas educativas devem se submeter. Esses são os grandes desafios para a ação educativa como ação formadora do ser humano, a formação moral ou ética (Rodrigues, 2001; Piaget, 1998/1930; 1998/1931a). São esses também alguns dos pressupostos das teorias científicas de Piaget e Kohlberg, sobre o desenvolvimento da moralidade do indivíduo, na interação social.

A formação ética, formação em princípios e valores válidos universalmente, que permitam a convivência humana harmoniosa, é uma necessidade do processo formativo humano. A educação é intencional. O ser humano deve ser formado para a ação cooperativa, para tornar-se responsável pelo seu bem estar social e o do outro, ter solidariedade, aceitar o outro, ter noção de limites e construir a noção do dever. Essa é a dimensão da formação e desenvolvimento da ética e da moral, necessários a todo ser humano, à formação do sujeito de liberdade e de autonomia.

Um segundo sentido dado à educação é o de exercício da cidadania, cujos questionamentos sobre o que constituía ser cidadão ocupavam as idéias dos filósofos educadores desde a antiguidade. Em seus primeiros tempos, a educação entrelaçava a ética com a política, no contexto da democratização da sociedade ateniense. A reflexão ética surge como formação moral, que consistia em indagar sobre quais valores, normas e leis deviam orientar as condutas do cidadão e como fazer para conseguir a virtude e desenvolver o caráter. E surge, na democracia, no sentido de formar o cidadão, com os questionamentos e decisões sobre o que se devia fazer para ser cidadão, para ser justo, quais as condições para pertencer à comunidade democrática, decisões tomadas pela assembléia dos cidadãos. A sociedade que

estava começando a ser construída era idealizada como uma sociedade de seres humanos iguais e livres, a sociedade democrática. E o cidadão deveria ter determinado caráter e ter certas ações para dela participar e pertencer: o que ensinar e como deveria ser a conduta moral desejada, a virtude, davam significado ao problema da educação.

Assim, os clássicos já tinham essa preocupação com o problema do ensino voltado para a formação moral e para a formação do cidadão. Das indagações sobre a possibilidade de ensinar a ética, parecem surgir duas posições: para Sócrates, Protágoras e Aristóteles, o ensino da ética era concebido como formação e cultivo dos hábitos, pela prática, pelo exemplo dos outros cidadãos, pela formação em coletividade. Em Aristóteles, a mesma educação deveria ser dada para todos, deveria ser pública e não privada, e deveria ser regulada por leis do Estado e pela busca de justiça, a virtude maior. A partir desse pressuposto, acreditava-se que a formação ética era realizada pela prática social, um exercício de cidadania, pelo exercício continuado dos valores, devendo a socialização do ser humano ser tarefa de toda a sociedade. A principal tarefa da educação é, pois, a formação ética de seus cidadãos, que, numa democracia, supõe a construção, por parte de cada um, das condições a partir das quais ele poderá participar plenamente da vida comum, deliberando e refletindo sobre o que é a felicidade de todos. Já em Platão, a ética e a educação são associadas, mas separadas da política. Para esse filósofo, a ética só podia ser ensinada pelos filósofos, como especialistas, adquirida pelos ensinamentos deles, não pela prática educativa. A referência à democracia grega e às teses dos filósofos ilustra a profunda influência que o mundo antigo sempre exerceu sobre o pensamento educacional dos chamados “modernos” (Rodrigues, 2001; Valle, 2001; Carvalho, 2002).

Continuando um pouco mais nesse percurso histórico e dando um salto milenar no tempo, o sentido da ação educativa como tarefa de formação ética para a cidadania foi associado à própria invenção da noção de escola, quer como instituição que coloca a educação a cargo de “especialistas”, quer como quando se concebe a escola pública como responsável quase integral por uma formação antes confiada ao conjunto dos cidadãos. A idéia de educação pública faz parte do imaginário democrático liberal que surge com a revolução francesa. Ao buscar realizar os ideais de igualdade, institui a educação como meio e como direito que possibilita aos homens serem iguais. O ideal democrático introduz a questão da justiça e de sua concretização. Se a educação era, em seu início, confiada ao conjunto dos cidadãos, com a invenção da escola, com o advento da escola pública inaugurada na modernidade, torna-se uma atividade social, sistematizada e refletida. À educação humana foi acrescentada a tarefa de formação para a cidadania.

A Educação escolar no mundo moderno passa a ter como fim primordial a preparação dos indivíduos “para o exercício da cidadania”. Com a invenção da escola, o processo educativo é organizado de modo que as idéias de educação e educação escolar se fundem e a aquisição de conhecimentos e habilidades práticas torna-se fins e meios para todas as atividades educacionais. A ênfase na razão, no conhecimento como forma de acabar com a ignorância e com o obscurantismo, foi a idéia predominante no momento em que a educação se institucionalizou e se transformou em um ideal para todos, evidenciando a crença na lei como forma de intervir na mudança dos valores e costumes da sociedade. A Escola pública pôde, em seus inícios, ser concebida como sendo a fonte de formação do cidadão, de onde provinha o conhecimento. A idéia de universalizar a educação, “a educação pode tudo” resolver, as questões sociais e as misérias da sociedade, é uma volta a Platão, como analisa Valle (2001). O Estado toma para si a responsabilidade da educação. O liberalismo moderno, em sua longa evolução histórica, culmina mais tarde no “Estado providência”, em que o princípio da participação política é reduzido a algumas garantias sociais - educação, saúde, previdência - que acabam percebidas não como direitos, mas como privilégios de um Estado que intervém continuamente na vida da sociedade, na vida privada, por meio de ações assistenciais. A educação passa a ser dada por meio de uma ação específica tornando-se, na prática política, uma questão de “políticas públicas”, que orientam o cidadão na formação dos novos ideais (Valle, 2001). À educação, entendida como uma ação especializada e direta, cabe agora uma formação cívica, criando condições básicas para manter o equilíbrio social pelo desenvolvimento de valores de disciplina, de ordem e de confiança no progresso, realizada pela Escola pública. A educação passa a ser entendida como formação profissional, no desenvolvimento de habilidades do cidadão para se tornar trabalhador eficaz. Assim, a idéia de formação humana vai se esvaecendo da escola.

Retomo, então, o dilema sobre a possibilidade do ensino da ética como uma proposta educacional na sociedade atual capitalista, em que predominam os valores utilitaristas e instrumentais, e a forma como esse ensino pode ser entendido, diante dos esclarecimentos sobre os dois sentidos dados à educação e a revisão da função da escola, a partir então dos PCN. Volto, então, ao diálogo com os autores acima (Rodrigues, 2001; Valle, 2001; Carvalho, 2002) para completar a discussão.

Quando se fala em exercício da cidadania, fala-se em prática da cidadania, de uma função social do indivíduo que só é plenamente compreendida na relação concreta da vida social, ao mesmo tempo em que nessa interação se constrói um sentido de cidadão. Nessa perspectiva, a ação educativa viabiliza a construção do sentido de cidadania e é colocada

como centro do processo de construção, como parte de um projeto de formação da sociedade e do cidadão. Para Rodrigues (2001) e Valle (2001), o exercício de cidadania compreende duas ações interdependentes: a participação dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva e a capacidade que o indivíduo tem de fazer escolhas, o exercício da liberdade, que realiza no processo de democratização, que a sociedade possibilita. Processo lento e milenar nas sociedades, e de movimento ao passo de caranguejo, para frente e para trás, como se percebe na história de construção da cidadania no Brasil.

O indivíduo se torna cidadão quando atinge o mais alto grau possível de exercício de sua liberdade em um espaço público, que pode ser identificado como o Estado. A democracia é um projeto em construção, não só uma forma de governo, mas se constitui de princípios em que se articulam as ações da vida pública e privada. A cidadania na democracia se constrói na prática. Poder participar, usufruir e batalhar por condições melhores de vida, cumprir sua função social como membro participante da sociedade e exigir o cumprimento dos deveres do Estado são exercício de cidadania. Assim, para Rodrigues (2001), se a sociedade que se diz democrática não possibilita a integração do indivíduo para exercer suas funções nela, por não lhe dar condições para isso, ele não pode ser reconhecido como cidadão, é um não-cidadão, pois se encontra afastado dessas condições básicas do exercício da cidadania. Se a participação nas várias dimensões da vida pública e privada não é possível, não é também possível a democracia plena. Tornar-se cidadão e realizar a democracia são processos interativos em que um termo inclui o outro na relação, não deve ser visto só a partir de um ou de outro.

O desafio da educação democrática é que ela exige a prática da igualdade no processo de socialização e no longo processo de democratização, ao mesmo tempo em que evidencia a desigualdade. Se a democracia é um processo incompleto e possível de ser realizado, os questionamentos e a avaliação do que ela propicia e de como o cidadão se comporta nela devem ser constantes, tanto da parte do indivíduo, como da sociedade e do governo. A efetivação da democracia não é espontânea.

Para Valle (2001), a democracia deve se dispor a criar os procedimentos, os meios, as vias e os fins que permitem sua concretização. Ensinar a democracia pelos especialistas, só por meio da razão, não a possibilita, pois o conhecimento não garante o desenvolvimento humanitário dos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano, em que os princípios de conduta são reconhecidos como de validade para todos na comunidade democrática. Nessa perspectiva da educação para a

cidadania, em uma democracia que não possibilita igualdade para todos e, portanto, exclui seus membros do acesso aos direitos, a tarefa educacional é entendida como um dever difícil de ser realizado. Valle (2001) e Milnitsky-Sapiro (2006) utilizam esse argumento para justificar o desânimo de alguns professores e profissionais da educação diante da proposição dos PCN de ensinar a ética por meio de temas transversais, em contradição com as condições que na maioria das vezes não permitem o exercício da “cidadania”, constituindo obstáculos no cotidiano da escola, diante do descaso do governo em relação ao investimento na escola pública e a impossibilidade da escola como espaço para desenvolvê-la. Se à educação e à escola não está sendo dado o devido valor, pelas condições e meios que não estão viabilizando a igualdade e a justiça, como então formar cidadãos se quem deve aplicar a democracia é quem também não participou dessa construção? Justificam assim o desânimo e o pessimismo com que professores recebem a lei que coloca como dever do professor ensinar a ética, e se sentem injustiçados, desrespeitados pelas condições de exercício de cidadania que não lhes são dadas. Diante disso, Valle (2001) deixa em aberto o questionamento: *mas será apenas possível ensinar a ética?* Ou é possível ajudar a coletividade a criar instituições que ajudem no desenvolvimento da democracia?

Considero que o sentimento desses professores é válido. No entanto, pensando dessa forma, apresentam uma lógica egocêntrica, não diferenciando a ação voltada para si, para sua satisfação enquanto cidadão, da ação voltada para o outro, exercendo o papel que lhes compete de educadores e cidadãos. Enquanto profissionais e cidadãos, têm uma função social, um dever, um compromisso a cumprir.

A escola hoje é convidada a superar a impossibilidade da educação democrática, diante da dificuldade do exercício da justiça e da igualdade, a apoiar-se num projeto de autonomia numa sociedade heterônoma, capitalista e com valores predominantemente econômicos e utilitaristas, que dificultam o desenvolvimento desse projeto. Considerada desde esses pontos de vista, a questão da formação ética e o exercício da cidadania se apresentam como um desafio.

Por outro lado, Rodrigues (2001) não deixa a questão tão aberta. Ele também questionou as condições da democracia e da escola para o exercício da cidadania, mas oferece um caminho. Seu argumento é que, diante da fragmentação das unidades educativas – família, comunidade, religião e outras instituições – tem havido grandes perdas educativas, tornando impossível uma unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações, na complexidade do mundo contemporâneo. A única unidade educacional que permanece constante e que ainda mantém uma presença universal é a

instituição escolar, cujo contato as novas gerações têm desde seu nascimento. Propõe, assim, que a Escola possa exercer o papel de ser a instituição formadora dos seres humanos e não apenas a reprodutora de conhecimentos. Para isso, para que cumpra esse papel na formação do jovem, sugere que a escola se renove, tanto nos conteúdos quanto em relação ao papel dos educadores e na relação da escola com a sociedade, de modo que torne a formação humana e o exercício da cidadania uma responsabilidade dela. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e ser não apenas o lugar da escolarização.

No meu ponto de vista, essa é uma visão positiva da escola e também de idealização da educação escolar. Se por um lado essa idéia pode significar que a escola tem sido omissa no sentido da formação em valores e no exercício da cidadania, e que pode rever seus princípios educacionais, ser mais ativa como instituição educativa; por outro lado corre o risco de ser onipotente, pois, numa sociedade complexa a função educativa não cabe só a uma instituição. Considero que nem tanto ao mar nem tanto à terra, mas um “meio termo”, em que a escola se veja como formadora do ser humano, como uma instituição social específica e parte da complexidade da sociedade, com a qual divide, compartilha e participa nessa tarefa.

Ainda uma outra posição em relação ao ensino da ética, em uma direção mais otimista e mais voltada para a formação ética, no sentido da formação da moralidade, Carvalho (2002) vê na educação escolar que a formação moral, ou formação humana, não pode ser ensinada por meio de disciplinas. Não se ensinam valores, mas também não se negligenciam os valores. Então como ensinar a ética?

Sugere que os esforços da educação sejam conjugados, não sendo tarefa de um especialista. Assim, os desafios para a instituição escolar serão, primeiro, considerar que a educação tem caráter coletivo, ou seja, os valores podem ser transmitidos por cada um e por todos, em sua prática educativa na escola. A educação ética depende de esforço conjunto. Não é uma tarefa individual. Em segundo, a escola não é a única instituição encarregada da educação, ela tem seus valores, mas há outros valores na sociedade que podem ser transmitidos por meio de outros conteúdos: artes, literatura etc. Assim, a ética não é objeto do ensino como “tema transversal”, mas os valores éticos são passados em conteúdos didáticos, em atividades e práticas docentes, e pelo exemplo. Outro aspecto que considera é que, na prática acadêmica, desenvolvendo-se o espírito crítico, questionando-se as certezas dos paradigmas e das próprias práticas, procure-se quais os princípios éticos e morais que sustentam essas práticas, em discussões públicas, em que a crítica se torne presente nas ações. A conduta moral é formada na prática.

Mas qual é o quadro de valores que pode orientar essa prática? Carvalho (2002) mostra que tanto a Constituição brasileira como o próprio ordenamento jurídico cultivam os valores de solidariedade, liberdade, conhecimento dos direitos econômicos e sociais. A instituição escolar deve promover a reflexão sobre seus discursos e sobre suas práticas, reconhecê-los como princípios fundamentais, comuns a todos que pertencem a essa nação – um convite para colocar em pauta os princípios morais que devem guiar a ação docente. Tarefa da *universidade*, na formação dos docentes. É a comunidade escolar que deve definir seus parâmetros de ação ética, pela discussão constante entre o que a cultura valoriza e os compromissos da instituição escolar.

Por último, acrescento a visão de Arroyo (2001), quando discute formação e cidadania na universidade. Ao vincular educação e cidadania e a questão do ensino da ética, como o proposto nos PCN, Arroyo diz que “os PCN estão fora do tempo” (p. 41), pois a luta pelos direitos está mais presente no povo hoje, pela participação ativa, ao exercer a cidadania. Refere-se à escola fundamental, mas também à formação de professores, que é tarefa da universidade. Considera que a universidade forma o ser humano, o cidadão e não se encarrega só do ensino de disciplinas. Nesse sentido, propõe uma revisão do conceito de cidadania, de educação e de escola. Questiona a mudança do conceito de cidadania, de uma concepção restrita, política, “consciente”, participativa, para uma concepção alargada de cidadania concebida como desenvolvimento humano. Desde a década de 80, quando o discurso da cidadania penetra na Educação, seu significado foi mudando em relação à consciência da participação e hoje se tem uma consciência crítica desse processo. O próprio significado de consciência, de conhecimento intelectualizado, no nível demasiado cognitivista, foi mudando para o de conhecimento prático, dinâmico, que acompanha o processo de participação do cidadão nas decisões da sociedade, tomando consciência de seus direitos e lutando por eles. Assim, a concepção da cidadania passa a ser entendida de forma concreta e ampliada, como um processo educativo que concebe a educação também de forma ampliada:

Temos que rever a concepção de cidadania, recolocando as questões da cidadania em outros termos: é a cidadania dos direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos básicos do ser humano. E aí vem a pergunta: como vincular educação, escola, currículo com esta cidadania, como formar professores, que curso de formação, que currículo de formação de professores dá conta de formar essa sensibilidade? [...] “o que temos que fazer é superar o reducionismo racional da concepção de cidadania” (Arroyo, 2001, p. 43).

O que entendo dessa afirmação é que Arroyo está valorizando as ações do povo, do cidadão, como conquista de cidadania, que está acontecendo no processo educativo da sociedade brasileira. Então, a escola deve propor-se preparar para o exercício da cidadania, ensinar a ética não por meio de disciplinas ou temas transversais. É mais do que isso, a educação é mais ampla, pois tem objetivos de formação do ser humano e não só para o ensino fundamental e médio, mas continua na universidade, na vida. Sugere repensar a educação, não só em termos de cidadania nem de participação política, mas uma concepção alargada da educação: “O ser humano não é só alguém que participa politicamente, mas alguém que se desenvolve plenamente na rua, na família, no trabalho, na escola, e mais ainda, é alguém que tem direito a desenvolver a plenitude das dimensões que nos torna humanos” (Arroyo, 2001, p. 45-46). Essa dimensão alargada da educação inclui uma dimensão alargada de cidadania, mais total, em que se desenvolvem não só os aspectos cognitivos, mas os aspectos éticos e todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Onde acontece a educação? O espaço da educação, para Arroyo (2001), não é só a escola: a educação acontece no trabalho, na rua, nos meios de comunicação e na escola. No entanto, mesmo focalizando a escola como espaço educativo, essa visão não concebe a escola isolada e fragmentada de outros espaços e instituições educacionais, e, principalmente, chama atenção para que ela não exclua sua responsabilidade de procurar se integrar com os outros espaços sociais: “o que a escola tem feito para se integrar com a família, com a rua, com o trabalho, com os meios de comunicação?” A escola não é o único espaço educativo, mas é um desses espaços, e em sua função e papel social, deve ser um espaço de formação humana, devendo o educador procurar trabalhar o ser humano em todas as suas dimensões e desenvolvê-las na escola.

Arroyo (2001) faz então uma proposta para renovação da escola e do currículo, que contemple desenvolver aspectos cognitivos e aspectos éticos, desenvolver todas as dimensões do ser humano e formar professores que saibam trabalhar as dimensões cognitivas, dimensões éticas, desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de pensar, de duvidar, de interrogar. O autor pensa em uma disciplina para compreender o processo de formação humana; em colocar a ética e a cultura para compreender o processo de construção de valores, da ética, das identidades. E conclui: “A escola não sabe trabalhar a ética” (no sentido de desenvolvimento moral, penso). Temos que aprender.

A proposição de Arroyo pode ser pensada para uma escola a ser inventada, a partir do que se propõe como fim da educação.

Para concluir, o que propus, inicialmente dialogando com todos esses autores, foi questionar os fins e os procedimentos da educação, diante da proposição feita pelos PCN e da possibilidade do ensino da ética. Pode-se pensar, como propõem La Taille, Souza e Vizioli (2004) que os PCN são diretivas gerais, que podem inspirar pedagogicamente as escolas que assim o desejarem, as do ensino fundamental e médio. Embora apresentem a ética como um dos “temas transversais”, que pretendem mostrar ao aluno o quanto algumas matérias podem ter relação com a vida cotidiana e serem úteis para o exercício da cidadania, os PCN propõem à escola a tarefa da formação ética dos alunos. Ainda que seja uma orientação curricular, a concepção de educação é de formação humana integral, que pressupõe uma educação ampliada, que não restringe a orientação educacional ao ensino das disciplinas. A ética é definida com base na dignidade do ser humano, na justiça, na solidariedade e no diálogo. No entanto, parece que as discussões continuam entre a definição de formação e ensino. La Taille; Souza; Vizioli (2004) chamam atenção: “Uma questão central merece, a nosso ver, maiores reflexões e debate: deve, ou não, a escola comprometer-se oficialmente com objetivos explícitos e programas claros, com a formação ética (ou educação moral, pouco importa a terminologia) dos alunos?”

Carece lembrar como Freire (2005/1996, p. 22) define ensinar: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção”. Em sua teoria sócio-construtivista, Freire insiste no caráter formador da educação e que o ensino dos conteúdos não pode ser apartado da *formação moral do educando*, implicando necessariamente a comunicabilidade, a reflexão crítica sobre a prática, o respeito pelo outro, a autonomia, a tolerância e a luta pelos direitos. E muito mais. É acreditar que a mudança é possível, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que é ideológica. Aprender, aprendendo e formar, formando.

B - A Psicologia Moral e a educação em direitos humanos

A reflexão sobre os fins e os procedimentos da educação é enfatizada inicialmente por Piaget na sua teoria sobre o desenvolvimento moral. No entanto, há um outro aspecto a ser enfatizado na aplicação dessa teoria à educação, o de considerar o papel sócio-político-educativo de Piaget, na Sociedade das Nações, quando se preocupa em como desenvolver o espírito social democrático através da educação.

É nessa perspectiva que a Psicologia Moral, partindo das teorias de Piaget e Kohlberg sobre desenvolvimento moral, vem contribuir com seus fundamentos para a compreensão da formação da moralidade humana e articulá-los com a educação como prática, na formação humana e na consciência de direitos humanos.

A construção de valores e dos costumes da sociedade implica mudança de consciência moral e política do indivíduo e dos grupos sociais. No processo de socialização, o indivíduo adquire, se adapta, questiona e muda os valores da sociedade, em um processo que não é linear, mas recursivo, de construção conjunta na interação entre indivíduo e sociedade. O ponto de partida para compreender esse processo de mudança, no nível de como o indivíduo conhece, como desenvolve seu pensamento, foi explicitado nas teorias de desenvolvimento moral de Piaget, continuada por Kohlberg, das quais discorri atrás. Doise considera que a teoria do desenvolvimento moral de Piaget é um verdadeiro tratado de política.

Como apresentei inicialmente, os direitos humanos se tornaram uma normatização jurídico-política no século XX, momento também em que foram inseridos na ordem educacional, a partir dos desenvolvimentos científicos da Psicologia e da Educação. Os efeitos prejudiciais das guerras sobre as pessoas, de um modo especial sobre as crianças, tornaram-se uma preocupação dos educadores. Com a melhoria da educação (Piaget, 1998/1930; 1998/1934b), tendo lugar o movimento de educação para a paz, os direitos humanos passam a fazer parte das reflexões sobre como desenvolver o espírito universal democrático através da educação (Piaget, 1998/1931a, 1998/1931b, 1998/1934a, 1998/1945; Magnin, 2002; Campos, 1999; Campos, 2002a.). Papel importante nesses desenvolvimentos tiveram Claparède e, posteriormente, Piaget, psicólogos e educadores do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. Este foi uma instituição internacional importante na mediação entre educação e sociedade, na divulgação destes conhecimentos pertinentes ao domínio da educação, cujo objetivo era o estudo científico da educação, tendo a criança como centro.

A difusão desses estudos em um diálogo internacional foi feita pelos programas do Bureau Internacional de Educação (BIE), inspirado no espírito da Sociedade das Nações – promover a cooperação e a solidariedade entre as nações, para tornar-se instrumento de promoção da paz. A Declaração de Genebra - Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, proposta do Instituto Jean Jacques Rousseau, vem institucionalizar juridicamente o respeito ao desenvolvimento, à defesa e proteção física e psíquica da criança, colocando na sociedade a responsabilidade pela efetividade desses direitos positivos. Esta foi a primeira declaração

de direitos humanos aprovada em nível internacional (Campos, 2003). A necessidade de um padrão universal de respeito aos direitos humanos passou a fazer parte de uma ideologia global de vida melhor para a humanidade, a partir dessas discussões e reflexões, posteriormente na ONU, quando foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Do ponto de vista da estrutura política das nações, Piaget considera que a idéia de paz faz parte das ideologias contemporâneas, tanto nos regimes democráticos quanto dos autoritários, em que estes precisam de paz para subsistir, precisando ser solidários entre si. Manifestou sua observação de uma visão pessimista em relação à educação para a paz pela dificuldade dos próprios países, dificuldade esta devida à desconfiança entre si, à tendência à autarquia econômica, à insegurança e à restrição mental em ser colaborativo entre as nações. Por outro lado, mostrou, também, uma posição otimista e idealista dos países na busca de compreensão, colaboração e desenvolvimento da solidariedade (1998/1931a; 1998/1934a).

Para Piaget, “o principal problema da educação para a paz é “[...] encontrar um interesse real que possa levar cada um a compreender o outro, em particular a compreender o adversário” (1998/1934a, p.133). Não é o ensino de idéias pacifistas, é o conhecimento dos outros, dos outros povos, como condição de sobrevivência e de segurança nacionais, fazendo surgir uma nova atitude de reciprocidade, abandonando a crença na própria verdade como absoluta. Defende, assim, a idéia de uma educação da solidariedade, como necessária para que os indivíduos desenvolvam a compreensão do outro, de considerar sua capacidade de reciprocidade intelectual, que permite sair do seu ponto de vista para considerar o ponto de vista do outro, do individual para o universal: a “constituição de um espírito novo de colaboração e de justiça que levam o indivíduo a cooperar, independentemente das divergências de raça e nacionalidade” (1998/1931a, p.76).

Para Piaget, o problema do internacionalismo, no contexto de dificuldades políticas e econômicas e de flutuações morais, é de ordem psicológica. Está na dependência da forma do homem pensar o mundo de modo egocêntrico – ele é o centro do mundo; e na forma de pensar o mundo como sendo parte dele, desenvolvendo uma mentalidade coletiva, coordenando seu ponto de vista com o dos outros em um conjunto de relações. Nesse processo de desenvolvimento, renuncia à satisfação pessoal no interesse da justiça e da verdade, libertando-se da inércia do egocentrismo, por intermédio da cooperação ativa e da coordenação reflexiva. Compreensão, reciprocidade e libertação da ilusão egocêntrica (de se prender ao realismo concreto), para Piaget, são os móveis de uma nova moral:

Trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens [...] (Piaget, 1998/1934a, p. 135).

As novas teorias da psicologia da criança vêm fundamentar, não só o reconhecimento jurídico da criança como ser de direito, como trazer uma reflexão sobre o papel da educação e a necessidade de formar educadores que atendam às necessidades infantis (Campos, 1999).

É interessante notar a atualidade das concepções de Piaget para uma educação em direitos humanos. Embora esteja falando em educação internacional, pode-se entender também o termo “internacional” como o espírito universal do qual falou, pois se refere ao desenvolvimento de princípios morais, que são os orientadores de formação de consciência moral, que permite a consciência de direitos humanos. Suas idéias sugerem caminhos para desenvolver a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade, necessários para a saída do egocentrismo, a compreensão do outro e aceitação das diferenças culturais.

Em suas reflexões sobre a educação, sugere que esta seja reestruturada quando ocorrem mudanças na estrutura social, tanto a educação da infância quanto da juventude, através da escola, em dois aspectos: 1) na finalidade da educação (internacional): “criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade”, desenvolver relações interpessoais que permitam a coordenação de pontos de vistas diferentes; 2) nos métodos usados para atingir estes fins. Quanto ao primeiro, reestruturar todo o ensino, integrando educação moral, educação intelectual e cooperação internacional. No segundo, ensinar a juventude sobre os objetivos e a obra da sociedade das Nações (lê-se ONU, hoje), isto é, compreender os mecanismos das instituições internacionais e as dificuldades de realizar acordos entre humanos. E que esses métodos sejam ativos, de colaboração internacional (de colaboração entre os seres humanos), solicitando a participação ativa das crianças, vivida na escola e fora dela, promovendo a “ascensão do individual ao universal” (Piaget, 1998/1931b, p.88).

A proposta de Piaget para que essas noções sejam ensinadas é que a ação educativa se realize pela modificação da relação professor-aluno, atendendo à evolução do interesse da criança e ao seu processo de descoberta das leis da vida social, na interação com os outros. Nesse sentido, os procedimentos da educação devem usar métodos ativos de educação.

Ao enfatizar as relações interpessoais, amplia o foco da criança para o meio social, para o pensamento dos professores, para as influências familiares, para a metodologia dos diferentes ramos do conhecimento, entendendo que a educação não é só função da escola. Desse modo, a educação moral faz parte do conjunto da educação como um todo, criando-se uma atmosfera de reciprocidade e de cooperação tanto intelectuais quanto morais. Essa educação moral deve ser baseada na compreensão dos tipos de moralidade autônoma e heterônoma e de conceitos correlatos de respeito unilateral e respeito mútuo, de justiça retributiva e distributiva (ver teoria de Piaget).

Em seu texto de 1930, *Procedimentos para uma educação moral*, Piaget pontua que os procedimentos para uma educação moral variam de acordo com: a) os fins da educação; b) as técnicas diferenciadas; e c) o âmbito da moral que se focaliza. Quanto aos fins da educação, pergunta-se se a ação educativa se dirige a formar para a heteronomia, para o submetimento, o conformismo social ao grupo ao qual a criança pertence, ou se para a autonomia da consciência, para formar personalidades livres. As técnicas utilizadas variam de acordo com esses fins, podendo ser por ensinamentos orais ou por atividade. E quanto ao domínio moral, os procedimentos variam se a ação educativa é para o desenvolvimento de virtudes intelectuais ou para a moral como desenvolvimento do caráter e da responsabilidade.

Nessa perspectiva, Piaget (1998/1930) analisa uma série de procedimentos para a educação moral que desenvolvam o respeito mútuo, cujas atividades propiciam o desenvolvimento da moral autônoma: as que se destinam à formação do caráter e ao cultivo da bondade; as que desenvolvem a colaboração entre pares e a prática da discussão organizada, a formação de associações; as atividades coletivas que possibilitam o controle e o domínio pessoais; as que possibilitam o desenvolvimento da responsabilidade sem punição expiatória, nas experiências de cooperação; as atividades de educação cívica e social. Para isso, enfatiza o desenvolvimento da reflexão crítica da criança, o uso de jogos coletivos, que instiguem a cooperação, as atividades de educação internacional, com o desenvolvimento da colaboração internacional entre crianças; e do desenvolvimento do pensamento crítico, do espírito de compreensão, nas matérias de ensino.

Os métodos ideais para a educação moral considerados por ele como os mais adequados são o trabalho de grupo e o *self government*. Permitem cultivar na criança o sentido de disciplina, de solidariedade intelectual e moral, porque valorizam a experiência vivida por ela, desenvolvem o espírito crítico, a discussão.

O *self- government* é um método incessantemente evocado por Piaget, “sendo útil para qualquer interação, seja entre adultos e criança, irmãos mais velhos e mais novos e até mesmo, em termos políticos, entre dirigentes e dirigidos” (Parrat- Dayan; Tryphon, 1998, p. 14), uma forma de preparar a vida do cidadão partindo da experiência prática, substituindo a aula teórica e verbal. Piaget o considera como um procedimento de educação que confia às crianças a organização da discussão escolar, desenvolve a solidariedade, o sentimento de igualdade e justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade: “É um procedimento de educação social que tende a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (1998/1934b, p. 119).

Para Piaget (1998/1947), os dois tipos de moral também coexistem no adulto e nos tipos de sociedades primitivas (moral da heteronomia e do respeito unilateral) e nas sociedades “civilizadas” (moral autônoma, da cooperação e da solidariedade). Como estes conhecimentos são básicos para a compreensão do pensamento do adulto, trouxeram diferenças para a ciência e para as práticas educacionais em diferentes contextos sociais.

Imagino que estas conferências que realizou no âmbito da Sociedade das Nações poderiam ser feitas hoje, com as adaptações para os problemas sociais de nossa época, e que seriam atuais para uma educação em direitos humanos.

Kohlberg (Biaggio, 1988/1975; Biaggio, 2006/2002) continuou as idéias de Piaget, desenvolvendo, a partir de 1958, sua teoria dos estágios de desenvolvimento moral e a aplicou na Psicologia da Educação. Na primeira metade dos anos 70, teve início o programa de educação moral por meio de debates de dilemas morais, entre jovens universitários, na tentativa de melhorar o amadurecimento do julgamento moral de jovens e adultos, apresentando situações do cotidiano escolar com conflitos cognitivos, cuja compreensão e discussão poderiam levar ao amadurecimento moral. Verificando como o senso de comunidade exercia forte influência na socialização dos jovens, desenvolveu um método de práticas democráticas em grupo, o trabalho de “comunidades justas”, que focalizava o senso do coletivismo, minimizando suas tendências conformistas, e desenvolvendo a ligação social com os outros e o cuidado. Também, deu assessoria a uma escola alternativa, em Cambridge, em 1974, com a idéia de desenvolver tomadas de decisões democráticas e construção da comunidade, por meio de discussão moral profunda: participação, igualdade, desenvolvimento de responsabilidade e de “uma atmosfera moral na escola”.

A experiência de “comunidade justa” foi desenvolvida inicialmente, no Brasil, por Ângela Biaggio em Porto Alegre, em 1995, uma experiência que foi interrompida. Biaggio

considera que: “[...] a “comunidade justa” visa também à aprendizagem de participação democrática, por meio de oportunidades de exercitar-se na vida social de uma comunidade, de um aumento de senso de responsabilidade, da motivação para o trabalho escolar, da cidadania e da auto-estima” (Biaggio, 2006/2002, p. 56). Para essa autora, tanto esse método como as discussões de dilemas morais em grupo são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens. Defende a necessidade de formação moral para os futuros cidadãos, no século XXI, pois hoje passa a ser uma questão que envolve a solidariedade e a comunidade.

O espaço da escola também se ampliou. Onde buscar essa formação moral? Em conteúdos? Em raciocínio moral? Tanto Kohlberg como Piaget compartilham a idéia de que a maturidade das estruturas cognitivas se dá na interação com o outro. Biaggio (2006/2002) considera a ética como tema transversal no currículo escolar, conforme apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura, de 1996, e representa um bom ponto de partida, positivo para a educação moral no Brasil. Permeando todas as disciplinas do currículo, tornando os professores responsáveis pela formação moral. Sugere a teoria de Kohlberg como a melhor para fundamentar os conceitos de justiça, respeito aos outros e à natureza.

Especificamente com relação à educação em direitos humanos, Candau (2007) apresenta o resultado de um balanço crítico e propostas para o desenvolvimento dos Direitos Humanos a partir de 2000, feitas pelo IIDH-Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, sobre a educação em Direitos Humanos na década de 90, na América Latina, incluindo o Brasil.

A educação em direitos humanos é apresentada em uma dimensão político-filosófica e histórico-crítica do papel dos direitos humanos em nossa sociedade. E nessa perspectiva, sugere uma orientação para as estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos.

O balanço crítico versou sobre a discussão do sentido da educação em Direitos Humanos, no novo marco político, social, econômico e cultural, no contexto das democracias fracas e de hegemonia neo-liberal. Nesse contexto neo-liberal, que hoje se apresenta, há um “debilitamento da sociedade civil, crescente exclusão social e falta de horizonte utópico para a construção social”. A educação em Direitos Humanos tem sido promovida pelas ONGs - Organizações Não Governamentais e com grande entrada dos Estados, por meio das administrações públicas de “esquerda”: “Quase todos os países latino americanos atualmente têm legislações orientadas a promover e instituir a educação em

Direitos Humanos nos sistemas de ensino” (2007). Uma questão pontuada por Candau (2007) é o risco de perda da especificidade da educação em direitos humanos diante da polissemia de sentidos que se apresentam – Direitos Humanos, cidadania, ética, moral, educação moral – em que essas expressões utilizadas levam a um alargamento de significados e práticas educativas que englobam inúmeras dimensões, podendo perder sua especificidade. Assim, a educação em direitos humanos vem relacionada à educação para a cidadania, à educação em valores, enfim, com diferentes enfoques. Um terceiro ponto que ocupou este balanço crítico foi em relação à “cultura escolar”, que, engessada como está, dificulta a penetração da cultura de Direitos Humanos ou entra em choque com ela. A escola limita-se às vezes a introduzir alguns conteúdos no currículo formal.

Em função dessa análise, as propostas apontadas pelo IIDH reforçam três dimensões que podem constituir a perspectiva do sentido da educação em direitos humanos: 1) formar sujeitos de direitos: “Os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem a dimensão ética, político-social e as práticas concretas”; 2) favorecer o processo de apropriação dos direitos. Os processos educativos devem favorecer a potência de cada pessoa, no sentido de ser sujeito de sua vida e ator social, bem como favorecer a organização e participação ativa na sociedade civil; 3) favorecer os processos que conduzem para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana: “educar para o nunca mais”.

Além das propostas sobre o sentido da educação, Candau (2007) aponta estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos, coerentes com esses fins. 1- “Uma metodologia ativa, participativa e de diferentes linguagens”. No nível da escolarização formal, construir uma cultura escolar diferente e a produção de materiais adequados, de modo a articular o saber sistematizado sobre direitos humanos e o saber socialmente produzido, no cotidiano escolar; 2- realizar abordagens específicas para contextos específicos, ou seja, trabalhar de forma diferente na universidade, no ensino fundamental e médio; com educação popular etc., com estratégias ativas, articulando teoria e prática, ou seja, considerando os elementos afetivos, cognitivos e morais em práticas concretas.

C - A educação em direitos humanos e a universidade

Como este trabalho se refere ao âmbito da educação universitária e foi realizado no curso de Pedagogia, que é de formação de professores, ao discorrer aqui sobre a vinculação entre educação, ética e cidadania, trago algumas reflexões sobre dilemas éticos da escola universitária como espaço de formação de cidadania e de formação em direitos humanos, como forma de contextualizar as experiências vivenciadas pelos cidadãos que dela participam.

Tomo a proposição de Carvalho (2002) de que a tarefa da *universidade*, na formação dos docentes, é de promover a reflexão constante sobre seus discursos e sobre suas práticas, fazer um convite para colocar em pauta os princípios morais que devem guiar a ação docente, definir os parâmetros de ação ética enquanto instituição escolar; a posição de Arroyo (2001), quando afirma que a *universidade forma* em todas as dimensões do desenvolvimento humano, apresentando uma concepção ampliada de educação e de cidadania; e a de Candau (2007), que propõe fins e práticas da educação específica em direitos humanos, considerando-os nas dimensões ética, política e social. São referências que contemplam a formação humana na universidade.

No contexto atual, com a definição da universidade como uma organização de prestação de serviços, as contradições entre a produção de conhecimentos exemplares e a produção de conhecimento úteis para a formação de força de trabalho qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial, traz dilemas sobre seus rumos e os rumos da educação. Muito se tem questionado sobre as reformas da universidade (Pereira; Portella; Maranhão; Mayor, 1999; Arroyo, 2001; Fernandes, 2001; Chauí, 2001; Carvalho, 2002; Chauí, 2003) como uma reflexão crítica, debates presentes sobre as políticas públicas que a têm transformado, trazendo contradições e dilemas em relação à perda do espaço democrático e à submissão às pressões sociais e às do Estado na universidade pública.

A universidade é uma instituição social que exprime de maneira diferenciada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade e suas contradições, por ser um espaço de opiniões, atitudes e projetos diferentes e conflitantes. É uma *prática* social autônoma em relação a outras instituições sociais. Como instituição social, tem organização, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela, fundados em sua autonomia. Como instituição social, a característica de ser diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático (Chauí, 2003). A universidade produz

conhecimento, cultura e tecnologia. O ensino superior é uma de suas funções e, nesse domínio, os objetivos da educação geral e da preparação cultural se ajuntam aos de formação profissional. Mas, ela é mais que isso.

É um espaço privilegiado de formação da cidadania e de construção da democracia. É um campo de discussões políticas, de liberdade de expressão e de autonomia de ação, de participação. Nela, os princípios da formação humana, da ética e do exercício da cidadania estão presentes como princípios da educação geral. A exigência de respostas livres e democráticas tanto da parte de seus dirigentes como de professores e alunos é a de que sejam capazes de assumir responsabilidades sobre a própria produção de recursos e de organização da vida privada e coletiva; de responder por suas ações dentro da universidade e da sociedade; de respeitar o outro e participar da construção da cidadania, com liberdade e espírito crítico sobre as pressões da sociedade dominada pelo mercado globalizado.

Em relação à posição da universidade como instituição social, também manifesta a crise estrutural do Estado, que não consegue prover suas instituições das condições necessárias para que se promova a equidade, a justiça social, a democratização. Se a educação é um direito social e bem público ou a educação é um negócio e mercadoria, essa é uma questão que traz dilema ético e político: conviver com a contradição entre as exigências sociopolíticas de democratização e de igualdade de oportunidades e as desigualdades trazidas pelo mundo econômico e pela injustiça social e pela interferência naquilo que mais a caracteriza, em sua autonomia. A universidade é um espaço de discussão e ampliação da consciência política, de estar vigilante sobre as ações políticas e de promoção de ação individual e coletiva (Fernandes, 2001; Chauí, 2003).

Com as reformas do ensino superior, a repartição da responsabilidade da educação com o setor privado mudou os rumos do ensino superior que se organiza mais para atender às demandas do mercado. As inúmeras contradições com que a universidade se depara acabam por colocá-la em crise, proveniente dos valores da sociedade globalizada e da urgência que se coloca em submeter-se a eles. Desse modo, parece que a universidade fica na encruzilhada: ou ela adere automaticamente ao domínio da economia global, em que a educação e a formação profissional são consideradas investimentos estratégicos para o sucesso futuro da empresa, ou respeita seus princípios e valores que constituem o pensamento universitário: ser um contexto de autonomia e de liberdade, de princípios da democracia.

Um dos desafios da universidade hoje é como preparar profissionais e pesquisadores éticos, no contexto de uma sociedade com profundas transformações trazidas

pela ciência, tecnologia, globalização econômica, instabilidade do mercado, entre outras. Os efeitos e o cultivo do progresso econômico sobre as relações interpessoais produzem um imaginário social de competitividade, de luta individual para acesso aos bens produzidos, pela explosão de conhecimentos, pela velocidade das informações, em que o indivíduo fica obscurecido em sua capacidade de discussão da lógica do desenvolvimento capitalista. Torna-se aprisionado por ela.

As questões vigentes na universidade são, assim, de ordem pedagógica, política e ética, pois, no que se refere à cidadania ativa e crítica, o excesso de preocupação pela formação técnica, pela avaliação, que foi introduzida como um processo das políticas públicas, e a preocupação constante com o produto, com o resultado, obscurecem a formação de uma consciência crítica e favorece a construção de certo tipo de sociedade e de cidadão. Por isso mesmo, não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação, capazes de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, pois a visão fragmentada dos antigos problemas os faz parecer novos microproblemas. O sujeito da ação torna-se neutro, os valores democráticos são rapidamente esfacelados pela contradição entre o princípio de igualdade de oportunidades e de mobilidade social através da escola e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais (Fernandes, 2001; Chauí, 2003).

Esses são alguns dos dilemas que ocupam a universidade, que trazem questionamentos constantes sobre a possibilidade de formar o ser humano.

A seguir apresento a descrição das teorias de desenvolvimento moral de Piaget e de Kohlberg, focalizando os aspectos necessários à sua compreensão.

III - Teorias de desenvolvimento moral: Piaget e Kohlberg

As teorias de desenvolvimento moral são básicas para a compreensão da forma como o indivíduo apreende as regras e os valores de uma sociedade, no seu processo de socialização.

O desenvolvimento moral é de interesse da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Educação. Explica como uma pessoa passa a respeitar os outros em uma sociedade. Na Psicologia, as teorias de Piaget e Kohlberg de desenvolvimento moral da criança e do

adolescente permitem explicar a inter-relação entre o processo de aquisição das estruturas cognitivas dos sujeitos e a apreensão das regras sociais, que evidenciam o contrato social entre indivíduo e sociedade.

A teoria psicogenética de Piaget (Piaget, 1994/1932; Duska; Whelan, 1994/1975; Biaggio, 1988/1975; Parrat-Dayan; Tryphon, 1998) estuda o processo de formação das estruturas cognitivas, enfatizando a dinâmica indivíduo-ambiente, na explicação da gênese do conhecimento no sujeito, como o sujeito pensa (sujeito epistêmico).

As estruturas cognitivas são esquemas de ação e de coordenações de ação do sujeito em relação ao objeto, construídos em estágios progressivos, que se manifestam através do desenvolvimento de uma lógica da ação à elaboração de uma lógica do pensamento, do sensório motor à representação simbólica da realidade.

Esta conquista da realidade vai do centramento em si mesmo, quando o eu e o objeto são inseparáveis, em uma fase pré-lógica (a ação é que constrói o pensamento – egocentrismo), à descentração do sujeito de si, quando se separa do objeto e consegue abstrair. Este processo se dá por assimilação (conhecimento das informações do meio) e acomodação (quando as estruturas mentais mudam para apreender as características do novo objeto) constantes.

Piaget (1994/1932) considera o desenvolvimento cognitivo como inseparável do desenvolvimento moral e social, sendo que estes dois últimos dependem do primeiro.

O estudo da moralidade infantil apresentado por Piaget tem também o objetivo de estudar a moralidade humana. A moralidade é concebida como um sistema de regras, que são internalizadas pelo indivíduo, ou seja, quando as regras são obedecidas na ausência de punição ou sanção externa. A essência da moralidade está no respeito às regras: “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994/1932). A moralidade se desenvolve na vida em comum, nas relações interindividuais, quando o indivíduo toma consciência do dever e das normas sociais, quando interioriza as regras do grupo, que orientam a forma de pensar e agir sociais, no processo de socialização. Assim, define regra:

[...] uma regra não é um simples hábito individual [...] é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (Piaget, 1998/19931a, p.61-62).

Observando “as regras do jogo” na sociedade das crianças, Piaget estudou como estas regras são elaboradas, como a criança desenvolve o respeito pelas regras. Considera dois níveis: no nível da prática das regras - sua aplicação efetiva - e no nível da consciência das regras - como estas se apresentam às crianças, qual o juízo que fazem sobre o valor das regras: como obrigatórias, sagradas ou decisórias (Piaget, 1994/1932).

Do ponto de vista da prática das regras, distingue uma progressão de estágios de sua apreensão, que se dá desde o nível sensório-motor à discussão das regras, na interação criança-adulto. Os estágios variam em relação à idade e ao desenvolvimento mental: a) estágio motor e individual – quando não se fala das regras propriamente ditas. São repetições de ações coordenadas na interação criança-adulto; b) estágio egocêntrico – quando a criança já recebe as regras codificadas do mundo exterior, cada um joga por si; c) estágio da cooperação nascente – quando há necessidade de controle mútuo e unificação das regras; d) estágio da codificação das regras – quando há discussão das regras e acordos sobre os procedimentos para segui-las.

Do ponto de vista da consciência das regras, esta progressão é mais suave, o agir da criança de certa forma não significa que tenha uma consciência do Bem e do Mal, abstraída da situação concreta. Piaget distingue também estágios: a) a regra é motora, interessante e não executada como obrigação; b) a regra é sagrada, coercitiva, e sua modificação é considerada pela criança como transgressão, desobediência; c) a regra é considerada um consentimento mútuo, o respeito é obrigatório. Pode-se mudar a regra desde que haja consenso.

O processo de interiorização das regras, no desenvolvimento moral, se dá de forma gradual, progressiva, interdependente e recíproca entre indivíduo e sociedade, em três estágios: da anomia, da heteronomia e da autonomia. No estágio da anomia, ocorre a inconsciência egocêntrica das regras; no da heteronomia, as regras têm valor absoluto, devem ser observadas e obedecidas. A criança não sabe refletir nem discutir, porque é incapaz de se colocar no lugar do outro, de perceber a ação do outro como parte da relação entre dois ou mais, de fazer essas conexões; no da autonomia, há a interiorização e incorporação das regras no julgamento moral sobre as situações sociais, tornando o eu (sujeito) independente da sociedade (objeto). O adolescente é capaz de perceber que a regra não emana só da autoridade, mas é um produto da cooperação e do consenso entre iguais. A co-operação é possível porque o indivíduo percebe que suas ações estão na interdependência das ações do outro, adquirindo a reversibilidade, a capacidade de coordenar os pontos de vista. Como Piaget afirma: “o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da

reciprocidade, portanto da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (Piaget, 1994/1932, p. 64). A criança passa a ter maior respeito às regras, pois as entende como além do costume imposto, descobre a democracia.

Piaget (1998/1931a; 1998/1934b) considera que, no exame da moral infantil, há dois tipos de respeito à regra: o respeito unilateral e o respeito mútuo. O primeiro surge quando a ação do adulto sobre a criança se dá por pressão, por coerção social. A criança adquire o respeito unilateral e a consciência moral é a do dever, pois as regras se tornam obrigatórias. O que o adulto dita é considerado como justo, a autoridade do adulto é reconhecida de forma peremptória. O segundo surge quando o indivíduo entra em contato com outros mediadores, no processo de socialização secundária, passando a considerar o outro parte da relação. Desaparece a coerção, dando lugar à cooperação, e o sentimento de respeito se torna mútuo - o indivíduo percebe a necessidade de tratar o outro como gostaria de ser tratado. A consciência moral se constitui de uma ética de solidariedade e de reciprocidade, a criança se percebe como parte do contrato social entre iguais. O sentimento decorrente desta consciência moral de cooperação é o de justiça que tanto é reforçado pelo exemplo dos adultos quanto requer o desenvolvimento do respeito mútuo e da solidariedade entre crianças.

A justiça é a lei de equilíbrio das relações sociais. O sentimento de justiça, a capacidade de julgar aquilo que merece, surge associado ao tipo de respeito às regras que a criança é capaz de apreender. A primeira noção de justiça surge da apreensão de uma regra imanente, automática, que vem das coisas. A criança egocêntrica e heterônoma associa a noção de justiça à violação da regra e ao dever para com a autoridade do adulto. É a justiça retributiva: para uma ação errada, uma punição expiatória, uma coerção, como forma de restabelecer o vínculo com o adulto. Com o desenvolvimento da cooperação e do respeito mútuo, a idéia de punição expiatória diminui e a punição é percebida com base na reciprocidade, na igualdade. Punições justas são proporcionais à ofensa, o transgressor deve sofrer as conseqüências do seu ato. Quando o adolescente é capaz de colocar-se no lugar do outro e ver os efeitos da violação das regras, avaliar a situação e se sensibilizar pelos fatores humanos envolvidos nela, o sentido de justiça vem associado à equidade, uma igualdade que leva em conta a particularidade de cada um (Duska; Whelan, 1994/1975).

Para Piaget, essas noções se desenvolvem pelo exercício da cooperação entre as crianças e entre crianças e adultos, à medida que caminha para a adolescência, através do *self-governement* e dos trabalhos em grupo (Piaget, 1994/1932; 1998/1931a; 1998/1934b).

Assim, no processo de desenvolvimento do indivíduo, a lógica do pensamento egocêntrico vai dando lugar à lógica das relações, e a moral heterônoma vai dando lugar à moral autônoma. Deste modo, Piaget distingue, no processo do desenvolvimento moral, o desenvolvimento gradual desses três estágios, interdependentes dos níveis de aquisição das estruturas cognitivas, no processo de interiorização da realidade social, da criança e do adolescente.

A concepção construtivista do conhecimento e da ética trazida por Piaget continuou a ser desenvolvida por Kohlberg, que refinou a distinção entre moral autônoma e moral heterônoma descrita por Piaget (Duska; Whelan, 1994/1975; Biaggio, 1988/1975; Biaggio, 2006/2002).

Kohlberg descreveu seis estágios do comportamento moral dos indivíduos, argumentando que os últimos estágios podem fundar uma concepção construtivista da ética dos direitos humanos. A seqüência dos estágios é invariante e incondicional, ou seja, as pessoas de culturas diferentes passam pela mesma ordem dos estágios, embora nem sempre atinjam os mais elevados. Para Kohlberg, os princípios éticos são distintos de regras e crenças culturais, compartilhadas socialmente e que constituem a moralidade.

Os seis estágios distinguidos na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg são incluídos em três níveis, em que as estruturas superiores englobam as inferiores: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Cada nível apresenta características e se subdivide em dois estágios.

No nível pré-convencional o indivíduo interpreta as normas sociais, para definir o que está certo ou errado, pelas conseqüências hedonistas/físicas da ação ou pelo poder de quem as estipula. O indivíduo ainda não chegou a entender e respeitar as normas morais compartilhadas. Compreende dois estágios:

1º) Estágio 1: orientação para a punição e a obediência

O indivíduo orienta sua ação no sentido de evitar a punição e obedecer, não em considerar o valor humano dela, as suas conseqüências para o outro. O indivíduo considera as conseqüências físicas da ação e se rege por obrigações decorrentes das regras e sanções;

2º) Estágio 2: Hedonismo instrumental relativista

Ainda há o predomínio de uma ação individualista. A ação justa, a moral correta é instrumental, concreta, no sentido da satisfação das necessidades individuais e, ocasionalmente, das do outro. Reciprocidade e honestidade são interpretadas de modo pragmático, não em termos de solidariedade, de gratidão;

No nível convencional, o indivíduo se conforma à ordem constituída, se identifica com as pessoas e grupos neles envolvidos, considera as expectativas do outro. Ocorre a internalização dos princípios morais, de respeito à ordem estabelecida. Neste nível há dois estágios seguintes:

3º) Estágio 3: Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais.

O comportamento bom é o que agrada os outros, é aprovado pelos outros, é julgado de acordo com as intenções. O comportamento alheio é julgado, muitas vezes, pelas boas intenções, atribuindo-lhe mérito, recompensa ou reconhecimento. Há a consideração dos motivos que levam a praticar a ação.

4º) Estágio 4: Autoridade mantendo a moralidade

Há uma orientação pelo princípio do dever, pela “lei e a ordem”, pela necessidade de respeitar as leis, regras e papéis instituídos na ordem social, tendo em vista a manutenção do bom funcionamento do sistema social. A lei é vista como a garantia da ordem social, da paz, dos direitos do indivíduo.

No nível pós-convencional, o indivíduo se esforça por definir os valores e princípios básicos, nos quais as leis se originam. Geralmente entende e aceita as regras da sociedade, mas pode questioná-las, prescindir da autoridade que as legitima e julga de acordo com seus princípios de consciência e não pela convenção. Às vezes esses princípios entram em conflito com os da sociedade, pondo em discussão suas leis. Os dois estágios pertencentes a esse nível são:

5º) Estágio 5: Orientação para contrato social democrático

O justo é o que é aceito constitucionalmente pela sociedade, uma orientação legalista para o contrato social, mas está sujeito a exames e valores pessoais em situações que convêm à sociedade. Os contratos sociais podem valorizar atitudes diferentes, são uma criação dos homens. Há consciência do relativismo dos valores e opiniões pessoais. As leis podem ser injustas e podem ser mudadas, por meio de canais legais e dos contratos democráticos.

6º) Estágio 6: Orientação para princípios universais de consciência

Consiste na invocação de princípios éticos universais, os princípios abstratos de justiça, de reciprocidade, de igualdade de direito, de respeito pela dignidade humana. Em caso de conflito, o indivíduo age racionalmente, orientado por esses princípios éticos escolhidos autonomamente. O “certo” é definido por uma decisão da consciência individual,

de acordo com princípios éticos abstratos escolhidos pela pessoa, baseados na lógica, na universalidade e na consistência. O papel dos princípios e do diálogo é elemento central neste estágio. Neste último estão os princípios encontrados entre os filósofos e os defensores dos direitos dos homens, princípios da justiça universal, da desobediência civil dos mártires e dos revolucionários pacifistas.

Kohlberg admitiu, nos seus últimos anos, a existência de um 7º. estágio relacionado com orientações éticas e religiosas que vão além da sua concepção de justiça. Nesse estágio, o indivíduo adquire um senso de unidade com o ser, com a vida e com Deus (Biaggio, 2006/2002).

Essa diferenciação do amadurecimento moral feita em níveis caracteriza o alcance de visão sobre o sistema social que o indivíduo apresenta, sua capacidade de pensar desde um nível concreto, com pouca percepção da sociedade, até um nível abstrato, em que desenvolve a percepção da sociedade. O critério de maturidade moral se aplica ao indivíduo que desenvolve princípios próprios do que é justo.

A teoria de Kohlberg teve desdobramentos e avanços, desenvolvidos por outros autores. Sua aplicação prática foi principalmente por meio da discussão de dilemas hipotéticos (morais) em grupo, quando há confronto de opiniões entre os participantes, gerando um conflito cognitivo, que leva a maior amadurecimento moral. Também desenvolveu o que denominou de “comunidade justa”, uma técnica de educação moral com aplicação a partir de dilemas morais reais do cotidiano. Essa experiência foi aplicada em prisão e na escola, em que as decisões eram tomadas em reuniões da comunidade (Biaggio, 1997; Biaggio, 2006/2002).

Em seguida passo a discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais, a segunda teoria que embasa este trabalho, como forma de articular os processos individuais e sociais da construção do conhecimento.

IV - Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici no campo da Psicologia Social. Sua primeira publicação, na França, foi em 1961, e surge como

um projeto de construção de uma Psicologia Social do conhecimento, interessada em compreender e explicar o processo de geração do conhecimento, sua transformação e projeção no mundo social. A teoria de Moscovici procura dar uma explicação sobre o processo sociopsicológico do fenômeno das representações sociais.

Sua aplicação foi ampliada da Psicologia Social para outros estudos, em diferentes áreas de trabalho, como os de influência social e processos de grupo, dentre outros. Esses estudos enfocam análises de interação face a face, de comunicação de massa e de circulação de idéias coletivas, os quais se desenvolveram em torno da idéia de representações sociais.

A teoria das representações sociais procura explicar como um conhecimento passa a fazer parte do senso comum, o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, como essa representação social passa a fazer parte da realidade cotidiana das pessoas e como essas idéias construídas são compartilhadas e transformam suas práticas, ou seja, como o conhecimento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente. Nessa perspectiva, essa teoria tem uma raiz interacionista. O conhecimento é sempre produzido através da interação e da comunicação, e a expressão do conhecimento está ligada ao interesse, desejos e necessidades das pessoas. É sempre produto de um grupo específico de pessoas (Duveen, 2003/2000).

Moscovici (2003/2000) afirma que desde o início de seus estudos sobre representação social foi fundamental estabelecer relação entre comunicação e representação social. Uma condiciona a outra, porque não é possível comunicar sem partilhar determinadas representações, e elas são partilhadas quando se tornam objeto de interesse e de comunicação. As representações sociais são geradas, estruturadas e transformadas no processo de comunicação e são expressas através da linguagem. É pelos intercâmbios comunicativos que as pessoas procuram compreender o mundo, apresentar suas idéias a respeito dele, se ligar umas às outras e construir novas idéias e práticas. Moscovici considera que há gêneros de comunicação, como a conversação, a difusão, a propaganda. O primeiro gênero onde o senso comum é formado é a conversação. Pela conversação se apreende não só os diferentes conteúdos, mas também as maneiras como as pessoas falam sobre eles, os modos de falar e as regras de relação entre as pessoas.

As representações sociais são consideradas um conceito não fácil de ser compreendido, que tem raízes mistas em conceitos psicológicos e sociológicos, tendo surgido para explicar a inter-relação entre o pensamento individual e o social. A origem do conceito está nas representações coletivas de Durkheim, com o qual Moscovici reconhece sua dívida. O conceito de representações coletivas abarca os fenômenos do mito, da ideologia, da

religião e da ciência para explicar o pensamento coletivo. Moscovici compara o conceito de representações sociais com esses conceitos e o considera como diferente deles. As representações sociais são uma das vias de apreensão do mundo concreto, específica do mundo influenciado pela ciência, pela técnica e pela filosofia. Constituem-se em prolongamento ou em oposição a esse mundo, sendo assim um conhecimento próprio da nossa cultura: “[...] elas constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e irreduzível a qualquer outra” (Moscovici, 1978/1961, p. 45- 46).

Outras noções psicológicas como a de opinião (atitude, preconceito etc.) e de imagem são consideradas por Moscovici como próximas, mas diferentes das representações sociais. A opinião é uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade. Implica uma reação do indivíduo a um objeto independente do sujeito. Um julgamento sobre um objeto que passa a constituir uma réplica da ação futura, uma “preparação da ação”, podendo-se prever o que o indivíduo vai fazer a partir do que diz. A imagem é uma organização mais complexa, que implica juízos de valor. Resulta de uma filtragem de informações recebidas pelo sujeito, constituindo uma realidade interna, uma cópia do mundo exterior.

As representações sociais partem de outras premissas. Primeiramente, não considera a realidade dividida entre exterior e interior, e sim que essa se constitui pelo sujeito na interação com o objeto, em um campo comum aos dois, em que o objeto é parcialmente percebido e passa a fazer parte do comportamento do sujeito como um prolongamento, constituindo o próprio sujeito. O objeto só existe em função do método que o sujeito usa e que permite conhecê-lo. Na relação com o objeto, as idéias têm um poder criador, de inúmeras combinações, e não são cópias fiéis do mundo exterior. A essa corrente de ligações, o papel do sujeito, do grupo, é de fazer o elo dessas ligações e se apropriar delas. O sujeito, então, não é eliminado do processo, considerando que sua visão de mundo é um viés, mas o sujeito constrói a representação do mundo “real”, que não existe sem ele, ao mesmo tempo em que se representa a partir de suas distinções do “real”. A constituição do sujeito é simultânea à construção do real.

Outra premissa é que a representação social orienta o comportamento, ao mesmo tempo em que modifica os elementos do ambiente onde o comportamento ocorre:

Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relação em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as

teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (Moscovici, 1978/1961, p. 49).

Moscovici conclui que as representações sociais não são “opiniões sobre”, nem “imagem de”, mas “teorias”, conhecimento coletivo que se constitui em um processo de transformação e evolução de idéias pré-existentes, referentes a determinadas áreas de existência e de atividades, e se convertem em um conhecimento compartilhado e utilizado pela maioria das pessoas em seu cotidiano. São “conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos e dessas relações, de uma reação a um dado estímulo do exterior” (Moscovici, 1978/1961, p. 50). Assim, elas definem um campo de idéias e valores comuns que, por sua vez, regem as condutas desejáveis ou admitidas por um grupo, dão significação ao comportamento, no processo de interação.

O que são, então, representações sociais?

As representações sociais são fenômenos simbólicos produzidos nas relações sociais, sobre um fato social, e que se apresentam nas idéias, pensamentos, ações e práticas dos indivíduos, tornando-se um sistema de pensamento que orienta as relações e as práticas sociais. Moscovici as define como a organização de imagens e linguagem, que modelam os dados do exterior ao mesmo tempo em que os reconstróem no contexto de valores, regras e condutas do qual passam a fazer parte:

[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (Moscovici, 1978/1961, p. 26).

São ativas, dinâmicas, circulam e se cristalizam constantemente através de gestos, falas, ações que vão fazendo parte do cotidiano das pessoas. Mostram-se e se exprimem na linguagem, que produz e reproduz a visão de mundo de um grupo social.

Como explica Moscovici, a ordem como o conhecimento se processa no senso comum? Como a sociedade pensa? Como o conhecimento é gerado?

Cada pessoa parte de observações sobre eventos, que provêm, na maior parte, de relatos sobre as observações produzidas por cientistas, técnicos, jornalistas, políticos etc., que manifestam um quadro de interesses específicos. Esses relatos contaminam e influenciam na formação do modo de sentir e agir das pessoas, em que elas tomam suas visões por realidade,

como parte de uma realidade presumida e, ao se apropriarem desse universo do discurso, transformam esse conhecimento. Esse conhecimento “interiorizado” penetra no mundo das conversações, vai ganhando precisão à medida que as conversações coletivas progredem. Não constituindo um saber social. Desse modo, o que capta a atenção das pessoas dá origem às suas representações sociais, é integrado em um quadro de referência que permite que elas falem daquilo, dão sentido à sociedade, ao universo ao qual elas pertencem. Em resumo, dois momentos podem ser distinguidos, no processo de elaboração do conhecimento: o da vinculação de um conhecimento a um sistema de valores, noções e práticas que orientam os indivíduos de uma sociedade e à proposição desse conhecimento para a comunidade, para a classe, para o mundo individual e coletivo, modificando a experiência e produzindo um novo conceito.

Moscovici diferencia o conceito de representação, na psicologia clássica, do conceito de representação social. Explica que, na psicologia clássica, representar alguma coisa é ter consciência de alguma coisa, um processo de mediação entre a percepção e o conceito. Não considera que a representação seja uma intermediação entre a percepção e conceito, mas um processo recíproco entre eles. A passagem do conhecimento da esfera sensorial-motora para a esfera cognitiva se dá pelo processo de representação, que torna a percepção e o conceito de certo modo intercambiáveis, em que um penetra no outro de forma recíproca. Na presença do objeto, quando o sujeito o percebe, exprime sua relação com ele; na ausência do objeto, registra o inorganizado e, quando o reconstitui, reorganiza o inorganizado e o apresenta modificado. Assim, as representações apresentam duas funções: 1- elas tornam convencionais os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, colocam-nos numa determinada categoria, numa determinada forma, e passa a ser compartilhada pelo grupo, à qual outros elementos vão se acrescentando. Essas convenções permitem ao indivíduo saber o que está representando, o que pensa, através de uma linguagem; 2- são prescritivas, se impõem ao indivíduo com uma força irresistível (Moscovici, 2003/ 2000).

Desse modo, a “realidade” se apresenta ao indivíduo e é “re-apresentada” por ele, na interação com os outros, passando a constituir um conhecimento novo, compartilhado nas conversações. Aos poucos vai se tornando aspecto do mundo tal como é percebido pelas pessoas: “As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser” (Moscovici, 1978/1961, p. 59). Cria a impressão de “realismo”, de materialidade das abstrações, visto que o indivíduo pode agir com elas, e de abstração da materialidade, pois organiza o pensamento e a ação, exprimem uma ordem precisa.

Essa explicação sobre a representação da realidade modifica a explicação tradicional que a considera como realidades distintas, como dois mundos separados: o objetivo e o subjetivo. Os pressupostos apresentados por Moscovici são diferentes: o mundo se constitui à medida que o indivíduo o vê, que o percebe ou distingue o que nele se apresenta. A familiaridade com o que está à sua volta nem sempre permite perceber o que está diante de seus olhos, é invisível aos seus olhos. Essa invisibilidade não se dá por falta de informação. A partir da distinção da realidade que o indivíduo realiza é que ela passa a constituir uma realidade para ele. Essas distinções, por sua vez, surgem por estarem ligadas a um quadro de referência comum, a uma categorização pelos que compartilham dele na linguagem, que permite orientar o que é visível, a responder àquilo que os sistemas perceptivos estão ajustados, ao mundo que não se pode ver: “é necessário tornar o familiar em insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo” (Moscovici, 1978/1961, p. 60; 2003/ 2000). Isto só é possível através da linguagem, intercambiando saberes de origens diversas.

Quando a representação separa conceitos e percepções que habitualmente estão associados, ela torna insólito o familiar. Por outro lado, também quando faz circular conceitos, vocabulários, experiências e condutas que provêm desses mundos diversos, o insólito penetra no costumeiro, torna-se freqüente: “O propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar (Duveen, 2003/2000, p. 20). Nesse processo, o objeto entra em relação com outros, faz conexões e ligações, se modifica, passando a existir como um outro objeto, se transforma – o familiar torna-se insólito.

O conhecimento das representações sociais se dá tanto pela forma como se apresentam – sua estrutura –, como por seus processos de produção. Estrutura e processo são considerados na gênese e organização das representações sociais. Na primeira dimensão, Moscovici (1978/1961) considera que as representações sociais têm duas faces indissociáveis: uma face figurativa ou icônica e outra simbólica. A face figurativa se refere à “estampagem” do objeto, à sua percepção, implicando a presença e ausência do objeto; a face simbólica se refere ao modo como o objeto é concebido, transformado e significado, prescindindo da presença dele. Ao igualar uma idéia a uma imagem, destaca uma figura; ao igualar a imagem a uma idéia, torna-a inteligível.

Os processos de produção das representações sociais são diferenciados por Moscovici em dois: o da amarração ou ancoragem e o da objetivação.

A ancoragem se refere à rede de significações constituída em torno de um objeto, pela influência lenta dos valores de referência: “é um processo que transforma algo estranho

e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. “[...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2003/2000, p. 61). O campo conceitual existente não oferece referência para a compreensão e categorização do que é estranho, não-familiar. Precisa que o que é estranho penetre no que já é conhecido, comparando com o que já existe. Quando essa comparação ocorre, o objeto é reajustado para que se enquadre nessa categoria, passa a ter um nome, podendo-se então imaginá-lo e representá-lo. Avaliar, classificar e categorizar pressupõem uma representação de seres, objetos e acontecimentos. Classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações.

O segundo processo é a objetivação, que é a materialização de conceitos e idéias em esquemas e imagens concretas: “É reabsorver um excesso de significações, materializando [...]. É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo” (Moscovici, 1978/1961, p. 111). É a descrição coisificada que revela a idéia cultural. Relaciona-se à qualidade figurativa da representação, às palavras mais comuns. As imagens selecionadas constituem o núcleo figurativo da representação social, que reproduz o complexo de idéias. Nem todas as imagens reproduzem o complexo de idéias. Os conteúdos compartilhados são incorporados às falas do indivíduo, ao sentido e ao ambiente, aparecendo no cotidiano das relações sociais.

O processo de objetivação, então, se realiza por duas operações: naturalização das idéias e pela classificação. Quando a distinção entre imagem e realidade se torna esquecida, ela passa a ser considerada como natural, o caráter abstrato torna-se físico, o conceito é naturalizado, reforçado pelos hábitos lingüísticos. Uma vez naturalizado o núcleo da representação social, as condutas individuais são organizadas e ordenadas de maneira que estejam de acordo com esse núcleo, indicando as que estão presentes ou ausentes dele. É essa a tarefa do pensamento classificatório.

Essa forma de explicar a transformação da representação enfatiza o processo de mudança, o dinamismo das representações, que então não são fixas. A comunicação influencia a representação e a representação transforma a comunicação, mudando a organização e a estrutura da representação.

Em que sentido as representações são sociais?

Para Moscovici (1978/1961), é impossível separar o caráter social do coletivo. Representação social é uma forma de conhecimento prático. Elas se produzem no processo de conversação, no “coro” coletivo, nos universos consensuais da opinião pública, de diversos

grupos, classes e culturas, onde as interpretações e crenças são adquiridas e confirmadas. Este é o sentido social desta representação, o da dimensão dos grupos sociais, tanto na apreensão do ambiente, para definir o pensamento do grupo, como na formação e transmissão de condutas sociais.

Desse modo, estão organizadas de formas diferentes, com conteúdos e sentidos diversos tanto quanto sejam os universos de opinião quanto classes, culturas ou grupos existam. É possível definir os contornos de um grupo em função da visão que ele tem do mundo, em função de suas representações sociais ou da visão que tem de uma determinada ciência. A definição de um grupo depende de certos critérios como os socioeconômicos, por profissões, os que conhecem ou não conhecem certos conteúdos, traduzindo a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado. Mas também, na medida em que esse objeto do conhecimento diferencia um grupo do outro, pela orientação que dá aos comportamentos de seus membros, pela presença ou ausência de suas representações sociais.

Os conteúdos das representações sociais se constituem de questões comuns, valores positivos e negativos, e questões específicas, constituindo universos consensuais variados dos grupos. Moscovici (1978/1961) considera que cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A *atitude* destaca a orientação global em relação ao objeto da representação social; a *informação* relaciona-se com a organização de conhecimento que um grupo possui a respeito de um objeto social; o *campo de representação* remete à idéia de imagem, de modelo social, envolve juízos em relação a algum aspecto específico do objeto, ao conteúdo concreto e limitado. A partir dessas três dimensões tem-se um panorama do conteúdo e do sentido das representações sociais expressas superficialmente por um grupo. As representações sociais estão inseridas no sentido das palavras e são reformuladas e perpetuadas através do discurso público.

O que se reconheceria como um grau de adequação entre a representação e o grupo social que a expressa? Primeiro, admitir que ela é produzida socialmente, por um grupo, uma classe social, uma cultura, como já foi explicitado – reconhecer o agente que a produz. Segundo, definir sua função, que é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientações das comunicações sociais. São compartilhadas por um grupo, tornam-se um dos fatores constitutivos da realidade e das relações sociais, o que existe em comum a um grupo. Tornam-se instrumento de comunicação. Ao interiorizar os diálogos possíveis, o indivíduo é o porta-voz do grupo (eu generalizado).

Como conhecimento social, as representações sociais são construtos que, por sua repetição e conteúdo histórico, se incorporam ao pensamento e à ação do indivíduo, têm sua base na vida social e são, ao mesmo tempo, produtoras e produto do mundo simbólico. São valorativas, respondem e dão sentido às práticas sociais. O seu contexto é o das relações coletivas, onde os símbolos são compreendidos (Coelho, 1996).

Tem sido numerosa a aplicação da teoria das representações sociais em pesquisas, em várias áreas do conhecimento.

As pesquisas sobre representações sociais de direitos humanos são de relevância atual para se verificar como se apresenta a consciência relativa aos direitos individuais e sociais, como se dá a aprendizagem e a incorporação destes direitos na convivência cotidiana dos cidadãos de determinados segmentos da sociedade.

Para esse trabalho, na revisão da literatura sobre pesquisas em direitos humanos, considereei as realizadas por Doise e colaboradores e pesquisas brasileiras pertinentes a esse campo de estudo, as quais organizo por temas, conforme se segue.

A - Pesquisas sobre representações sociais de Direitos Humanos - Doise e colaboradores

Os estudos de Willem Doise, de Genebra, e colaboradores são uma referência de contribuições teórico-metodológicas em pesquisas sobre representações sociais de direitos humanos, trazendo maior compreensão de problemáticas variadas em relação aos direitos humanos a partir dos temas que abordam, bem como da instrumentalização metodológica que desenvolvem.

De um modo geral, os referenciais teóricos usados por eles são a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e as de desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg. Doise utiliza a referência teórica de Moscovici, procurando compreender a circulação dessas idéias no senso comum, se as crenças e valores intervêm também no domínio dos direitos humanos. Propõe uma elaboração construtivista do conhecimento e da ética, fundamentada na teoria do desenvolvimento moral de Piaget e refere-se a Kohlberg como teórico que continua as idéias de Piaget sobre autonomia e heteronomia: os últimos estágios do comportamento moral do indivíduo que podem fundar uma concepção construtivista da ética dos direitos humanos.

Quanto à metodologia, o desenho mais utilizado é o de pesquisas quantitativas, com análise e interpretação estatísticas – escalas de medição, análise fatorial de correspondência, análise de variância e outras.

Willem Doise e colaboradores de diversos países vêm desenvolvendo um programa de pesquisas em representações sociais de direitos humanos por quase duas décadas. Iniciadas na França e na Suíça e continuadas posteriormente em estudos comparativos transculturais, tiveram o objetivo de verificar o desenvolvimento das representações sociais de direitos humanos entre jovens e adultos de diferentes países, relacionando-as a referências internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da ONU, de 1948.

Doise (2001) considera que a contribuição específica de seus estudos em direitos humanos parece se referir à questão da universalidade desses direitos, que há um pensamento comum sobre direitos humanos, um entendimento comum sobre a significação dos artigos da Declaração, pelo menos nas sociedades ocidentais. Prefere insistir nos relacionamentos “intersociais” dos direitos humanos, focalizando mais as relações entre culturas do que em uma cultura específica, mesmo considerando que é possível e importante conhecer as variações nos posicionamentos individuais e de realidades sociais diferentes, bem como a ancoragem desses posicionamentos.

O autor define as representações sociais como “princípios organizadores de relações simbólicas entre indivíduos e grupos” (Doise, 2001, p. 66). Nesse sentido, usa o termo “representações sociais normativas” para designar as “idéias-força” em direitos humanos, caracterizando-as como apresentando um aspecto normativo, nem sempre explicitado, envolto em definições jurídico-institucionais (Doise 2001; 2002; 2003). Para Doise (2001), os direitos humanos são representações sociais normativas, são “idéias-força” que podem orientar sobre os limites e as medidas das interações no grupo e entre os grupos, permitindo aos homens organizá-las: “A visão, a intencionalidade dos direitos humanos é universal, ao menos no nível de sua formulação” (Doise, 2001, p. 11). Estas idéias são progressivamente institucionalizadas e estão contidas nos princípios explícitos na DUDH como formulação universal. Elas “obrigam a respeitar a integridade corporal do outro, sua liberdade e sua dignidade, seu acesso aos recursos necessários para viver dignamente e sua integração numa ordem social, assegurando proteção contra as decisões arbitrárias” (Doise, 2001, p.12).

Segundo Doise, a organização da Declaração, expressa por René Cassin, tem como alicerce os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, alicerçados em quatro

pilares indispensáveis para que sejam sólidos, e compreendem seis grupos de artigos (30 artigos).

Os pilares considerados são: 1- dos direitos pessoais (vida, liberdade, segurança); 2- das relações entre o homem e os outros homens (grupo familiar, lugares e coisas); 3- das faculdades espirituais, das liberdades públicas e dos direitos políticos fundamentais (liberdade de pensamento, de crença, da palavra, de expressão, de reunião, de associação); 4- dos direitos econômicos, sociais e culturais: estes “formam o frontão do pórtico, porque marcam a ligação entre o indivíduo e a sociedade, que afirmam a necessidade de uma ordem social e internacional para que os direitos sejam respeitados” (Doise, 2001, p. 127).

Os seis grupos de artigos compreendem: 1- os princípios fundamentais (art.1 e 2); 2- os direitos da pessoa (art.3 a 11); 3- os direitos das relações entre as pessoas (art.12 a 17); 4- os direitos às liberdades públicas (art.18-21); 5- os direitos econômicos e sociais (art.22-27); 6- os direitos à ordem social e internacional (art.28 a 30).

Doise e colaboradores mostram que o acesso às definições de direitos humanos não é o mesmo para os diferentes membros da sociedade, pois são diferentes os caminhos que se toma para chegar a eles. Concluem que as atitudes em relação aos direitos humanos variam e que certas famílias de direitos humanos são consideradas como mais importantes que outras em diferentes momentos da socialização e segundo a inserção profissional. Salientam que o ensino e a educação devem se esforçar para desenvolver o espírito universal dos direitos humanos e que as escolas devem se ocupar explicitamente de ensinar os direitos humanos, mais pela sua colocação positiva do que pela sua violação (Doise, 2001).

Se a noção de direitos humanos revela a realidade social na qual é construída, para compreendê-la é preciso examinar o contexto mais amplo das relações sociais, para verificar as representações normativas dos direitos humanos.

Em seus estudos, Doise e colaboradores construíram um modelo de análise das representações sociais, partindo de três hipóteses ou princípios organizadores das representações sociais:

- “*Referência comum*” (*sentido comum*). Os membros de uma determinada população estudada em um contexto social compartilham um sistema de significação comum, um mapa mental constituído de crenças comuns;

- “*A natureza das diferenças de posicionamentos individuais em um campo das representações sociais*”. Os indivíduos se posicionam de forma diferente em relação às representações sobre um determinado fenômeno;

- “*As ancoragens das tomadas de posição nas realidades coletivas*”. As ancoragens das representações são verificadas de três modos diferentes: a) “as ligações entre variações de tomadas de posição em um campo de representações”; b) “a variação nas adesões a outras crenças”; ou c) “variação nas escolhas de valores”.

De um modo geral, na descrição de suas pesquisas sobre representações sociais de direitos humanos, Doise e colaboradores abordam essas três hipóteses. Para esse trabalho, adaptei um esquema temático proposto por Doise (2002; 2003) para organizá-las também em temas que facilitam a compreensão das contribuições sobre o assunto. Nessa organização, serão apresentadas as pesquisas que mostram os aspectos das representações sociais relativos: a) ao sentido comum compartilhado sobre direitos humanos; b) às variações de posicionamentos individuais no campo das representações sociais de direitos humanos bem como as ancoragens dessas representações; c) ao uso etnocêntrico dos direitos humanos.

Como referência básica, parti do livro *Droits de l’homme et force des idées* (Doise, 2001), no qual o autor descreve as pesquisas¹ realizadas pelo seu grupo e as utilizo para apresentar o estado da arte sobre representações sociais de direitos humanos. Complementei-as com a leitura no original de pesquisas, em Doise; Staerklé; Clémence; Savory (1998), Staerklé; Clémence; Doise (1998).

Estudos preliminares

Como impulso para seus estudos, Doise (2001) cita pesquisas que fundamentam a relação entre instituição e direitos humanos. Refere-se a quatro pesquisas: Milgram e Meeus e Raijmakers; Lerner; e Bechlihanou, G.; Delmas-Marty, M.; Doise, W.; Duchesne, S.; Gonzalez, L.; Lenoir, R.

Milgram e Meeus – 1974, e Raijmakers – 1987 – pesquisaram sobre a obediência à autoridade como um fenômeno social, mostrando que “em nome da autoridade, um grande número de indivíduos aceita violar os direitos fundamentais do outro” (Doise, 2001, 3). Consideraram que a intervenção das instituições é necessária para garantir e proteger os direitos humanos, mas também para limitar os direitos.

Lerner – 1977, pesquisando sobre as origens e formas de justiça e a violação dos direitos humanos, conclui que, nas sociedades ocidentais, as práticas discriminatórias, as diferentes opiniões, sanções e recriminações em relação à violação dos direitos humanos

¹ Para facilitar o acompanhamento das datas de publicação dessas pesquisas, vou colocá-las seguidas de travessão, uma vez que não as consultei em suas publicações originais. Constam na referência de Doise (2001).

estão relacionadas às circunstâncias, à situação, ao contexto em que a violação dos direitos humanos ocorre. Dependem da crença em um mundo justo. Assim, ao avaliar até que ponto o julgamento das pessoas está governado por suas normas sociais, formulou que, quando as vítimas são bem aceitas e estão de acordo com a lei e normas, a condenação à violação ao direito é menos importante. “São as pessoas que aderem mais à idéia de um mundo justo que aceitariam melhor certos atos de discriminação” (Doise, 2001, p. 5). As pessoas tendem a usar seu desconhecimento das leis recorrendo a normas de justiça que as incitam a penalizar as vítimas e a proteger as instituições.

Bechlivanou, G.; Delmas-Marty, M.; Doise, W.; Duchesne, S.; Gonzalez, L.; Lenoir, R. – 1990 – pesquisaram as representações de estudantes universitários sobre os posicionamentos dos juízes do Tribunal Europeu em sentenças dadas em casos escolhidos envolvendo os direitos humanos. Os julgamentos parecem seguir uma concepção universalista dos direitos humanos, em que estão ancorados firmemente na realidade das relações sociais e podem fazer evoluir essas relações.

De acordo com a metodologia desenvolvida por Doise e colaboradores, o estudo de representações sociais de direitos humanos implicou pesquisar sistemas de referência comum para os indivíduos e grupos que participam dessas comunicações e a ancoragem das posições de diferenças individuais em relação ao sistema de representações. (Doise; Staerklé; Clémence; Savory, 1998; Staerklé; Clémence; Doise, 1998; Doise, 2001; Doise, 2002; Doise, 2003; Campos, s/d a; Campos, s/d b).

a) Quanto ao *sentido comum* compartilhado pelos participantes das pesquisas, o primeiro sentido a considerar foi a DUDH como referência comum universal. Outros sentidos comuns apresentados foram em relação a limites e violações dos direitos humanos, a relação dos direitos humanos com socialização e o grau de envolvimento nos direitos humanos.

A DUDH como referência comum

Vários estudos são citados por Doise (2001; 2002; 2003) como fontes de informação sobre a construção simbólica do campo dos direitos humanos, em diferentes países, implicando pesquisar como a DUDH é uma referência comum à população estudada. Os resultados desses estudos, na grande maioria realizados com estudantes universitários, demonstram que, às vezes claramente – Doise e Herrera – 1994; Clémence, Doise, de Rosa e

Gonzalez – 1995; Doise; Staerklé; Clémence; Savory, 1998; Spini; Doise – 1998; Doise; Spini; Clémence – 1999 , e outras com alguma reserva – Staerklé; Clémence; Doise, 1998 – os direitos enunciados na DUDH são uma referência comum nas representações sociais de direitos humanos.

Diferentes categorias de direitos foram consideradas nessa pesquisas: Doise e Herrera – 1994, em Genebra, pesquisaram adultos de categorias socioprofissionais diferentes. A adesão maior aos artigos da Declaração se referiu aos relacionados a direitos públicos e políticos, princípios fundamentais, direitos individuais, direitos socioeconômicos e culturais e direitos relacionais. Foram observadas poucas tendências na evocação dos diferentes artigos pelas diferentes categorias socioprofissionais. Um exemplo dado foi que os universitários têm uma tendência maior de evocar o artigo 5º, referente à tortura, e parecem mais envolvidos com o direito à vida privada (artigo 12).

Doise, Staerklé, Clémence e Savory (1998), em pesquisa com a juventude genebrina, evidenciaram que a categoria de direitos mais freqüentemente citada foi a de direitos às liberdades públicas.

Na pesquisa de Doise e Spini, procuraram identificar os princípios organizadores da representação social de estudantes sobre seu envolvimento e o envolvimento do governo nos direitos humanos e sua ancoragem em prioridades de valores. Nessa pesquisa os direitos foram classificados em três tipos para cada um dos cinco reagrupamentos geográficos pesquisados: direitos fundamentais, direitos individuais e direitos socioeconômicos.

Doise, Spini e Clémence realizaram pesquisa intercultural com estudantes de 35 países, apresentando os 30 artigos da DUDH. Os direitos se apresentaram de modo semelhante nos países pesquisados e foram diferenciados em quatro categorias: direitos individuais, direitos sociais, direitos socioeconômicos e direitos a uma ordem social. Em todos os países observou-se a oposição entre dois grandes grupos de artigos, com diferenças internas entre eles, sendo que os direitos fundamentais e sociais foram mais significativos em todos os países.

Doise e colaboradores concluem, então, que a DUDH é uma referência comum às definições oficiais dos direitos humanos, uma realidade bastante disseminada, mesmo havendo diferenças individuais quanto à adesão ao conjunto de direitos. Na análise do campo semântico comum, os autores concluíram que os direitos humanos são representações sociais normativas que podem servir de referência para membros de grupos nacionais muito diferentes.

Outros significados comuns em relação a aspectos diversos das representações sociais de direitos humanos foram compartilhados pelos participantes, como essas pesquisas demonstraram:

- Limites e violações dos direitos humanos

A pesquisa intercultural realizada por Clémence, Doise, de Rosa e Gonzalez na França, Costa Rica, Itália e Romênia, pretendeu também verificar a compreensão e os limites da representação social de direitos humanos, o poder que os indivíduos atribuem às diferentes instituições ou a certas crenças morais, em situações de violações de direitos humanos. O sentido comum da representação das violações de direitos humanos, concebido pelos participantes nos diferentes contextos nacionais, é que a violação dos direitos humanos é organizada segundo uma hierarquia compartilhada, considerando como violações: o racismo, privações severas, bater em crianças, violação de direitos jurídicos formais; e, menos: violações das decisões tomadas pelas autoridades em relação a grupos minoritários. A aceitação das violações demonstrou um grau de consenso em relação a violações de certos direitos fundamentais, oficialmente definidos (garantia do direito de opinião e de expressão; de integridade física) e ao direito à defesa jurídica.

- Direitos Humanos e socialização

Doise, Staerklé, Clémence e Savory (1998) pesquisaram a influência da socialização e dos valores políticos e da confiança nas instituições no desenvolvimento das representações sociais de direitos humanos em adolescentes. Os resultados revelaram que no campo comum dos direitos humanos há uma ligação entre o progresso na socialização e o maior número de direitos citados, colocados em relação aos artigos da Declaração. Também, na pesquisa de Doise e Herrera - 1994, os autores concluem que a socialização escolar tem efeito na construção dessas representações.

- Envolvimento nos direitos humanos

Spini e Doise – 1998 – tinham nessa pesquisa o objetivo de distinguir de um lado o que pensam os participantes sobre o que o indivíduo ou o governo fazem de fato em relação

aos direitos humanos (nível concreto, efetivo), e de outro o que o indivíduo ou o governo poderiam fazer em relação aos direitos (nível ideal).

As representações sociais que os universitários têm do envolvimento nos direitos humanos se organizam em duas dimensões: pessoal *versus* governamental (dependendo a quem se atribui a responsabilidade pelos direitos humanos: cidadão *versus* Estado); abstrato *versus* concreto (dependendo do nível de compromisso: o que faz realmente e o que deveria fazer). A articulação entre essas duas dimensões configura quatro formas de representação de envolvimento nos direitos humanos: 1- governamental-abstrato (aquilo que o governo deveria fazer); 2- governamental-concreto (a percepção do que o governo concretamente está realizando); 3- pessoal-abstrato (aquilo que o indivíduo deveria fazer); 4- pessoal-concreto (aquilo que o indivíduo realmente faz).

Há muita ligação entre os envolvimento pessoais normativos e efetivos e pouca ligação entre esses dois tipos de envolvimento no nível governamental: os indivíduos não se ocupam igualmente de todos os direitos; um governo pode se ocupar de todos os direitos igualmente, mas não se ocupa, e nota-se que há uma defasagem, na percepção dos interrogados, entre o que seu governo deveria fazer (direitos fundamentais e socioeconômicos) e o que faz concretamente (direitos individuais).

Embora compartilhando um sentido comum sobre direitos humanos, as pesquisas em representações sociais mostram também que há diferentes posições entre os indivíduos, revelando influências psicossociais e culturais na definição dessas posições.

b) O segundo aspecto das representações sociais de direitos humanos se refere às *diferenças de posicionamentos individuais e ancoragens das tomadas de posição nas realidades coletivas sobre direitos humanos*. Os pesquisadores os apresentaram nas várias pesquisas, a saber:

- *Percepção de valores e conflitos nas representações sociais de direitos humanos*

Estudos de Doise, W.; Spini, D.; Jesuíno, J.C.; Hung Ng, S. & Emler, N., simultaneamente na Suíça, Portugal e Nova Zelândia (1994, in Doise, 2001; Campos, s/d a) revelaram a confiança dos indivíduos na eficiência dos governos na aplicação dos princípios da DUDH, que sistemas de valores e a percepção de conflitos sociais constituem ancoragens

para as crenças dos indivíduos em relação aos direitos humanos. Diferenças nesses posicionamentos se relacionam à diversidade de valores culturais.

- Representação de direitos humanos e diferenças sócio-profissionais

Na pesquisa de Doise e Herrera – 1994, seis fatores organizam os posicionamentos individuais no campo das representações sociais de direitos humanos, opondo: bens materiais e espirituais, liberdade e restrições de origens sociais, liberdade e igualdade. As ancoragens desses posicionamentos individuais revelaram contrastes significativos entre os direitos evocados e as inserções socioprofissionais: de um lado jornalistas (direitos evocados de liberdade de idéias e os pertencimentos religiosos e políticos) e universitários (liberdades públicas, bem-estar material, igualdade de direitos adquiridos, trabalho e subsistência) e, de outro, alunos da escola de comércio e os empregados (direito ao trabalho, à subsistência, ao consumo).

Jornalistas e empregados têm uma produção mais relacionada à inserção profissional e com preocupações próprias de sua geração.

- Diferentes dimensões dos direitos humanos

Pesquisa feita por Doise; Staerklé; Clémence; Savory (1998; Campos s/d a, Campos, s/d b) com a juventude genebrina mostrou variações nos posicionamentos individuais quanto à forma de pensar os direitos humanos, que foram classificados em três dimensões: 1ª) direitos positivos e negativos; 2ª) direitos concretos e individuais e abstratos e públicos; 3ª) contrastando posições mais subjetivas e posições mais categoriais.

A análise de padrões de posições, ao longo dessas dimensões dadas, permitiu classificar hierarquicamente diferentes padrões de consciência de direitos humanos, em quatro categorias: 1- públicos (direitos relacionados às liberdades públicas); 2- libertários (relacionados aos direitos à resistência); 3- concretos (relativos aos direitos sociais e econômicos); 4- igualitários (relacionados aos direitos universais).

Observaram que, com o avanço da socialização, as posições dos sujeitos vão do pólo negativo para o positivo e do concreto para o abstrato e se relacionam mais à posição pública. Os mais jovens aderem mais aos direitos concretos e os mais velhos aos direitos públicos. As definições mais concretas dos direitos foram relacionadas à confiança geral nas instituições.

- Efeito da socialização escolar e diferenças nos posicionamentos

Nas pesquisas de Doise; Staerklé; Clémence; Savory (1998) e Doise e Herrera – 1994, os autores observam o efeito da socialização nos posicionamentos individuais em relação aos direitos humanos. Concluem que a educação formal parece favorecer concepções de direitos humanos menos diretamente relacionadas ao indivíduo como tal e mais diretamente aos indivíduos como participantes do funcionamento social: níveis educacionais mais altos estão mais relacionados a protestos e menos aos tipos libertários.

Quanto ao campo político, os autores observaram que as atitudes em relação à esquerda aumentam com o avanço na escolaridade; a presença de atitudes apolíticas e de interesses privados está relacionada à diminuição do nível educacional; os valores políticos e as experiências dos jovens com outras instituições foram considerados importantes para a ancoragem das concepções de justiça e aceitação da ordem social (Campos, s/d).

- Envolvimento nos direitos humanos

Spini, Doise e Clémence – 1999 – inferiram uma classificação de posicionamentos individuais diferenciados pelo tipo de envolvimento com os direitos humanos, em quatro categorias de participantes: 1 - *simpatizantes* da idéia de direitos humanos; 2- *envolvidos ativos* (estimam que os direitos humanos os envolvem mais diretamente em nível pessoal e pensam que os governos dificilmente podem fazer respeitar esses direitos); 3- *céticos* (menos favoráveis ao conjunto das escalas); 4- *governamentalistas* (dão respostas básicas nas escalas de “implicação”, mas ligeiramente mais elevadas sobre as escalas “governo”).

A análise da ancoragem em sistemas de valores concluiu que uma representação mais favorável dos direitos humanos está relacionada à adesão a valores universais e de harmonia social, à melhor compreensão das pessoas, oposto a um posicionamento de ceticismo; experiência e consciência aguda de injustiças e de conflitos sociais vivenciados pelos sujeitos podem levar a um envolvimento mais pessoal, oposto à atitude de confiança mais exclusiva no governo.

- Concepção ampliada e restrita de direitos humanos

A pesquisa de Dias-Veizades; Widaman; Little; Gibbs – 1994 (Doise,2002) indica que os participantes privilegiam uma concepção de direitos humanos limitada por restrições externas. Os pesquisadores explicam as variações das posições, que se manifestam por quatro fatores: 1- Segurança Social (direito a um padrão de vida adequado); 2- Restrição Civil (aceitação limitada dos direitos individuais civis e políticos); 3- Igualdade (acesso aos direitos básicos para todos); 4- Privacidade (direito a assuntos privados).

Staerklé, C; Clémence, A; Doise, W. (1998) fizeram três estudos em que pesquisaram inferências e julgamentos das pessoas sobre violação de direitos humanos e atitudes dos habitantes de um país em direção a essas violações em vários contextos nacionais, definidos por seus governos e suas populações como democráticos e não-democráticos. Os resultados mostraram que a avaliação das violações concretas dos direitos contidos na Declaração era mais branda. Houve diferenças de posicionamento nas avaliações de acordo com a violação da vítima da violação: assassinos, ladrões, deficientes são mais aceitos que violadores, traficantes de drogas, imigrantes, e se reprovam mais as privações dos direitos pronunciados face aos primeiros que aos segundos. Quanto à ancoragem, em situação concreta há menos ligação com os direitos humanos normativos. Esses direitos tornam-se menos evidentes. Os pesquisadores puderam concluir que:

“as atitudes dos participantes na pesquisa sobre os limites e violações dos direitos do homem refletem bem este duplo componente de aderência forte aos princípios que é, ao mesmo tempo, moderada pelo contexto. A adesão forte aos princípios permite aos jovens de diferentes países utilizar critérios semelhantes nas suas avaliações de restrições das liberdades individuais. Os princípios utilizados na elaboração desses julgamentos estão claramente em relação com as definições institucionais de direitos” (Staerklé; Clémence; Doise, 1998).

Nas pesquisas interculturais realizadas por Clémence, Doise, de Rosa e Gonzalez foi destacada uma tipologia de respondentes quanto às suas percepções das violações dos direitos humanos, em três grupos diferenciados por seus posicionamentos individuais: 1- uma concepção restritiva dos direitos humanos; 2- uma definição ampliada dos direitos humanos; 3- respostas atípicas, indicando desinteresse pela causa dos direitos humanos.

A ancoragem específica mostrou que: a concepção restritiva dos direitos se ancora em uma idéia relativamente mais fatalista da realidade social, em maior tolerância com relação às ingerências governamentais e às diversas regras sociais; a concepção ampliada dos direitos humanos se ancora na recusa a diferentes ingerências governamentais e patronais, em maior tolerância em relação às iniciativas individuais e ao limite da marginalidade e em melhor aceitação das diferentes regras sociais.

c) O terceiro aspecto das representações sociais de direitos humanos apresentado pelas pesquisas de Doise e colaboradores (2001; 2002; 2003) foi quanto ao *uso etnocêntrico dos direitos humanos*.

Nos estudos sobre os limites e violações de direitos humanos, os pesquisadores observaram que as concepções restritas dos direitos humanos estão relacionadas ao contexto, de modo que uma concepção consistente sobre a DUDH não impede o uso etnocêntrico dos direitos humanos. Há reações inconsistentes com os princípios dos direitos humanos quando há apresentações contextualizadas desse assunto. Em cada contexto, motivações individuais diferentes levam o indivíduo a duvidar da pertinência de certos princípios do direito humano, como os próprios interesses, os dos seus grupos e do funcionamento das instituições. Em tais casos, representações institucionais e normativas dos direitos parecem não se aplicar diretamente em diferentes domínios da realidade social. As pessoas ativam sentimentos morais e afetivos que não estão diretamente relacionados aos direitos humanos (Doise, 2001).

Para Doise (2001) esses direitos estão longe de serem garantidos em muitos países, por razões políticas, econômicas, institucionais e psicológicas. Disposições psicológicas influenciam como os indivíduos pensam os direitos humanos, mas sua imposição depende da autoridade das instituições em garanti-los. Relata algumas pesquisas que mostram que mesmo as pessoas que acreditam nos princípios dos direitos humanos como importantes para a existência de um mundo justo, diante de violações massivas e institucionais desses direitos, acham que sua responsabilidade pela garantia deles é insignificante, atribuindo-a ao governo.

Nos três estudos de Staerklé, C; Clémence, A; Doise, W. (1998), em que pesquisaram inferências e julgamentos das pessoas sobre violação de direitos humanos, os resultados também mostraram o impacto penetrante da informação da população, da cultura política de um país nos julgamentos políticos. Verificaram que a atribuição de responsabilidade pelo cumprimento dos direitos humanos, em um determinado país, estava relacionada ao tipo de governo (democrático e não-democrático) e ao tipo de população (debatedora ou conflituosa). Indicaram, também, que os membros dos países não-democráticos foram vistos como aceitando mais violações de direitos humanos que os membros de países democráticos; que à população mais debatedora e de um país democrático são atribuídos mais respeito e exercício dos direitos humanos.

Segundo Doise (2001; 2002; 2003), esta interpretação parece compatível com os resultados de Moghaddam e Vuksanovic – 1990 – sobre o uso etnocêntrico de representações

normativas em relação à democracia e aos direitos humanos, em que uma situação de violação dos direitos no próprio país não é facilmente analisável em termos de direitos humanos, é menos condenável. Paradoxalmente, é menos condenável em relação a uma situação de *factos diversos* sem evocação dos direitos humanos. Moghaddam e Vuksanovic pesquisaram, no Canadá, atitudes e comportamentos em relação aos direitos humanos em diferentes contextos nacionais: Canadá, Rússia, países do Terceiro Mundo. Esses pesquisadores verificaram que os canadenses exprimem maior acordo com uma política em favor da defesa dos direitos humanos quando os problemas são evocados para os estrangeiros do que quando evocados no Canadá; que a utilização etnocêntrica de representações normativas em relação à democracia e aos direitos humanos se produz muito facilmente em favor dos países ocidentais e em detrimento dos países do Terceiro Mundo. Os resultados mostraram “como a concepção normativa que está inscrita na própria idéia dos direitos humanos não escapa às leis do etnocentrismo e pode assim converter-se em qualquer espécie de fonte de discriminação e de preconceito” (Doise, 2001, p. 82).

Sintetizando os resultados dessas pesquisas, podemos concluir com Doise que:

- A DUDH é uma referência comum para além das fronteiras dos países da sociedade ocidental;
- Vários grupos fazem diferenciação entre os grupos de artigos da Declaração;
- Os diferentes direitos não são sempre considerados como igualmente pertinentes para avaliar uma dada situação;
- Há influência do progresso na socialização, da educação formal, dos valores políticos e da confiança nas instituições na concepção dos Direitos Humanos;
- As variações individuais, tendo como referência os artigos da Declaração, dependem do grau de importância dada ao seu investimento pessoal no respeito a esses artigos e sua crença na eficácia das medidas governamentais;
- O envolvimento nos direitos humanos é diferenciado conforme a atribuição de responsabilidade e compromisso pessoal e do governo em sua aplicação;
- Há controvérsias quanto à importância dos diferentes artigos em diferentes momentos da socialização segundo a inserção profissional dos indivíduos;
- Entre os universitários foram distinguidos quatro grupos em função de suas posições específicas em relação aos direitos humanos: os simpatizantes, os ativos, os céticos, os governamentalistas. Essas posições estão ancoradas nas escolhas de valores, nas percepções e nas experiências de conflitos e discriminações;

- Na representação normativa dos direitos humanos há o uso etnocêntrico dos direitos humanos em relação à democracia;
- Há controvérsias e denúncias de que a idéia de direitos humanos é expressão do etnocentrismo ocidental;
- A violação dos direitos humanos é organizada segundo uma hierarquia dos direitos.

B - Pesquisas Brasileiras sobre direitos humanos

No Brasil, as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas de Doise e colaboradores sobre as representações sociais de direitos humanos têm sido usadas e aprofundadas por pesquisadores das Universidades da Paraíba, Goiânia; Presidente Prudente, desde a década de 1990. Também, em Belo Horizonte, há alguns anos, esse assunto tem sido pesquisado pelo Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff da UFMG (Campos, 1999; Campos, s/d a; Campos, s/d b; Campos, 2002; Cardoso, 2007)

Na revisão da literatura de pesquisas brasileiras, inclui mais algumas que não foram especificamente sobre representações sociais, organizando todas as pesquisas estudadas também por temas, classificando-as da seguinte forma: a) pesquisas que enfatizam a educação moral e a educação em direitos humanos; b) pesquisas que tratam das representações sociais de direitos humanos.

Descrevo-as a seguir.

a) Pesquisas que enfatizam a educação moral e a educação em direitos humanos

As pesquisas sobre a moralidade têm como referência teórica básica as teorias de Piaget e Kohlberg.

- Desenvolvimento de valores na escola

Menin tem pesquisado diversos aspectos do desenvolvimento moral em estudantes e professores. Seu interesse pelo estudo de desenvolvimento de valores na escola está relacionado tanto ao lugar da educação moral como função da escola quanto à formação de professores.

Menin (2002) cita pesquisa realizada em 1992 sobre representações políticas e construção da democracia na escola. A autora relata a observação de posturas doutrinárias e relativistas dos professores, na educação de valores na escola. Comenta a importância da educação para a autonomia e como as escolas públicas e particulares têm se distanciado entre si no sentido de como educar.

Outra pesquisa citada pela autora (2002) foi realizada com professores por Shimizu – 1998, sobre representações sociais de moral dos professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, em escola pública. A pesquisa verificou a falta de conhecimentos teóricos dos professores sobre educação moral, deixando esta a cargo de opiniões do senso comum e considerando a formação e educação moral como devida à família, à igreja e não à escola.

Uma pesquisa piloto realizada por Klébes e Menin, em 2000, com 30 professores de escola pública sobre disciplina e educação em valores na escola, é mencionada pela autora (2002). A análise das respostas é feita em termos de estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. No entanto, o que mais lhe chamou atenção nessa análise foi o grande percentual de professores que optaram por uma educação moral autoritária e se fez a pergunta se esse tipo de educação leva à autonomia moral.

- Conhecimento dos Direitos Humanos e ensino

Chakur (1998) apresenta pesquisa brasileira em que investiga o processo de construção da noção dos próprios direitos entre crianças e adolescentes. Encontrou vários níveis de compreensão dos direitos, de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo descritos por Piaget. Com este trabalho, propõe a incorporação de conteúdo sobre direitos humanos na escola, como forma de facilitar o exercício da cidadania.

Miranda, Carozzi e Magalhães (2002) e Miranda, Magalhães e Castro (2004) desenvolveram duas pesquisas quantitativas, uma com estudantes e outra com professores universitários de Belo Horizonte, em várias universidades públicas e particulares. O objetivo foi investigar o grau de conhecimento que estudantes e professores universitários têm a respeito de direitos e qual a opinião sobre a aplicação de direitos civis, políticos, sociais e humanos a minorias sociais.

Algumas conclusões dessas duas últimas pesquisas foram ressaltadas a partir dos resultados:

A população universitária é na maioria constituída de jovens; os direitos foram valorizados entre os estudantes na seguinte ordem: sociais, civis e políticos. Entre os professores, a ordem de direitos civis, sociais e políticos parece indicar uma preocupação mais apurada dos professores com a autonomia e a dignidade do indivíduo, tanto diante do poder do Estado quanto na sociedade, e também uma valorização maior dos interesses privados; os estudantes têm pouca confiança nas ações coletivas; a consciência a respeito dos deveres é confusa tanto em estudantes como em professores, demonstrando mais conhecimento dos direitos que dos deveres; há desconhecimento em relação aos direitos humanos entre os estudantes, sendo maior nas escolas públicas em geral do que nas escolas privadas; há tolerância com as práticas de violação dos direitos humanos entre estudantes e professores. Entre estes, também há tolerância à exclusão dos direitos às minorias; os professores apresentam pouca participação política e social.

Esses pesquisadores concluíram que há um esvaziamento de reflexões e de participação da sociedade civil nas questões de interesse público, prevalecendo mais uma lógica que privilegia os interesses privados; que as instituições universitárias falham no dever de formar cidadãos, estão negligentes à dimensão cívica dessa formação e enfatizam mais a eficiência técnico-profissional do que a reflexão sobre direitos e deveres ou mesmo sobre as práticas educativas que podem desenvolver para isso. Questionam o papel dos professores universitários no processo educativo no que se refere à formação de cidadãos, pela pouca ênfase dada à democracia como valor. Notam, assim, um empobrecimento do sistema educativo como espaço importante na construção da cidadania.

No entanto, a universidade foi considerada a instituição mais confiável como defensora dos direitos fundamentais, pelos estudantes, com grau médio de confiança depositada, o que implica a expectativa de ser um espaço educacional em que é possível reflexão e desenvolvimento da consciência desses direitos. Um dado positivo, que sugere a necessidade de revisão de ações educativas.

Essas cinco pesquisas sugerem algumas reflexões:

- que a educação moral é considerada como função da escola, no sentido de desenvolvimento da autonomia do aluno e da noção de democracia;
- a importância da formação de professores tanto em relação ao conteúdo teórico sobre desenvolvimento moral quanto em relação à prática de auto-reflexão sobre suas ações educativas, possibilitando a adequação destas aos fins de uma educação para a autonomia.
- a incorporação de conteúdos de direitos humanos na escola, no ensino fundamental e médio.

- a revisão de ações educativas relativas a direitos humanos, na universidade, considerada como espaço privilegiado de debate, reflexão e formação de consciência de cidadania.

b) Pesquisas em Representações Sociais de Direitos Humanos

Os temas de pesquisa ligados à representação social de direitos humanos mais frequentes foram representações de justiça, injustiça, lei, valores, envolvimento em direitos humanos, participação política, democracia. Todos ligados ao contexto escolar. Os pesquisadores fundamentam-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovi e nas contribuições das pesquisas de Doise. Os métodos mais usados são os quantitativos.

- Direitos Humanos e Representações Sociais de Justiça.

Souza *et al.* (1998), no Espírito Santo, consideraram que, no Brasil, a morosidade da justiça e as condições de desigualdade social são fatores presentes na prática da justiça paralela, violando os direitos humanos, e que os direitos individuais são associados a privilégios, considerados como luxo em nossa sociedade. Procuraram em sua pesquisa: 1- identificar os elementos constituintes das representações sociais que estudantes universitários de Direito e de outros cursos universitários têm sobre aspectos da aplicação da Justiça; 2- verificar como o saber especializado sobre o sistema jurídico é ancorado em um sistema de conhecimento preexistente carregado de valorizações sociais.

Os resultados mostram que, entre os estudantes, as idéias comuns compartilhadas tenderam a se apresentar em três dimensões das representações: tendência conservadora, tendência progressista e ambivalente. Quanto às diferenças de posicionamentos, predominam as representações progressistas em relação a conteúdos específicos das representações de Punição, Criminosos e Direito; ambivalentes, relacionadas a Crime; e, no que se refere à Justiça, predominam formas progressistas entre os estudantes de Direito e ambivalentes nos outros estudantes. Desse modo, concluem que a concepção predominante dos direitos humanos é que devem ser garantidos de forma plena. Essa concepção vem associada à rejeição de formas paralelas de justiça.

Menin e colaboradores desenvolvem algumas pesquisas em representações sociais de direitos humanos no sentido de aprofundamento de representações de justiça, injustiça e lei, em três momentos.

Uma pesquisa piloto foi realizada por Menin (2000) com 20 estudantes adolescentes de 12 a 17 anos que cometeram infrações e foram notificados a comparecer na Promotoria Pública. A finalidade do estudo foi apontar novas formas de estudar a concepção de justiça, considerando: a) como elas acontecem nas instituições; b) quais as representações sociais de justiça de estudantes adolescentes.

Os resultados revelaram que as associações livres das palavras justiça, lei e injustiça foram reduzidas e empobrecidas, apresentando as respostas um caráter repressivo, o qual pareceu melhorado após relato das experiências vividas. As respostas foram relativas ao próprio meio do participante, a experiências vividas por eles e a alguns exemplos vindos da televisão, da família e da escola. A concepção de justiça apareceu ligada à ocorrência de infração ou sanções; lei esteve associada a ordens incondicionais, dever de obediência, sendo as melhores leis referidas aos princípios de igualdade e liberdade; injustiça, ligada à ocorrência de transgressão, parecendo mais relacionada à injustiça praticada do que à sofrida.

A autora compara as tendências de respostas semelhantes às encontradas por Piaget (em crianças pequenas), Kohlberg (estágios pré-convencional e convencional) e Percheron e colaboradores (nos pouco instruídos). Sugere a continuidade da pesquisa com ampliação da amostra, abarcando diversidade de níveis socioeconômico-culturais e o uso de metodologia de análise estatística.

Essa sugestão foi posteriormente realizada por Menin e colaboradores em duas pesquisas sobre atitudes de adolescentes frente à delinqüência como representações sociais, e representações sociais de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares. Essas pesquisas, citadas por Cardoso (2007), mostraram a influência das diferenças de inserções sociais dos participantes no desenvolvimento da forma de julgamento das situações sociais; que a escola não aparece como um lugar justo, prevalecendo os casos de justiça retributiva e legal; as fontes de injustiça percebidas pelos participantes foram identificadas na relação com o professor e, em segundo lugar, com os colegas.

Shimizu e Menin (2004) realizaram pesquisa com o objetivo de analisar as principais representações sociais de lei, justiça e injustiça apresentadas por jovens argentinos e brasileiros, de escolas públicas e privadas, do ensino médio e fundamental, nos respectivos países. O principal interesse foi avaliar a relação entre fatores socioculturais e a formação das representações sociais de lei, justiça e injustiça.

Os aspectos das representações sociais dos jovens brasileiros sobre lei, justiça e injustiça foram assim identificados: a lei é percebida por esses jovens como regras importantes para estabelecer ordem social, deve ser respeitada e cumprida e é aplicada pela justiça (sentido institucional). Em seu caráter moral, pode provocar injustiça. A justiça é percebida como direito que deve ser garantido pela lei, relacionada a respeito e igualdade, não de forma consensual, embora nem sempre esses direitos sejam garantidos. É papel da justiça julgar de forma institucional o que é certo e necessário. O sentido de injustiça está ligado à corrupção, desigualdade e preconceito, cujas conseqüências são desigualdade, crime e pobreza e o julgamento de valor é de algo errado, de desrespeito.

Os jovens argentinos concebem a lei como regras que devem ser cumpridas e respeitadas para conservação e preservação da estabilidade da ordem social, uma obrigação da justiça tanto no sentido institucional como moral. É um direito constitucional. Justiça é pensada como a verdade, o que é correto e justo. Tem como maior representante institucional o juiz que, pela lei, garante não só o direito à igualdade como a igualdade de direitos. A ênfase maior é na responsabilidade do sistema constitucional na manutenção da ordem e na garantia do direito de todos pela Constituição. Injustiça tem os sentidos de mentira e corrupção, associados a desigualdade, crime e imoralidade. Faz mal à sociedade. É incorreta e está relacionada à realidade política do país.

Ao analisar as condições de produção dessas representações sociais, as autoras mostram a pertinência dos participantes em níveis socioeconômico e cultural, diferenciados pelo contexto histórico, político e social. Os jovens brasileiros apresentaram nível socioeconômico mais baixo que os jovens argentinos, postura mais pessimista, fatalista e submissa, menos esclarecimento relacionado às leis, enfatizando seu caráter impositivo para manter a ordem e garantir a igualdade. Os argentinos, maior consciência de direitos, percebendo a corrupção ligada à realidade política e como falha da justiça. Em ambos, a associação com a corrupção esteve presente.

O conhecimento das representações sociais apresentadas nesses três trabalhos traz algumas pontuações das autoras. Os dados permitem:

- identificar a influência das crenças sobre valores e ordem social nos julgamentos dos participantes e em suas ações profissionais e sociais;
- identificar as formas de concepção de justiça e de conceitos relacionados a ela entre estudantes do ensino fundamental e médio e sua relação com o contexto social e institucional escolar;

- questionar o papel da escola na transmissão de valores, no processo socializador e de formação profissional de estudantes, que correspondem a momentos cruciais para o seu desenvolvimento moral;

- questionar se a escola propicia o desenvolvimento dos estudantes para a autonomia ou para a manutenção da heteronomia, ou seja, facilita ou dificulta a consciência de respeito ao outro;

- questionar qual o envolvimento dos educadores para a promoção do desenvolvimento de sentimento de igualdade e equidade em contextos sociais diferentes, em que as justiça institucional e constitucional são representadas como falhas.

- Representações sociais de direitos humanos e ideologia política

Sob esse tema, agrupei pesquisas de um grupo de pesquisadores brasileiros da Paraíba e de Goiânia (Pereira; Lima; Camino, 2001; Pereira; Camino, 2003; Pereira; Torres; Barros, 2004; Pereira; Ribeiro; Cardoso, 2004; Camino; Camino; Pereira; Paz, 2004), que têm desenvolvido um programa de estudos sobre representações sociais de direitos humanos e valores e atitudes políticas em estudantes universitários de grupos sociais diferentes. Dentre essas pesquisas, estudos experimentais foram realizados para elaboração de metodologias mais adequadas para abordagens sociais das representações sociais (Pereira; Lima; Camino, 2001; Pereira; Torres; Barros, 2004).

- Sistemas de valores e sistemas políticos

Com base nas idéias de que valores coletivos têm importância fundamental na constituição de sistemas políticos e de estruturas jurídico-políticas, Pereira; Lima; Camino (2001) propõem um programa de estudo sobre sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de João Pessoa. Esse estudo constou de duas pesquisas, realizadas em universidade federal e em uma universidade privada de João Pessoa, respectivamente com 350 e 200 estudantes universitários.

Em um primeiro momento, em ambas as universidades, os autores investigaram as dimensões subjacentes à estrutura e ao conteúdo de valores dos estudantes, utilizando uma escala desenvolvida por Pereira, Lima e Camino (1997), citada pelos autores. Os resultados mostram que os valores se organizam em função de três sistemas: o religioso, o materialista e o pós-materialista, que se correlacionam positivamente. O sistema religioso integra valores

espirituais; o sistema materialista reúne valores que propõem a ganância e a estratificação social; o sistema pós-materialista integra valores sociais, individuais, os relativos ao trabalho e ao bem-estar profissional. Concluem, então, que os universitários da cidade de João Pessoa pensam que os valores que servem de base para uma sociedade ideal se organizam em três sistemas claramente demarcados: o religioso, o materialista e o pós-materialista.

Em um segundo momento, somente na universidade privada de J. Pessoa, verificaram a relação entre os sistemas de valores e as atitudes políticas dos estudantes, utilizando uma escala de avaliação de atitude dos estudantes frente à dimensão democracia-ditadura. Os resultados mostram que a adesão ao sistema de valores pós-materialista se relaciona positivamente com a atitude frente à democracia, enquanto que o sistema religioso apresenta uma associação negativa com essa atitude.

Pereira; Torres; Barros (2004) realizaram pesquisa empírica para avaliar a influência dos sistemas de valores nas atitudes democráticas em estudantes universitários de Goiânia. Também pretenderam avaliar de forma mais precisa a fidedignidade da Escala de Atitudes em Relação à Democracia (EARD- 30), construída por Pereira e colaboradores e modificada pelos autores dessa pesquisa.

Segundo eles, valores são centrais na organização de atitudes e são a base da construção e manutenção dos sistemas políticos e estão subjacentes aos princípios democráticos. Apontam as identidades ideológicas como fonte de valores que orientam os interesses dos grupos sociais.

Os resultados indicam a organização de valores em quatro agrupamentos: a) sistemas de valores religiosos (temor a Deus, religiosidade, salvação da alma e obediência às leis de Deus); b) sistema de valores materialistas (status, riqueza, lucro, autoridade); c) sistema de valores hedonistas (prazer, sensualidade, sexualidade, vida excitante); d) sistema de valores pós-materialistas: bem estar social (igualdade, fraternidade, liberdade, justiça), bem estar individual (conforto, auto-realização, alegria, amor), bem estar profissional (realização profissional - dedicação ao trabalho, competência, responsabilidade).

Apenas duas dimensões de valores foram utilizadas pelos estudantes: 1- contrapondo os valores materialistas aos valores pós-materialistas; 2- contrapondo os valores religiosos aos hedonistas. A adequação da EARD-30 confirmou a fidedignidade dessa escala, permitindo a construção de um indicador do posicionamento dos estudantes em relação à dimensão ditadura-democracia. Constataram que a adesão aos sistemas de valores pós-materialistas se relaciona positivamente com a atitude frente à democracia, enquanto o sistema materialista apresenta uma relação negativa com essa atitude. Não foram observadas

relações significativas entre sistemas religioso e hedonista e a atitude dos estudantes em relação à democracia.

Comparando esses resultados com a pesquisa realizada com os universitários de João Pessoa (2001), os autores consideram que tanto os universitários de João Pessoa quanto os de Goiânia organizam os valores que são importantes para uma sociedade ideal com base nos mesmos sistemas de valores apontados: materialistas, pós-materialistas, religiosos e hedonistas.

Ficou constatado que a dimensão ditadura-democracia “organiza as atitudes dos grupos sociais com base na oposição entre a defesa dos ideais democráticos, por um lado, e a convicção de que a ditadura seria mais eficiente na resolução dos problemas sociais básicos, por outro lado” (Pereira; Torres; Barros, 2004, p.7). Finalmente, os resultados mostraram que quanto mais os estudantes aderem a um sistema de valores pós-materialistas como importantes para organizar uma sociedade, mais acreditam na democracia como um sistema político favorável à participação do cidadão nas decisões políticas e na luta a favor da consolidação das instituições democráticas, confirmando também os resultados da pesquisa de Pereira e Camino (2001).

- Envolvimento em direitos humanos, Sistemas de valores e Atitudes políticas

Três pesquisas foram realizadas para verificar a representação social do envolvimento pessoal e o do governo na aplicação dos direitos humanos em estudantes universitários de João Pessoa e de Goiânia. A escala desenvolvida por Spini e Doise, na Suíça, para avaliar o envolvimento nos direitos humanos, foi aplicada em todos e correlacionaram os resultados com uma variável específica como ideologia política (Pereira; Camino, 2003), sistema de valores (Pereira; Ribeiro; Cardoso, 2004) e valores morais e participação política (Camino; Camino; Pereira; Paz, 2004).

Nas três pesquisas, os resultados apresentados contemplaram as três hipótese do modelo de avaliação das representações sociais desenvolvido por Doise. Quanto ao sentido comum compartilhado pelos participantes, os resultados indicaram que as representações sociais dos estudantes de João Pessoa e de Goiânia se orientam pelos quatro princípios organizadores de envolvimento em direitos humanos, verificados por Spini e Doise: pessoal-abstrato; pessoal-concreto; governamental-abstrato; governamental-concreto.

Os pesquisadores os compararam e concluíram que, com relação a quem é atribuída a responsabilidade pela aplicação dos direitos humanos, no nível abstrato (o que

deveria ser), os estudantes atribuem ao governo brasileiro maior grau de responsabilidade pela aplicação dos direitos humanos, consideram que o governo faz muito pouco e julgam que este deveria se envolver mais com a promoção de direitos humanos do que eles próprios. No nível concreto, percebem-se mais envolvidos na aplicação de direitos humanos que o governo brasileiro. No entanto, os estudantes manifestam grau alto de responsabilidade teórica, enquanto o grau de envolvimento concreto, tal com eles próprios descrevem, não é alto.

Os autores, assim, concluem que os dados corroboram a observação do cotidiano: que a população brasileira é pouco empenhada com a problemática dos direitos humanos. Supõem, também, que os estudantes representam negativamente o governo brasileiro, diferentemente da representação que os estudantes suíços têm do envolvimento do seu governo nos direitos humanos.

Com o objetivo de verificar os princípios organizadores das representações sociais de estudantes universitários sobre seu envolvimento e o do governo brasileiro na aplicação dos direitos humanos e a relação dessas representações com o posicionamento político desses estudantes, Pereira; Camino (2003) avaliaram 400 estudantes universitários de João Pessoa, com idade média de 23 anos.

A diversidade de posicionamentos ideológicos dos estudantes foi avaliada a partir dos critérios de participação em atividades reivindicatórias e a simpatia partidária. Os resultados mostram que o ativismo político está relacionado com o envolvimento pessoal (concreto e abstrato) dos estudantes com os direitos humanos. A maior participação em atividades oposicionistas revela maior sentimento de responsabilidade e maior compromisso efetivo dos estudantes com a aplicação desses direitos. No entanto, não se verificou a relação esperada entre essa participação oposicionista dos estudantes e a avaliação negativa do governo brasileiro que apresentaram.

Os resultados da relação entre simpatia partidária e envolvimento com os direitos humanos mostram que a simpatia pelo PT está associada a uma visão negativa da atuação do governo brasileiro nesses direitos. As simpatias pelo PFL-Partido da Frente Liberal e pelo PMDB-Partido do Movimento Democrático Brasileiro se relacionam com uma visão positiva da atuação do governo, embora essa visão se manifeste diferentemente para cada partido. Os simpatizantes do PFL, símbolo do liberalismo, consideram que não cabe ao Estado nenhum papel regulador, naturalmente. Enquanto que os simpatizantes do PMDB, governo na Paraíba, acham que ele cumpre bem seu papel regulador.

Pereira, Ribeiro, Cardoso (2004) pretenderam avaliar as representações sociais dos universitários de Goiânia sobre seu envolvimento e o do governo brasileiro nos Direitos Humanos e como se ancoram nos sistemas de valores dos estudantes. Assim, investigaram as variáveis psicossociais subjacentes ao posicionamento das pessoas frente aos direitos humanos; o papel dos valores na visão que as pessoas têm desses direitos, quais valores sociais orientam o envolvimento das pessoas nos direitos humanos e como elas avaliam o envolvimento do governo.

Observaram que o envolvimento pessoal-abstrato e o envolvimento governamental-abstrato estão ancorados na oposição entre valores pós-materialistas e materialistas. Quanto maior a adesão aos valores pós-materialistas, mais elevada é a percepção de que o governo deveria se envolver mais com a aplicação dos direitos humanos, enquanto que a adesão ao sistema de valores materialistas levou à avaliação de que o governo brasileiro não deveria se envolver com a aplicação dos Direitos Humanos. Quanto ao envolvimento pessoal-concreto, está ancorado no sistema de valores religiosos. Quanto mais adesão ao sistema de valores religiosos, maior a percepção dos estudantes de que estão envolvidos concretamente na aplicação dos direitos humanos. E, quanto maior a importância dada aos valores materialistas, mais alto é o grau de percepção de que o governo brasileiro está concretamente envolvido com a aplicação dos direitos humanos.

Camino; Camino; Pereira; Paz (2004), ao fazerem um estudo sobre a relação entre moral individual e moral pública, pretenderam investigar quais os direitos que as pessoas julgam importantes para o equilíbrio social e quem, entre os diversos agentes sociais, deve ser o responsável pela execução desses direitos.

Diante dessas questões, pesquisaram as representações sociais que estudantes universitários do curso de Psicologia das universidades Federal e Estadual da Paraíba têm de seu envolvimento e do envolvimento do governo com os direitos humanos. Nessa pesquisa, analisam a relação entre as representações de direitos humanos (artigos 1º e 29º da DUDH) e variáveis psicossociais (inserção social dos indivíduos) e comparam os valores morais veiculados na mídia televisa com as representações sociais dos universitários.

Utilizam a escala de envolvimento desenvolvida por Spini e Doise e uma lista contendo cinco formas de participação sociopolítica para que os estudantes indicassem sua participação social.

Os resultados revelaram que:

- As variações do posicionamento dos estudantes em relação ao envolvimento com o conteúdo dos artigos mostraram maior envolvimento com o artigo 1º (direito à liberdade e igualdade) do que com o artigo 29º (deveres para com a comunidade). A percepção do envolvimento do governo com o artigo 29º é maior que a do envolvimento com o artigo 1º.

- A representação do envolvimento com os direitos humanos está ancorada, sobretudo, na identificação partidária e na participação desses estudantes em atividades sociopolíticas: maior envolvimento pessoal abstrato de estudantes simpatizantes com os partidos políticos da esquerda (“o que deveria ser”) e, no nível concreto, há menos envolvimento na aplicação dos direitos. O número de anos que o estudante passa na universidade não está positivamente relacionado com o envolvimento com os direitos humanos, mas este tem mais relação com o tipo de inserção do estudante na vida universitária. Desse modo, quanto mais participação nas atividades extracurriculares como extensão, pesquisa, movimento estudantil, maior seu índice de participação política.

- Comparando os valores morais presentes em alguns programas de televisão, percebem que estes veiculam tanto valores morais individualistas e hedonistas como os ligados a interesses corporativistas, ou seja, valores pessoais mais que sociais. Há um paralelismo entre esses valores e os valores individualistas enfatizados pelos estudantes.

Os resultados obtidos nessa pesquisa confirmam que “A participação política do estudante é decisiva para a forma como representam o comprometimento do governo e o pessoal com os direitos humanos” (Camino; Camino; Pereira; Paz, 2004).

Sintetizando os resultados das pesquisas em representações sociais de direitos humanos, temos:

O grupo de pesquisadores da Paraíba e Goiânia discutiu o papel complexo da ideologia – sistema de valores – na representação que as pessoas apresentam da responsabilidade e do compromisso com a aplicação dos direitos humanos e a relação com atitudes políticas. Para os autores, há um debate constante entre os valores sociais numa sociedade competitiva e as formas de participação sociopolítica das pessoas. Discutem que o debate não se resolve pelos posicionamentos radicais de colocar a aplicação dos direitos humanos inteiramente nas mãos do Estado nem inteiramente nas intenções e ações individuais do cidadão. Daí a necessidade de se avaliar os significados das crenças contidas

nas ideologias e de como são construídas e desconstruídas nas inserções sociais de grupos diferenciados.

Os estudos apresentados mostram sofisticação metodológica na pesquisa e esclarecem teoricamente vários aspectos das representações sociais de direitos humanos:

- avaliam sistemas de valores psicossociais, importantes para o conhecimento das crenças sociais compartilhadas nos grupos sociais diferenciados e na sociedade. Os sistemas de valores identificados foram: materialistas, pós-materialistas, religiosos e hedonistas.

- relacionam esses sistemas de valores a atitudes em relação à democracia: maior adesão a valores pós-materialistas, mais consciência de Direitos Humanos; menor adesão a valores religiosos e materialistas, menos consciência de direitos humanos.

- pesquisam as representações sociais do envolvimento dos participantes e do governo com os Direitos Humanos nos níveis ideal e efetivo: os estudantes consideram-se mais envolvidos que o governo brasileiro nos direitos humanos, mais no nível abstrato que no concreto. Avaliam que o governo brasileiro precisa se envolver mais nas questões de direitos humanos.

- relacionam os tipos de envolvimento com os posicionamentos políticos evidenciados pela participação ativista e simpatia a ideologias partidárias: quanto mais participação em movimentos ativistas de luta pelos direitos humanos, mais envolvimento; a simpatia pelos partidos de esquerda, no nível pessoal-abstrato, mostra maior envolvimento com os direitos humanos.

- as representações sociais de direitos humanos, relativas aos artigos específicos da DUDH, mostram maior adesão dos estudantes ao artigo 1º (direitos individuais de liberdade e igualdade) e a representação de que o governo adere mais ao artigo 29º (deveres para com a comunidade).

- relacionam o grau de adesão aos princípios da DUDH escolhidos pelos estudantes (valores individualistas) e sua correspondência com valores e princípios de direitos humanos veiculados pela mídia televisiva, como meio de transmissão de valores sociais (mais valores individualistas).

- Representações sociais de direitos humanos e alteridade

Cardoso (2007) desenvolveu uma pesquisa sobre representações sociais de direitos humanos e alteridade com estudantes de Direito e de Psicologia de uma faculdade particular, em Belo Horizonte.

O objetivo da pesquisa foi relacionar as representações sociais de direitos humanos e a capacidade de empatia. Fundamentou-se em conceitos de Piaget e na Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Foi feita análise quantitativa e qualitativa dos dados. Duas grandes categorias de respostas foram consideradas: 1- para identificar a posição dos indivíduos em relação a uma orientação individualista sobre a percepção dos direitos humanos; 2- para identificar a posição dos indivíduos que consideram a relação com o outro e a coletividade.

Os resultados revelaram que as representações sociais de direitos humanos dos estudantes se compõem de elementos ancorados em valores individualistas. Os direitos econômicos, sociais e culturais foram os mais evocados, embora concebidos não com enfoque relacional de direitos e deveres, mas voltados para uma orientação individualista, ou seja, pensados como condições básicas para a satisfação de necessidades individuais.

A atribuição da responsabilidade na definição dos direitos humanos foi pensada pelos estudantes como devida a agentes externos ao indivíduo enquanto a de garantia dos direitos humanos foi atribuída tanto a agentes externos quanto à luta das próprias pessoas. Os estudantes não se consideram como formadores dos direitos humanos, mas como alvos desses direitos, com pouco envolvimento nesse assunto. Desse modo, a luta pelos direitos parece ser concebida como uma ação individual e não como parte de um movimento da coletividade, da qual o indivíduo faz parte, confirmando dados encontrados por Pereira e Camino (2003) e Camino; Camino; Pereira; Paz (2004).

Outros dados ampliam esse conhecimento comum: os meios de comunicação foram considerados fontes de informação sobre direitos humanos e a DUDH uma referência comum na construção das representações sociais de direitos humanos. A escola, a família e pessoas da convivência cotidiana e outros (leis, declarações, livros) se apresentaram aos estudantes como lugares de aprendizagem dos direitos humanos.

Quanto ao nível de empatia, os resultados mostraram que há variações quanto à forma como os sujeitos se percebem em relação a considerar o sofrimento e sentimentos do outro. Na correlação entre os níveis de empatia com as duas posições em relação à concepção de direitos humanos – individualista e coletivista – e também com os direitos concretos (sociais, econômicos e culturais), bem como com as características pessoais de idade, sexo, religião e curso, a autora verificou que há ligação entre capacidade empática e representação social de direitos humanos. Quanto maior o índice de empatia, maior valorização e maior escolha de direitos humanos voltados para o bem comum e para valores sociais, para direitos

humanos concretos. Quanto maior a idade, mais tendência a apontar os direitos coletivos e abstratos.

Ao iniciar a pesquisa de campo, diante desse conhecimento, me perguntei:

O que essas propostas de pesquisa e a pesquisa que propus desenvolver neste trabalho têm em comum e de diferente?

Levantei algumas hipóteses sobre alguns aspectos que têm em comum:

1- Quero saber qual a concepção que estudantes e professores universitários têm de direitos humanos. Assim, meu enfoque é nas representações sociais e no contexto universitário.

2- Como as pesquisas de Menin e colaboradores, penso que o tema sobre formação de estudantes/professores surgirá como importante, uma vez que pesquiso estudantes e professores do Curso de Pedagogia.

3- Os aspectos das representações sociais de direitos humanos encontrados nessas pesquisas fazem parte do meu conhecimento hoje. Logo, como pesquisadora-observadora-participante, penso que eles influirão na forma como analiso os dados.

4- Confirmar a importância dada ao desenvolvimento moral na concepção de direitos humanos.

5- Confirmar a importância dada à educação em direitos para formar uma sociedade e um tipo de cidadão.

Vários outros aspectos que propus pesquisar acrescentarão um diferencial à minha pesquisa:

1- Quanto ao conteúdo das representações sociais em direitos humanos, proponho conhecer o que os participantes pensam sobre a relação entre conhecimento de direitos humanos, formação ética (formação de valores) e práticas educativas desenvolvidas na universidade. Nenhuma dessas pesquisas focaliza essa especificidade.

2- Todas as pesquisas usaram uma metodologia quantitativa no estudo de correlação das diferentes variáveis. Minha pesquisa é qualitativa. Desse modo, os dados serão inferidos a partir de análise temática de conteúdo e lexical. Os resultados das pesquisas citadas contribuirão para minha compreensão desses conteúdos.

3- Quanto ao instrumento de avaliação, minha pesquisa acrescenta uma modalidade diferente ao uso de entrevistas individuais, aplicação de instrumentos de

avaliação quantitativa. Os dados foram coletados por meio de grupos de reflexão. A unidade de análise é a interação grupal. O conteúdo das conversações conjuntas entre estudantes e professores e o processo de co-construção grupal das representações sociais constituem o material analisado.

Sintetizando o Capítulo 1

Apresento nesse capítulo o percurso teórico que desenvolvo para a compreensão do problema da pesquisa que faz fronteiras com o campo da filosofia, da política, da educação, da psicologia moral e da psicologia social.

A reflexão sobre as relações entre ética, direitos humanos e formação para a cidadania permite contextualizar esse campo do conhecimento, uma vez que o tema dos direitos humanos se apresenta ligado a eles. Entendendo a formação humana integral do indivíduo como fim da educação, a discussão sobre a importância e ambivalência da prática educativa como instância de formação ética, no contexto da educação escolar, é também apresentada.

Para situar a questão sobre o compromisso da escola com a formação ética, ligada à formação moral do educando, recorro ao início dos trabalhos de Piaget, sobre educação moral e sua continuação por Kohlberg, na Psicologia da Educação. Trago os aspectos principais das teorias do desenvolvimento moral desses dois autores, que fundamentam esse trabalho. Essas teorias permitem a compreensão da forma como o indivíduo apreende as regras e os valores de uma sociedade, no seu processo de socialização.

A teoria das representações sociais de Moscovici e de Willem Doise, também apresentada, articula as explicações no nível do indivíduo e as de ordem social, mostrando os processos que o indivíduo utiliza para funcionar em sociedade e como as dinâmicas das interações sociais, posicionais ou de valores e crenças gerais orientam o funcionamento desses processos.

Por fim, a apresentação das pesquisas em representações sociais de direitos humanos permite identificar aspectos da produção de sentido compartilhado pelos participantes na investigação aqui realizada.

Capítulo 2 – O Método de Investigação

Para pesquisar as idéias, valores e práticas compartilhados por professores e estudantes sobre direitos humanos, formação ética e práticas educativas na universidade, realizei uma pesquisa de campo. Trata-se de pesquisa qualitativa sobre o problema proposto, cujo recorte espacial abrangeu estudantes e professores do curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior², uma pública e outra privada.

Neste capítulo, apresento primeiramente o problema e os objetivos da pesquisa e faço a descrição de como pensei o seu desenho metodológico. Apresento os princípios que nortearam a escolha dos sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e de registro de dados que utilizo para analisar e interpretar a produção das idéias sobre o problema. Descrevo, em seguida, os parâmetros metodológicos que usei para analisar e interpretar os dados da investigação, que foram a análise de conteúdo, complementada pela análise lexical possibilitada pelo uso do *software* Alceste e a análise do processo grupal.

O problema examinado consistiu em investigar a relação entre as idéias relativas à formação da consciência ética e as práticas educativas desenvolvidas na escola universitária em relação aos direitos humanos. Diante disso, a questão principal que apresentei foi investigar o que estudantes e professores universitários pensam sobre esse fenômeno, ou seja, quais as representações sociais presentes nesse grupo social.

Algumas questões se me apresentam: Como professores e estudantes pensam os direitos humanos? Como essa problemática se reflete nos processos educativos, nas relações entre os atores sociais que participam do contexto universitário, em suas práticas educativas? O que pensam sobre a formação humana do jovem adulto na universidade?

Defini como objetivo geral conhecer como as pessoas envolvidas no processo educativo da escola universitária percebem sua contribuição ou não para o desenvolvimento da consciência de direitos humanos e como as práticas educativas desenvolvidas na universidade refletem essas idéias na formação ética dos jovens estudantes.

² Neste trabalho, uso genericamente o nome “universidade” para me referir às instituições de nível superior onde realizei essa investigação. Esclareço que a “universidade particular” trata-se de Centro Universitário, uma categoria de instituição de ensino superior, oficializada no Decreto 5773 de 9 de maio de 2006. As outras formas de organização acadêmica, faculdade e universidade, são instituídas pela lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), cujas exigências em termos de tempo de dedicação e qualificação dos professores e tipo de pesquisa que realizam são condicionantes para essa classificação (www.planalto.gov.br, 2008).

Desse modo, distingi os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre direitos humanos;
- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência ética e as práticas educativas que revelam as idéias e ações desenvolvidas na instituição, que contemplam o desenvolvimento da consciência de direitos humanos, ou seja, como as práticas educativas refletem essas idéias;
- Verificar se há alguma diferença entre a construção dessa consciência ética e de direitos humanos na escola particular e na escola pública.

Organizei este estudo para responder às questões da seguinte forma:

I - Princípios norteadores para o planejamento da investigação

Considereei que a pesquisa é um processo de co-construção do conhecimento produzido na relação entre a pesquisadora, os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto social, que dá sentido à realidade do fenômeno em observação que emerge aos observantes. Desse modo, considero como contexto empírico no qual atuei os diferentes momentos do processo da pesquisa de campo, compreendidos no espaço que recorto – a universidade – ocupado pelas pessoas envolvidas na dinâmica dessa interação, na pesquisa (Minayo *et al.*, 2000/1994). Portanto, desde a entrada no trabalho de campo até a análise, interpretação e organização dos resultados.

Alguns encontros conversacionais, diálogos, aconteceram entre a pesquisadora e alguns elementos considerados importantes no processo de sensibilização das instituições para aceitação da realização da pesquisa no local. Eles fizeram parte da entrada no campo da pesquisa, na busca de aproximação do universo a ser pesquisado e na apresentação da proposta de estudo aos envolvidos.

Contei com a colaboração de quatro monitoras, na instituição particular, e com duas, na instituição pública, no processo de sensibilização dos participantes para a pesquisa e no momento da coleta de dados para registro e observação das dinâmicas dos grupos.

Na universidade particular, inicialmente entrei em contato com a pró-reitora acadêmica para apresentar o projeto da pesquisa e obter o consentimento institucional para

sua realização. O projeto foi aceito e o acesso aos professores e estudantes foi mediado pela coordenadora do curso de Pedagogia.

Na universidade pública, foi feito contato com a diretora da faculdade, que também facilitou o acesso aos professores e estudantes do curso de Pedagogia.

A - Escolha dos sujeitos

Os sujeitos-participantes da pesquisa foram estudantes, professores e coordenadores do curso de Pedagogia de duas instituições universitárias, uma particular e outra pública.

Na universidade particular, foram convidados pessoalmente todos os professores do curso de Pedagogia, em reunião de professores e coordenadora de curso; e todos os alunos presentes em sala de aula das turmas do curso, que funciona em período noturno.

Na universidade pública, os professores foram convidados por e-mail e alguns pessoalmente, contemplando todos os professores do curso de Pedagogia; e todos os alunos presentes em sala de aula dos períodos do curso de Pedagogia do turno da manhã.

Nesses encontros, foi feito o convite para participação na pesquisa, apresentando o problema e o método e um formulário a ser preenchido com dados pessoais e de averiguação da disponibilidade de horário dos participantes. Em ambas as universidades também foram colocados cartazes reforçando os convites.

Em cada instituição foi formado um grupo com as pessoas que aceitaram participar. As que compareceram aos encontros conversacionais de grupo constituíram os grupos de reflexão, assim formados:

- na universidade particular, um grupo com 12 participantes: cinco professores e sete estudantes. Todos do sexo feminino. Por acaso, as professoras faziam parte de um projeto institucional de formação ética.

- na universidade pública, um grupo formado por 17 participantes: dois professores e 15 estudantes. Dos professores, um era do sexo feminino e um do sexo masculino. Dos estudantes, dois eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino, sendo que um deles participava de movimento estudantil e um de “ações afirmativas”, na universidade. De um modo geral, os estudantes eram jovens. E os professores, em torno de 50 anos.

A escolha de estudantes e professores reunidos em uma unidade grupal se fundamenta na idéia de que o grupo é um espaço de veiculação de crenças e valores, portanto de produção de representações sociais. Por ser o foco da pesquisa na produção de idéias do grupo como uma unidade interacional, não tive a preocupação de caracterizar os sujeitos.

Assim, os grupos desta pesquisa foram constituídos voluntariamente por estudantes e professores, a partir da demanda de um problema definido – o problema da pesquisa – e dos critérios de aceitação para fazer parte do grupo: ser estudante ou professor do curso de Pedagogia de duas universidades, sendo uma pública e outra privada. O que uniu esses elementos em um grupo foi o interesse pelo tema e pela pesquisa. O grupo constituiu a condição de produção do material discursivo para análise e interpretação dos dados, não se restringindo ao discurso dos indivíduos isolados. A unidade de análise da pesquisa é o grupo em interação.

B - Instrumentos de coleta de dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o grupo de reflexão, realizado por meio de três encontros conversacionais em cada universidade, os quais constituíram os momentos de apreensão da produção discursiva dos participantes sobre direitos humanos, formação ética e práticas educativas. O grupo de reflexão é uma modalidade de dinâmica de grupo originada do grupo operativo, em que articulei os passos do processo grupal dos encontros conversacionais como referências para a condução e o desenvolvimento das reflexões e ações do grupo, tendo como objeto a construção de significados sobre o fenômeno dos direitos humanos e das práticas educativas na universidade. Os encontros conversacionais são uma forma de exploração mútua do problema, através de diálogos (Anderson; Goolishian, 1993), que vem sendo desenvolvida por um grupo de especialistas, no qual me incluo, como parte da metodologia de atendimento sistêmico de famílias e redes sociais (Aun; Esteves de Vasconcellos; Coelho, 2007).

Tendo em mente o problema a ser pesquisado, realizei um grupo piloto com três monitoras, para testar a forma de discussão do problema a partir de algumas questões geradoras de reflexão e poder modificá-las, se necessário. Considerei que as questões estavam adequadas para atender à abordagem do problema e aos objetivos da pesquisa.

Assim, para cada encontro conversacional foi feito um planejamento das atividades e da forma de coordenação. Em cada um, foram apresentadas as questões relativas ao problema da pesquisa para serem objeto da conversação de cada grupo, semelhantes à colocação da tarefa externa, no grupo operativo - uma tarefa a ser realizada pelo grupo. As seguintes questões foram colocadas aos participantes:

- 1- O que pensam sobre direitos humanos? O que são direitos humanos?
- 2- O que pensam sobre práticas educativas na escola universitária? O que são práticas educativas?
- 3- O que pensam sobre a formação ética na universidade?
- 4- Qual a relação entre a formação ética e a consciência dos direitos humanos?
- 5- Qual a relação que vêem entre direitos humanos e práticas educativas na universidade?

As conversações foram livres, sendo mantidas em torno do problema, de modo que os participantes fossem colocando suas idéias, fazendo conexões, formando suas concepções, coletivamente. Assim, os significados dados às questões foram sendo construídos através de consensos e contradições de idéias, que se ampliaram a cada encontro, pelas experiências, opiniões, histórias pessoais.

Os encontros conversacionais foram coordenados por mim e consistiram em ir definindo a forma de organização do grupo para a realização da tarefa, em fazer perguntas conversacionais, dialógicas, que possibilitassem a compreensão mútua do que estava sendo objeto de reflexão, a fim de permitir a exposição de idéias, atitudes, valores, motivações e comportamentos de todos os membros do grupo. A conversação em grupo permitiu-me observar o processo grupal, as dinâmicas e mudanças de opiniões, a forma do grupo lidar com as diferenças de pontos de vista.

Cada encontro conversacional se estruturou em três momentos, levando em consideração o processo de envolvimento do grupo na tarefa: aquecimento, discussão, conclusão. O produto da conversação de cada encontro era analisado nos intervalos dos grupos de reflexão e apresentado pela coordenadora no encontro seguinte, como uma forma de ligação para dar continuidade à reflexão, de modo que os participantes pudessem ir acompanhando o processo de construção das idéias, retificando-as e/ou produzindo novas idéias, no processo dos três encontros.

Em resumo, diante de uma demanda externa, no caso a proposição do problema da pesquisa, realizaram-se três encontros conversacionais de grupo de reflexão em cada

universidade para discussão do tema (problema), com a minha presença como moderadora do grupo e a de monitoras que co-coordenaram, observaram, registraram suas observações. Foram apresentadas as mesmas questões prévias em todos os três encontros conversacionais, acrescidas do resumo das idéias criadas em cada encontro.

Para Doise (2002), a teoria das representações sociais permite integrar a forma de conhecer do indivíduo (sistema cognitivo individual) com o conhecimento presente no metassistema de relações simbólicas que caracterizam uma sociedade, ou seja, no sistema de crenças, estilos de vida específicos dos grupos sociais e que afetam o indivíduo. Desse modo, os significados são produzidos na interação social, implicando uma interação lingüística de ações, práticas e significados em um processo dinâmico de relações mútuas. O grupo, como instrumento de pesquisa, é um espaço para que essas relações aconteçam.

Como coordenadora do grupo, considero que faço parte da construção da realidade emergente, uma vez que, como participante em uma posição colaborativa, minhas atuações e a comunicação com e no grupo influem nas conversações, constituindo o contexto de produção desses significados. Essa concepção corresponde a uma visão construtivista que considera que o mundo (a realidade) não existe independentemente do observador: “o mundo se torna um mundo de sistemas observantes (Foester, 1994/1981) no qual (...) o modo de observação modifica o observado” (Goolishian e Winderman, 1989/1988, 20).

Assim, procurei adotar uma posição colaborativa (Aun, 1996; 2007), colocando-me em posição de “não saber”, em um metaponto de vista, para possibilitar a criação de um contexto de autonomia no grupo, em que todos tivessem oportunidade de participar: “A posição do ‘não saber’ implica uma postura e atitude por parte do terapeuta (observador-coordenador), na qual suas ações comunicam uma grande e genuína curiosidade” (Anderson e Goolishian, 1993/s/d, 12). Com essa postura, foi possível assegurar a coesão do grupo, convidando todos os elementos para uma participação colaborativa, usando intervenções que levaram à reflexão, não fazendo pressão para a participação, garantindo o direito de voz a todos. O processo de construção dos significados e ações emergente no grupo é, então, percebido como uma co-construção, que supõe a participação conjunta de todos os envolvidos no problema (Aun, 1996). As idéias, opiniões, sentimentos que emergem dessa relação constituem os conteúdos das conversações, e as formas de interação constituem as condições de produção do discurso, nas quais a minha atuação está incluída. No dizer de Aun (1996; 2007), os sujeitos da pesquisa são *experts* em conteúdo e a coordenadora é *expert* em contexto, em processo relacional.

Apresentarei, no final desta seção, alguns aspectos teóricos sobre grupo, que poderão esclarecer seu uso como instrumento de coleta de dados. Continuo apresentando outros elementos do método.

C - Registro dos dados

Todos os encontros conversacionais dos grupos de reflexão foram gravados em fita cassete, filmados e transcritas as gravações. Foi usado também registro escrito de observações feitas pelas monitoras dos grupos de reflexão e de diário de campo. A esse registro foram acrescentados comentários e observações sobre os encontros conversacionais dos grupos, produzidos em encontros conversacionais com as monitoras, realizados após cada grupo de reflexão. Essas conversações permitiram avaliar a forma de coordenação e de condução do grupo, bem como planejar o grupo seguinte. Todos os *feed-backs* foram considerados como parte do processo de construção da pesquisa, na análise do processo grupal.

II - Parâmetros para análise e interpretação dos resultados

A análise e a interpretação dos resultados foram feitas por meio da análise do processo grupal, da análise de conteúdo dos textos transcritos (Minayo *et al.*, 2000/1994; Franco, 2005), essa complementada pela aplicação do *software* de Alceste – uma técnica computadorizada, uma metodologia de análise estatística de texto (Kronberger; Wagner, 2002/2000; Kalampalikis; Moscovici, 2005; Camargo; Nascimento; Menandro, 2006), que revelaram aspectos das representações sociais de direitos humanos.

A descrição da investigação nas duas universidades foi organizada considerando as duas fases da pesquisa feita: na universidade particular e na universidade pública. Em ambas foi possível captar o momento da construção das representações sociais de direitos humanos e das práticas educativas na universidade.

A organização dos resultados será apresentada em dois estudos de caso: um da instituição pública e outro da instituição privada.

A - Análise de conteúdo da produção verbal

De posse do material gravado, transcrito e observado nas filmagens, passei à análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

A Análise de Conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas. Teve por objetivo a compreensão do sentido das mensagens produzidas no contexto da comunicação grupal. O sentido apreendido é inferido das falas e comportamentos dos participantes, incluindo as intervenções da coordenadora nos grupos (conteúdos manifestos), associados a outros elementos do contexto de produção do discurso – o campo institucional específico dos atores participantes (professores e estudantes universitários). Os elementos do contexto incluem os componentes ideológicos presentes nas mensagens socialmente construídas, via *objetivação* do discurso, e no processo de *ancoragem*, concretizado nas práticas sociais, manifestadas nas representações sociais. O resultado da análise do conteúdo manifesto e latente tem como apoio o que foi capturado das mensagens emitidas na comunicação (Franco, 2005).

O campo de análise do conteúdo foi o lógico-semântico, vinculado a uma classificação lógica dos conteúdos manifestos em categorias, captando o sentido comum das mensagens. Essa classificação foi articulada com a lógica embutida na análise lexical computadorizada (Alceste), uma análise quantitativa sistemática para identificar a frequência das palavras e sua co-ocorrência no *corpus* do discurso.

A unidade de registro escolhida foi o tema, considerado como unidade de análise para interpretação das falas contidas no texto. A unidade de contexto, o pano de fundo que imprimiu significado às unidades de análise, constituiu-se de segmentos de mensagens dialógicas, apresentadas para melhor compreensão da construção social da mensagem no seu contexto de produção, expressas via linguagem oral ou simbólica (Franco, 2005).

Na pré-análise, foi constituído um *corpus* de significação, a partir da transcrição dos textos gravados dos grupos de reflexão. Após várias leituras flutuantes, construí um mapa grupal como instrumento exploratório para facilitar a apreensão das categorias.

O mapa grupal foi apresentado por Silva (2000) como um instrumento de registro de associação de idéias contidas no *corpus*, um recurso para análise de produção verbal e de imagem produzidas no processo grupal. Consiste em dividir a transcrição literal do texto em uma seqüência cronológica de cenas. O mapa consta de colunas contendo: cenas, tempo de duração, descrição da situação, falas dos personagens. Articulei aspectos do mapa grupal de

Silva com o de associação de idéias de Spink e Lima (2004/1998) para apreender as categorias, na análise do conteúdo de cada encontro conversacional dos grupos de reflexão.

Assim, o mapa constou de seis colunas: 1- Grande cena: um momento específico da conversação, um tema mais geral ou os momentos gerais do processo grupal: início, meio e fim da conversação; 2- Pequenas cenas: que apontavam a divisão dos focos de discussão, os subtemas, alguma particularidade da questão discutida, as associações de idéias que foram sendo feitas com o tema geral. O critério de divisão das cenas foi aleatório; 3- Tempo de duração das cenas; 4- Descrição da situação: um resumo dos acontecimentos, comportamentos e das relações dos personagens, a dinâmica da interação grupal; 5- Fala dos personagens: registro literal da fala dos personagens, na seqüência em que se apresentou na interação verbal, constituindo a descrição do processo de construção de idéias conversadas no grupo: ações, seleções, escolhas, contextos, linguagem (Spink; Lima, 2004). Incluiu a atuação da pesquisadora na coordenação do grupo e na elaboração de perguntas e comentários e a atuação dos participantes; 6 - Comentários e Categorias possíveis: aqui foi feito o esboço da interpretação: associações de idéias, conexões a conteúdos descritivos e explicativos, atenção aos verbos, aos adjetivos, às qualificações dadas às palavras pelos participantes. Classificação das idéias em categorias de sentidos.

A construção do mapa facilitou a apreensão de categorias temáticas e do processo grupal, podendo ligar os conteúdos em uma dança de categorias e subcategorias temáticas. Desse modo, a interpretação do produto dessas conversações incluiu tanto o conteúdo verbal como o processo dos encontros conversacionais dos grupos de reflexão.

As questões colocadas em discussão nos grupos serviram de categorias gerais definidas *a priori*: direitos humanos, práticas educativas, formação ética. A partir delas, outras subcategorias foram surgindo, *a posteriori*. As unidades de sentido foram assim reorganizadas em unidades temáticas, e a ligação estabelecida entre elas constituiu uma rede de sentidos, as representações sociais sobre direitos humanos, práticas educativas e formação ética.

Além da análise de conteúdo, outro tipo de análise feita foi a possibilitada pelo Programa ALCESTE.

B - Análise lexical do contexto do conjunto de segmentos do texto

O Programa ALCESTE – Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte é uma técnica computadorizada para análise lexical de texto para o tratamento analítico dos dados (Kronberger e Wagner, 2002 /2000; Camargo, 2005; Kalampalikis; Moscovici, 2005; Oliviera; Gomes; Marques, 2005; Nascimento; Menandro, 2006). A unidade de registro é a palavra e a unidade de contexto são segmentos do *corpus* do texto. Esta análise foi conjugada coma a análise de conteúdo na interpretação dos dados, uma vez que é uma análise mais restrita que a análise de conteúdo e distinta dessa. As categorias descritas pelo Alceste foram integradas às categorias distinguidas na análise de conteúdo dos textos-relatos dos grupos de reflexão, no momento da organização dos resultados.

O programa Alceste executa quatro operações: A) leitura do texto e cálculo dos dicionários, que consiste na preparação do *corpus*, na identificação das unidades de contexto iniciais (UCIs). Este é segmentado em enunciados simples de tamanho similar, denominados "unidades de contexto elementar" (UCE), em que as palavras são agrupadas em função de suas raízes; B) "cálculo das matrizes de dados e classificação das UCEs", em que estas são classificadas em função da distribuição das formas (palavras) reduzidas que apresentam, por meio de matrizes de frequência, obtendo-se uma "classificação hierárquica descendente" (CHD). As classes de UCEs apresentam vocabulário semelhante entre si e diferente do das outras classes, usando-se o teste do X², que é o maior valor possível de associação da palavra e das UCES às classes; C) "Descrição das classes de UCEs", apresentando cálculos complementares para pesquisa das classes, permitindo a descrição de cada uma delas, a partir tanto do seu vocabulário característico (palavras plenas) como do vocabulário com asterisco (variáveis). Essa descrição é representada por um dendograma, que mostra as relações interclasses. Nesta etapa, pode-se fazer também a apresentação pela análise fatorial de correspondência, que não foi feita neste trabalho; D) São fornecidas as UCEs mais características de cada classe, permitindo que se obtenha o contexto de ocorrência do vocabulário das mesmas, complementando a operação anterior. A interpretação dos dados começa a partir da operação C (Camargo, 2005).

O relatório produzido pelo programa ALCESTE descreveu as categorias (classes) de análise no *corpus* do texto. Para proceder à descrição de cada uma das cinco classes, apresentou: 1- o dendograma que representa a descrição das classes e as relações interclasses; 2- uma lista de vocabulário característico em ordem alfabética, mostrando a frequência de ocorrência das palavras e o X², coeficiente de associação da palavra com a classe; 3- uma

tabela das palavras mais significativas para a classe, selecionadas a partir do X2 limite para a classe. Essas palavras foram consideradas os elementos mais importantes para descrever a classe, por ordem de maior X2 ao menor, a partir de uma referência de base. A palavra com asterisco, no final da tabela, significa a modalidade de variável responsável pela maior produção do discurso, na classe. Nesse *corpus* somente duas variáveis foram consideradas: *estpro01 para indicar a fala dos estudantes e *estprof 02 para indicar a fala dos professores;

4- As UCEs mais características de cada classe. Não foram utilizadas como apresentadas no Alceste, uma vez que na Análise de Conteúdo utilizei diálogos, e não segmentos de textos em unidades menores. No correr da Análise de Conteúdo, esses dados ficarão subentendidos.

Tendo acesso a essa análise automática dos dados, a interpretação é feita por um processo de abdução, de busca de sentido das idéias centrais contidas nas classes de UCEs, a partir de seus "elementos típicos": os que introduzem uma diferenciação no "conteúdo analisado". O Alceste apresenta uma sucessão de visões parciais de mundo, que remetem às representações sociais no caso.

A primeira parte da análise considerou os elementos típicos, que remetem à idéia específica que identifica cada classe, a partir da indução do sentido que está subentendido nela. Foi dado um nome a cada classe, a partir da idéia específica contida nela.

A segunda parte constou da comparação dos traços típicos da classe entre si. Depois de várias leituras e estudo comparativo entre esses traços, foi levantada uma hipótese de sentido, contida no tema que nomeeei para cada classe, a partir da qual foi tirada uma dedução plausível dos dados. A interpretação dos dados de cada classe vai nos dizer do que os sujeitos estão falando, qual a visão parcial de mundo compartilhada pelos participantes da conversação, apresentar os aspectos das representações sociais (Oliveira, Gomes e Marques, 2005).

O Alceste me permitiu ter uma base de dados condensada e prática. Tornou mais clara a apreensão das categorias de análise e a interpretação dos sentidos contidos no texto, ao conjugá-los com os sentidos apreendidos na análise de conteúdo, confirmando, de certa forma, as interpretações feitas.

C - Análise e interpretação do processo grupal

Uma terceira dimensão da interpretação dos resultados que desenvolvi neste trabalho foi o processo grupal. Foi feita análise da interação grupal apresentada nos três encontros conversacionais de cada grupo de reflexão, permitindo compreender o processo de

produção das idéias e as relações entre os elementos do grupo, visto como uma unidade interacional. A compreensão do processo grupal se fundamenta nos princípios orientadores da dinâmica de grupo.

Apresento a seguir a fundamentação teórica sobre grupo que me serviu de orientação para coordenar os encontros conversacionais e analisar o processo grupal. Alguns conceitos teóricos e a minha experiência profissional no trabalho com grupos, no atendimento sistêmico de famílias, foram significativos para a minha visão do grupo como uma unidade organizada.

As teorias grupais têm o grupo como objeto de análise nos contextos macro e microsociais. Buscam compreender os fenômenos grupais na interação social, através das relações interpessoais, dos efeitos recíprocos do grupo sobre os indivíduos e destes sobre o grupo, bem como compreender o comportamento dos indivíduos no grupo, em contextos diferentes.

O grupo como instrumento de trabalho é usado no trato de problemas sociais. Muitas são as teorias grupais, havendo um pensamento convergente entre elas ao considerar o grupo como um espaço de influências entre os elementos que o constituem, atuando no sentido de mudanças individuais e relacionais.

Lewin considera o grupo como “um campo de forças, cuja dinâmica resulta da interação dos componentes em um campo (ou espaço) psicossocial” (Afonso, 2000, p.11), um conjunto de relações em movimento, priorizando a totalidade sobre as partes, ao explicar a interação face a face entre o indivíduo e o grupo. Enfatiza a inter-relação do indivíduo em seu contexto social, as relações entre as tensões individuais e as pressões provenientes do campo ao seu redor, que permitem compreender tanto as mudanças individuais (aprendizagem social ativa) como sociais (percepção social).

Um grupo se constitui de um conjunto de pessoas e suas relações. O que lhe dá identidade é sua forma de organização, os padrões de relação que definem seu funcionamento, que vão além da identidade de seus membros. A identidade do grupo emerge de sua inserção social, das atividades que desempenha e das diferenças em relação aos outros grupos, dando-lhe um significado social de poder e força em relação a outros. Os indivíduos que constituem um grupo estão, desse modo, unidos por um traço de identidade comum, são interdependentes e interatuantes e os vínculos entre eles devem responder às suas necessidades individuais e grupais. O grupo permite o intercâmbio de valores e práticas sociais (Martín-Baró, 1989).

Pichon-Rivière (1998/1980) apresenta uma concepção dialética do grupo, articulando aspectos teóricos da psicanálise freudiana, da teoria de campo de Lewin e os

níveis de funcionamento grupal de Bion, através dos conceitos de “tarefa” consciente e de dimensão afetiva. Para esse autor, o grupo é uma rede de relações entre os elementos, cujas experiências se realizam em torno de uma “tarefa externa“, consciente, proposta pelo grupo, e uma “tarefa interna“, consciente e inconsciente, dos processos relacionais vividos pelo grupo.

O uso experimental do grupo para conhecer o comportamento humano e para compreender o seu próprio funcionamento deu origem a conceitos teóricos, que constituem a base para compreensão de fenômenos grupais, como: a coesão do grupo, a influência das pressões nos padrões de relação do grupo, o processo de decisão, liderança, mudanças, a afetividade da vida em grupo, a aprendizagem nos grupos e com os grupos. O trabalho com pequenos grupos é utilizado como meio de transformação e mudança social, enfocando a experiência das relações humanas no grupo (Cartwright e Zander, s/d/1967; Osório *et al.*, 1986; Afonso, 2000; 2003).

O modo de estudar os grupos, conhecido como “dinâmica de grupo”, foi o termo introduzido por Kurt Lewin em seus estudos experimentais. Lewin formulou uma Teoria Geral da Dinâmica de Grupo, abrangendo questões específicas como liderança, comunicação, status, relações intergrupais, atmosfera de grupo, sentimento de grupo, decisão de grupo (Allport, 1988/1948). O termo passou a ser usado com diferentes sentidos, segundo nos apresentam Cartwright e Zander (s/d/1967):

- como uma ideologia política, com interesse nas formas de organização e direção dos grupos, consideradas importantes para a sociedade e o indivíduo;
- como um conjunto de técnicas empregadas em planejamentos, treinamentos para o desenvolvimento de habilidades em relações humanas;
- como um campo de pesquisa para descoberta de leis de funcionamento dos grupos e suas relações com outros grupos e instituições mais amplas.

Nesse trabalho usei a dinâmica de grupo como um conjunto de técnicas e como um processo dinâmico de mudanças interacionais.

Apresento a descrição de uma modalidade de trabalho em grupo, o grupo operativo de Pichon-Rivière, que por sua operacionalização baseada na pesquisa-ação, permite a compreensão do processo grupal. Articulei a técnica, mantendo o foco nas interações do grupo, sem me ater às interpretações intra-psíquicas, conforme originalmente utilizada pelo seu autor.

O *grupo operativo* foi uma prática introduzida por Pichon-Rivière (1998/1980), fundamentada na pesquisa-ação de Lewin, em conceitos psicodinâmicos e de sistema

interacional. Para o autor, o trabalho de grupo focaliza a interação entre o processo individual e os processos interacionais. A tarefa grupal se constitui em um processo de construção de um esquema conceitual, referencial e operativo comum (ECRO) e da experiência do grupo, em um processo operacional que passa por três fases: a pré-tarefa, a tarefa e o projeto, em que o grupo vai tomando consciência de seus papéis, se reorganizando e se recriando. O ponto de partida são as experiências, conhecimentos e afetos, que constituem a visão de mundo de cada um (esquema conceitual e referencial) e que orientam suas ações (operacional), adquirindo unidade através do trabalho em grupo (pensar coletivo). Esta “espiral dialética” se constitui de momentos como afiliação/pertença, comunicação, cooperação, tele, aprendizagem e pertinência.

Na operacionalização do grupo, pode-se identificar o método da pesquisa-ação introduzido por Lewin, que consiste em introduzir uma idéia geral, traçar um “plano global” para atingir o objetivo e o primeiro passo para a ação (planejamento). Seguem-se a execução do primeiro passo de ação e as averiguações dos fatos. A lógica do processo consiste em sempre planejar, executar e reconhecer ou averiguar o fato, para preparar o passo seguinte, em uma espiral – planejamento/ação/averiguação de resultado. A avaliação da ação possibilita a aprendizagem, pois traz uma nova compreensão geral e permite planejar o próximo passo, como base para a modificação do “plano geral” (Lewin, 1988/1948).

A comunicação no grupo consiste no estudo de um problema geral em seus vários aspectos, considerado a “tarefa externa” organizadora do processo grupal, e com o objetivo de buscar soluções para ele: formula-se o problema, formam-se grupos heterogêneos que discutem os problemas relacionados ao problema global, investiga-se a ação em que o grupo esclarece suas operações, planifica-se e estabelecem-se estratégias para tomada de decisões e auto-regulação. Há um questionamento constante das operações que se realizam no seio do grupo “tarefa interna”, em função da relação com a tarefa externa. O *grupo operativo* permite interações e comunicação fluidas, a reflexão sobre o próprio processo grupal e toda ação e pensamento se originam do próprio grupo, de forma, então, democrática.

Um dos tipos de grupo operativo é o *grupo de reflexão*, em que a tarefa externa é o problema ou tema proposto para discussão. O problema formulado é objeto de uma construção de idéias, opiniões, experiências intercambiadas entre os elementos do grupo, que se mobilizam pela ação do coordenador da dinâmica do grupo em torno dessa tarefa.

Ao coordenador cabe acompanhar, compreender os processos da tarefa interna do grupo, para ajudá-lo a realizar a tarefa externa. Procura compreender as idéias, atitudes, valores, motivações e comportamentos de indivíduos e do grupo em relação ao fenômeno

estudado; observar o processo grupal, as dinâmicas e mudanças de opiniões, a forma do grupo lidar com as diferenças de pontos de vista; entender a linguagem e perspectivas do grupo. Sua participação é no sentido de manter a discussão em torno do problema, atuando como “*expert em contexto*”, adotando uma posição colaborativa, de modo que os participantes vão colocando suas idéias, fazendo conexões, formando novas idéias coletivamente (Aun, 2007). Assim, os significados dados à questão vão sendo construídos através de consensos e contradições de idéias, que se ampliam, pelas experiências, opiniões e histórias pessoais dos participantes. Utiliza-se dessa linguagem, que dá sentido à discussão livre do grupo, para estimular a o grupo a mudanças, criando um espaço para o desenvolvimento do pensamento em espiral. O coordenador ajuda no desenvolvimento e manutenção do grupo como equipe de trabalho, assume uma liderança instrumental, permitindo o surgimento das lideranças do grupo, propiciando um contexto de autonomia (Afonso, 2003; Portarrieu-Tubert-Oklander, 1986; Pichon-Rivière, 1998/1980; Osório e col., 1986).

Por se tratar de pesquisa em representações sociais em que focalizo o processo de co-construção da realidade que emergiu aos participantes e à pesquisadora, esses referenciais teórico-práticos permitiram-me desenhar um modo de trabalhar com o grupo, na modalidade de encontros conversacionais de “grupo de reflexão”.

A compreensão dos fenômenos grupais na dinâmica do grupo é necessária para o seu manejo. Orienta as ações do coordenador e os recursos técnicos adequados na promoção de mudanças, seja no caso da pesquisa ou no trabalho de intervenção psicossocial. Alguns princípios orientadores na visão do grupo organizam a ação do coordenador (Afonso, 2000):

- O grupo é considerado como uma unidade que se manifesta como uma totalidade, implicando relações face a face;
- O grupo é pensado como um processo em movimento, em que as mudanças e seus efeitos recíprocos são observados;
- A formação de um grupo se constitui de processos inter-relacionais de filiação e desenvolvimento do sentido de pertencimento, que conferem a identidade do grupo, e de formação de um sentido de referência e pertinência. A filiação acontece a partir de interesses e ideais comuns, surgidos quando os indivíduos se agrupam, permitindo a criação de vínculos entre eles. Criam-se expectativas quanto à realização desses ideais e interesses e, para satisfazê-las, vão sendo construídas as regras de relação do grupo. O processo de pertencimento ao grupo é o da constituição do sentimento de “nós”, em que todos trabalham com um objetivo comum, assumindo a responsabilidade pelo trabalho coletivo. Um grupo

atrai um indivíduo quando há motivação dos membros em participar das atividades e quando os esforços dos participantes se coordenam. A aceitação das normas de um grupo é indicadora de coesão. Assim, parte-se da construção de um projeto coletivo, que inclui a reformulação das regras de relação até que elas se solidifiquem e mostrem a identidade do grupo (Cartwright e Zander (s/d., 1967). No processo de fortificação dos vínculos, de definição de pertencimento, surgem defesas, ansiedades, medos, angústia diante do novo;

- O aparecimento de diferenças e da condição de produtividade do grupo é uma outra dimensão desse processo. As dificuldades de resolução dos conflitos, originados pelas diferenças de interesse e expectativas individuais presentes nas relações interpessoais, devem ser resolvidas para que o ideal estabelecido pelo grupo seja alcançado e o grupo se desenvolva. Pichón-Rivière (1998/1980) denomina de tarefa externa este ideal, objetivo do grupo; e tarefa interna as relações para a realização da tarefa externa. Ambas são aspectos da dinâmica grupal e permitem sua solidificação enquanto grupo. As experiências vividas no grupo, as novas necessidades surgidas em seu processo de interação intra-grupo e as demandas decorrentes da interação social vão modificando as necessidades iniciais, podendo tanto reduzir a atração pelo grupo como reforçá-las;

- À medida que o grupo constitui sua identidade, seus elementos também vão podendo avaliar e rever as formas de relação que o identificam como parte do grupo (pertencimento), ou seja, se estas são consistentes com o que está se constituindo como identidade grupal. O grupo se torna uma referência na forma de pensar e atuar, uma orientação para revisão de relações que são pertinentes ou não ao ideal do grupo. Vai adquirindo autonomia, um consenso mínimo em torno da tarefa. Nesse processo, as relações de cooperação, competição, liderança, tomada de decisão vão surgindo como elementos da organização do grupo;

- Todo grupo apresenta duas forças contraditórias permanentes: a de coesão, dada pela aceitação das normas do grupo (ser parte do grupo e ser reconhecido pelo grupo) e a de dispersão (desintegração, quando há satisfação das necessidades e/ou o grupo não oferece atrativos, havendo falta de motivação para participar). O término de um grupo pode ser associado com a satisfação ou insatisfação em relação à produtividade da tarefa. Defesas, ansiedades, medos e angústias são mecanismos presentes no término do grupo, no momento da perda do que se conseguiu até então, reações esperadas em todo processo de mudança.

Desse modo, seja na análise do processo de formação de um grupo social, seja na prática com grupo como instrumento de trabalho, o processo grupal se desenvolve em estágios inevitáveis, mas que variam nos grupos: a) o grupo se conhece (se aquece, as pessoas fazem o primeiro contato); b) aparece conflito entre os membros, entre eles e o líder do grupo

e no grupo como um todo (aparecimento de opiniões divergentes, diferentes); c) ocorre o momento de coesão do grupo (aglutinações, acordos); d) há exposição maior dos participantes (etapa produtiva, de realização); e) há desaceleração do grupo (aproximando-se da dissolução do grupo) (Afonso, 2000; 2003).

Esse processo é identificado pela comunicação que ocorre na interação intersubjetiva dos elementos do grupo. Identificar os tipos de liderança, os elementos que bloqueiam a comunicação (interrupções, seleção do que e como se fala,) silêncios e falas superficiais que encobrem conflitos, são mensagens comunicacionais.

A construção mental sobre grupo e seu processo, nessa pesquisa, teve a influência da visão do grupo como um sistema e do seu processo como uma construção de mundo de sistemas observantes. Morin (s/d/1977, p.100) define sistema como “uma unidade global organizada de interações entre elementos”. Sistema é uma abstração, uma forma de ver. A idéia de unidade complexa organizada põe o foco nas relações, no contexto, pois são as relações que dão coesão ao sistema. Nessas relações, todos os envolvidos são sistemas observantes, inclusive o pesquisador, um observador. No conhecimento da realidade, que emerge ao observador, a idéia da construção como produto de relações intersubjetivas é característica da adoção de uma posição construtivista:

“A visão construtivista sustenta que todo conhecimento, inclusive a realidade científica, é uma construção mental dentro do campo social (...), ou seja, (constituem) a totalidade dos processos mentais, conscientes e inconscientes e as atividades que interatuam de um modo recorrente e recursivo (...). A posição construtivista se orienta para um mundo criado pela interação, e não só interação entre sentidos, mas interação dentro do campo da linguagem (...). Os sistemas sociais, dos quais os indivíduos são um subsistema, são redes comunicacionais caracterizadas por, e através da linguagem” (Goolishian; Winderman, 1989/1988, p.20) .

Goolishian e Winderman sustentam a idéia do sistema constituído na linguagem pelos que estão envolvidos na conversação em torno de um problema e não por “sistemas predeterminados a partir de definições tradicionais consensuais” (1989/1988, p.23). Percebem que dão um passo além na definição de sistema sociocultural dada por Braten (1986, citado por Goolishian e Winderman, 1989/1988, p.23) que considera um “sistema de processamento de significados constituídos por participantes interatuantes que mantêm e transformam sua própria identidade e sua rede por meio da compreensão mais ou menos compartilhada, tanto deles mesmos como do mundo”. O sistema é constituído na linguagem: “Os humanos constituem sistemas significantes; o significado é construído pela ação social e o diálogo; e a

inter-relação humana é produto da interação em campo lingüístico” (Goolishian e Winderman, 1989/1988, p.23).

A teoria sistêmica da comunicação de Watzlawick *et al.* (1988/1967; Coelho, 1996) apresenta axiomas que permitem focalizar a interação como um sistema. Todo comportamento é uma comunicação, no nível da linguagem digital (comportamento verbal) e no nível analógico (linguagem simbólica), o que torna impossível não se comunicar. Nesse caso, não só o conteúdo da comunicação é o foco de observação, mas o aspecto relacional da comunicação humana, ou seja, não só o “relato”, a informação, o conteúdo da mensagem, mas também a “ordem”, o comportamento que se impõe simultaneamente e que se refere às relações. Toda linguagem do grupo é expressa pelos comportamentos de seus membros uns em relação aos outros. A interação sistêmica implica “dois ou mais comunicantes no processo de definição de suas relações” (Watzlawick *et al.*, 1988/1967, 110). A relação que se estabelece entre o comportamento de um e de outro, e que se repete, constitui os padrões de relação, regras de relação, cujo significado é dado pelo contexto interacional. Há uma mudança na forma de pensar a interação, em que as trocas relacionais são vistas como não-lineares e/ou bidirecionais, mas como circulares, em que as influências mútuas produzem mudanças em processo, recursivamente. Cada diferença produz uma diferença.

Assim, ao pensar o grupo como um sistema, considerei sua constituição como uma unidade organizada constituída por professores e estudantes universitários, essa pesquisadora e suas relações, como elementos do sistema lingüístico. As ideologias sociais e institucionais estão presentes nas idéias, crenças e práticas desses elementos em interação. é de mudanças recursivas, de influências mútuas entre os elementos.

Para apreender a produção discursiva sobre direitos humanos, formação ética e práticas educativas na universidade, considerei o grupo constituído como um grupo de reflexão, o grupo como meio para a realização da prática de pesquisa, como instrumento de coleta de dados sobre o fenômeno pesquisado.

Capítulo 3 - Os resultados da investigação: análise e interpretação

Os resultados da pesquisa foram organizados em dois estudos de caso, referentes respectivamente às idéias, valores e práticas compartilhados por professores e estudantes sobre direitos humanos, formação ética e práticas educativas na universidade, em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, representadas por alunos e professores de unidades de ensino do Curso de Pedagogia.

O problema examinado consistiu em identificar o que pensam os participantes sobre direitos humanos, a formação da consciência ética e a relação com práticas educativas desenvolvidas na universidade, ou seja, quais as representações sociais presentes nesse grupo social sobre esse fenômeno.

Os resultados serão apresentados conforme os objetivos propostos:

- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre direitos humanos;
- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre as práticas educativas na universidade, que refletem as idéias sobre direitos humanos e formação ética;
- Verificar se há alguma diferença entre a construção dessa consciência ética e de direitos humanos, na escola particular e na escola pública.

O resultado da pesquisa mostrará o processo de construção das idéias nos três encontros conversacionais dos grupos de reflexão realizados em cada universidade. Essas idéias serão apresentadas como a produção coletiva dos participantes, apreendida nos momentos de interação grupal.

I - A pesquisa na universidade particular: processo grupal e interpretação dos resultados

Para situar o contexto de produção das representações sociais, a descrição breve de alguns elementos da situação pode esclarecer alguns aspectos específicos das representações sociais.

As condições de produção das idéias compartilhadas pelo grupo sobre direitos humanos, práticas educativas e formação ética, no recorte dado nesta pesquisa, tiveram influência bem clara na modelação dessas representações. Os aspectos das representações

sociais presentes e apreendidos na produção discursiva dos participantes refletiram as crenças e valores do grupo social e institucional dos sujeitos - professores e estudantes do curso de Pedagogia, no caso da universidade particular, bem como as crenças e valores enquanto membros da sociedade brasileira.

O meio universitário da escola particular tem características específicas. Alguns aspectos que considero presentes são: ser uma organização empresarial com fins educacionais, portanto sujeita a órgãos oficiais de controle dos programas e fins da educação, como qualquer instituição educacional; como empresa, tem fins lucrativos, portanto é atravessada pelas demandas do mercado, pela satisfação no atendimento do cliente e pela eficácia e eficiência dos funcionários, administrativos e docentes. Mantém uma estrutura hierarquizada, com controle maior sobre os acontecimentos e relações internos. O ideário da instituição transparece em sua política relacional, na interação entre professor, aluno, coordenadores e diretores técnico-administrativos, na definição da posição de um em relação ao outro, nas limitações quanto ao grau de autonomia de seus membros, nas atividades docentes e discentes.

A especificidade do curso de Pedagogia, de ser de formação de professores, remete-o em particular ao campo da educação. Seu objetivo é formar educadores. Considero que as concepções dos fins da educação e de como educar aparecem ancoradas nas teorias e práticas desenvolvidas no curso e foram consideradas pelos participantes em suas idéias, crenças e práticas.

Os sujeitos da pesquisa são professores do curso de Pedagogia, formadores de educadores; estudantes que também trabalham como professores na educação infantil, educação especial, educação de jovens na comunidade. Assim, um estudante é ao mesmo tempo professor e aluno, educador e educando, no sentido de desempenho de seus papéis. Desse modo, as facetas dessas identidades ficam mescladas, porque, quando os participantes se expressam, estão “falando” desses lugares, de suas experiências pessoais e profissionais.

Na particularidade dessa instituição em que foi realizada a pesquisa, um projeto institucional sobre a questão ética vinha sendo desenvolvido em toda a universidade e dele participavam diretamente, na elaboração e execução, a maioria dos professores participantes da pesquisa.

Este detalhe não foi intencional, tendo sido uma coincidência de interesses dos professores pelo tema da pesquisa³.

Alguns acontecimentos no contexto da sociedade brasileira, ocorridos ultimamente, em especial no ano desta pesquisa (2006) e que foram veiculados publicamente pela mídia, constituíram experiências concretas e elementos significativos nos julgamentos quanto ao envolvimento dos direitos humanos, tanto do cidadão quanto do governo: a “guerra entre polícia e traficantes”, com mortes de civis e dificuldades de controle das autoridades, em S. Paulo e no Rio de Janeiro; as eleições para presidente da República e Governadores dos Estados; a instalação de Comissões Parlamentares de Inquérito para julgar problemas de corrupção presentes no Governo. Estes elementos constituíram meios de veiculação das representações sociais aqui apreendidas.

A - Dinâmica dos encontros conversacionais do grupo de reflexão como campo de produção das representações sociais

Foram realizados três encontros de grupos de reflexão, nos dias 5, 12 e 19 de maio de 2006, na sede da instituição. Doze sujeitos participaram da pesquisa, constituindo um grupo, sendo todos do sexo feminino: 5 professoras e 7 estudantes de 3º., 5º. e 7º. períodos. Estiveram presentes 4 monitoras, que atuaram como observadoras e co-coordenadoras do grupo. Cada encontro conversacional do grupo de reflexão, com duração de uma hora, foi realizado na instituição, tendo sido todos gravados em fita cassete e filmados. A estrutura da dinâmica de cada grupo seguiu os momentos do processo grupal de aquecimento, discussão e avaliação. Todos os grupos foram coordenados por mim, com a colaboração das quatro monitoras.

O primeiro encontro iniciou-se com a presença dos 12 sujeitos participantes.

As participantes estavam sentadas em semicírculo. Após a apresentação da pesquisadora e das observadoras, foram explicitados o problema e os objetivos da pesquisa, em cartaz, feita a colocação da demanda da pesquisadora e a afirmação do contrato de trabalho: datas, horário e duração dos grupos. Após acordo feito, foi lido e assinado o termo

³ Esta instituição desenvolve um Programa que visa contribuir para a formação ética, aliada à formação profissional e científica do aluno. Tem por objetivo desenvolver a consciência e a sensibilidade éticas, promovendo uma reflexão filosófica para um compromisso ético e vivências da ética. Inclui vários projetos, dentre eles o de direitos humanos. Pretende contribuir com a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério da Educação que institui, no ensino superior, a tarefa de formação de cidadãos para atuar numa sociedade democrática.

de consentimento livre e esclarecido por todas as participantes. Foi dada instrução para que as participantes se misturassem, não ficando professores de um lado e alunas do outro, para facilitar a comunicação entre eles.

Para contextualizar a pesquisa, iniciei explicitando minha motivação e interesse pelo tema do trabalho. Apresentei os resultados de algumas pesquisas mais significativas sobre *direitos humanos*, como ponto de partida, e expliquei a metodologia do grupo de reflexão. A escolha de professores e estudantes como sujeitos da pesquisa também foi justificada a partir da idéia de reunir pessoas envolvidas no problema, de níveis diferentes de participação na estrutura universitária: professores e estudantes, em uma conversação conjunta. Todas pareceram interessadas, ouvindo a explanação com atenção.

Para promover o entrosamento do grupo, no momento do aquecimento, a apresentação dos participantes foi feita por meio de uma técnica grupal, a técnica do barbante, que consistiu em jogar um rolo de barbante para uma pessoa, que se apresentava, colocava suas expectativas em relação à tarefa do grupo e jogava o rolo para outra participante, que fazia o mesmo. Assim prosseguiram até que todos se apresentaram, colocaram suas expectativas em relação à pesquisa e foi se constituindo uma teia de barbante, unindo uns aos outros. Foi um momento de descontração do grupo, em que riram, sorriram, brincaram e relaxaram, possibilitando aproximação entre os elementos. Houve pouca expressão verbal, mais risos, olhares entre si e para a pesquisadora e expressões faciais de descontração. Após a apresentação dos presentes, a rede de barbante foi desfeita.

Os interesses apresentados pelas participantes estavam ligados a: atividades de estágios e ao tipo de trabalho que realizavam – atendimento multidisciplinar de prevenção e tratamento da toxicomania, magistério no ensino fundamental, trabalho com jovens, gerência da educação na Prefeitura; acompanhamento de criança portadora de necessidades especiais; participação no Programa Bolsa Família; à importância atual do tema para a sociedade e para a vida dos pais e gestores da educação; ao interesse pela pesquisa como meio de aplicação do conhecimento, especificamente à aplicação da temática piagetiana na vida das crianças, jovens e adultos; à pertinência e coincidência do tema com um projeto institucional que estava sendo desenvolvido; à curiosidade e afinidade com a psicologia e com a psicologia social. As expectativas de participação se referiam ao interesse em conhecer, refletir, aprender e esclarecer questões relativas ao tema e colaborar com a pesquisa.

No segundo momento da dinâmica do grupo, o da *discussão* do problema, foram propostas questões como disparadoras da conversação, uma das quais o grupo deveria escolher sem se preocupar em dar respostas à coordenadora:

- O que vocês pensam sobre direitos humanos?
- O que vocês pensam sobre formação ética na universidade?
- O que pensam sobre práticas educativas?
- Qual a relação que vêem sobre a formação da consciência ética e a formação da consciência de direitos humanos?

Todos se sentaram em semicírculo e a pesquisadora permaneceu em pé, sentando-se mais tarde na roda. Foi colocado que todas teriam direito a voz, para que houvesse uma participação conjunta, colaborativa dos membros do grupo.

Descrevo a seguir a dinâmica da interação grupal, por meio das seqüências interacionais observadas durante os três encontros conversacionais desse grupo de reflexão.

A primeira questão escolhida pelos participantes para ser objeto de reflexão foi “o que pensam sobre direitos humanos”. A discussão começou timidamente pelos professores, que davam respostas à pergunta feita. Houve envolvimento por meio da atenção à fala do outro, troca de olhares, gestos de concordância, sorrisos, poucas interrupções de idéias, não chegando a impedir um pensamento completo. Às vezes palavras faladas ao mesmo tempo para reafirmar idéias compartilhadas. As estudantes ficaram mais caladas e poucas vezes estabeleceram falas paralelas, risos, em interação mais direta entre elas próprias. Também, pausas, pequenos silêncios, olhares, quando ninguém se arvorava a falar.

Minha participação consistiu em acompanhar o conteúdo da conversação e o processo de interação entre as participantes, por meio de perguntas ou sintetizando falas, como forma de instigar a discussão e a participação de todas. Fiz várias interrupções, muitas vezes motivadas pela ansiedade com o tempo e para que todas expressassem suas idéias, conforme havíamos combinado. Em alguns momentos, interromper para dar voz ao outro foi importante, principalmente quando foi ficando mais ativa a participação das professoras, que predominou, e para estimular quem estava calado, facilitando o processo de construção conjunta das idéias. As estudantes tiveram que ser mais estimuladas a falar. Também observei que, estando sentada na roda, fiquei no mesmo nível espacial dos participantes, como em uma *entrevista coletiva*, com perguntas e respostas em leque, dificultando uma conversação mais interativa entre as participantes do grupo.

No final da conversação, foi pedida uma palavra de avaliação da conversação e o grupo a avaliou como positiva, demonstrando interesse em continuá-la e sugerindo que, no próximo encontro, a conversação se desse em pequenos grupos.

O processo de construção das idéias se resumiu em conteúdos das representações, que organizei em um único relato dos três grupos na apresentação dos resultados, que farei posteriormente. A unidade temática mais abrangente foi sobre a *concepção de direitos humanos*, que considerei como uma categoria mais ampla de idéias compartilhadas. A primeira associação feita com direitos humanos mostrou a concepção do homem como um ser integral, em que os direitos se referiram à satisfação de suas necessidades fundamentais. Alguns aspectos específicos dos DH apreendidos foram em relação a certos direitos, como o de liberdade, o de justiça e de igualdade, o de votar, articulados com uma concepção de direito à cidadania. A questão do conhecimento dos DH foi uma segunda direção relativa ao pensamento sobre a educação dos direitos humanos.

No final desse encontro conversacional, o grupo manifestou interesse em continuar a discussão sobre *formação ética e cidadania*.

Dando continuidade ao processo da pesquisa, entre um grupo e outro foram realizados encontros conversacionais entre a pesquisadora e as monitoras para avaliação da coordenação do grupo, da participação de seus membros na conversação e elaboração de planejamento do próximo, após ter ouvido e registrado a gravação e acrescentadas as suas observações. O conteúdo das idéias compartilhadas pelos participantes foi resumido em um cartaz que foi apresentado no início do segundo encontro conversacional, como um meio de ligação e estímulo para a continuidade da discussão do problema da pesquisa.

O segundo encontro do grupo realizou-se no mesmo local, no mesmo horário e na data combinada e teve uma hora de duração. Iniciou-se com atraso e com a presença de cinco participantes; mais tarde, em momentos diferentes, chegaram mais três, totalizando oito participantes: quatro professoras e quatro estudantes. Não houve novatos. As quatro monitoras observaram e registraram a conversação, gravada e filmada.

No momento do *aquecimento*, foi feita a reapresentação das participantes, como forma de proporcionar integração entre os elementos do grupo para dar continuidade à discussão do problema da pesquisa, com uma técnica grupal de movimentação. Para estimular essa continuidade, foram lembrados, pela coordenadora, a apresentação do objetivo, do problema da pesquisa e as questões propostas para a discussão no primeiro encontro do grupo, apresentados em cartaz. Também foi colocado o resumo do conteúdo das idéias das participantes sobre o tema discutido. Todo esse conteúdo ficou exposto em cartaz, durante a conversação, visualmente acessível às participantes. O grupo estava mais à vontade.

A tarefa proposta nesse encontro foi dar continuidade à discussão das outras questões colocadas sobre o problema e de pontos discutidos que quisessem aprofundar. A

discussão foi iniciada pelo tema escolhido pelo grupo: “*O que pensam sobre práticas educativas?*”

No momento da discussão estavam presentes quatro professoras e duas estudantes. Pelo pequeno número de presentes, não foi atendida a sugestão de dividir em pequenos grupos, ficando um único grupo espacialmente fechado em círculo. A pesquisadora se posicionou fora do grupo e as participantes se sentaram na seguinte disposição: estudantes e professoras. Foi distribuído um papel contendo as questões da pesquisa, como um lembrete da tarefa dada ao grupo, que deveria escolher o que discutir nesse encontro. Depois da metade da discussão, chegaram mais duas estudantes.

As participantes iniciaram a discussão numa postura um tanto didática, parecendo preocupadas em definir conceitualmente o tema. Foi acontecendo um envolvimento gradativo. A proximidade física entre as participantes, em pequeno círculo, o meu posicionamento de fora dele, na coordenação, o maior número de professores no início e a forma de disposição espacial das participantes foram considerados como fatores que podem ter contribuído para maior participação das professoras na conversação, o que foi evidenciado nesse segundo encontro. Já se formara um vínculo inicial pelo interesse na pesquisa. No entanto, em certos momentos da dinâmica grupal, a polarização da participação das professoras ficou mais evidente.

Uma dimensão relevante, apresentada nas reflexões nesse encontro, foi o envolvimento emocional do grupo em certos momentos da discussão. A conotação emocional dada a certas experiências pessoais vividas no cotidiano da universidade, por meio de práticas educativas mais participativas e sua relação com conteúdos específicos sobre direitos humanos (violação dos direitos e postura individualista nas relações humanas), mostrou a função da emoção no desenvolvimento da sensibilização e reflexão sobre o tema, bem como estímulo ao aparecimento da empatia com o outro ser humano, o que pode ter promovido uma forma diferenciada de aprendizagem, no caso, de conscientização dos direitos humanos.

As perguntas colocadas pela pesquisadora, acompanhando o processo de interação do grupo, serviram de estímulo à participação de todas. No processo desse encontro conversacional, a observação participativa da co-coordenadora, como co-construtora do processo do grupo, foi importante ao sugerir-me um olhar mais direcionado ao fenômeno de liderança grupal. Essa observação possibilitou-me reorientar minha ação no sentido de facilitar um contexto de autonomia pela igualdade de participação de todas.

Decorrente dessas interações, outro aspecto observado foi o efeito produzido pela própria conversação em grupo. No momento da avaliação da conversação, essa forma de

discussão em grupo foi considerada positiva pelas participantes, principalmente pelas professoras, que a consideraram como um espaço de auto-reflexão das próprias ações, nas práticas educativas desenvolvidas por elas na tarefa docente. Esse foi um efeito recursivo da pesquisa na produção de conhecimento, na construção das idéias.

O conteúdo da conversação seguiu o seguinte processo de construção das idéias: a concepção de práticas educativas e o espaço de sua realização dentro e fora da sala de aula; a relação entre práticas educativas e a formação ética e moral na universidade. A concepção de ética esteve mais relacionada à construção da moralidade, apresentando aspectos diferenciados em relação à consciência de direitos humanos, concepções interligadas e com fronteiras pouco definidas. A figura do professor como modelo ético foi evocada como significativa na formação dos jovens estudantes.

Algumas questões foram propostas pelo grupo para dar continuidade à conversação no próximo encontro: *“como o educador vai contribuir para a formação da cidadania desenvolvendo o pensar, o sentir, o agir, trabalhando numa prática educativa, colocando intrínsecos esses valores, esses direitos?”* *“Como criar uma prática educativa para que essa ética, essa moral permeie todo o nosso trabalho?”*

Após esse segundo encontro do grupo, ocorreu também a segunda conversação entre as monitoras e a pesquisadora, para avaliar a forma de coordenação, a participação dos elementos do grupo na conversação e planejar o terceiro. Foi feito um resumo do conteúdo das idéias surgidas na segunda conversação para ser apresentado como elemento de ligação das idéias no próximo grupo, e salientado o maior envolvimento das participantes, maior integração entre elas. Considero que evocar “experiências significativas vividas pelas participantes” foi uma forma de concretização das imagens que tinham sobre práticas educativas que poderiam desenvolver a consciência de direitos humanos, um ponto alto da evocação de idéias sobre ética e direitos humanos. As monitoras sugeriram aproveitar mais a discussão do grupo para pontuar as experiências e manter e/ou aumentar a produção do grupo. Foi feito um planejamento para o terceiro encontro, salientando a manutenção da posição da coordenadora fora do grupo (da roda), melhoria no uso de perguntas conversacionais e preparação de ambiente mais aconchegante para os participantes, como um elemento que propiciasse a continuidade do envolvimento.

A realização do terceiro encontro conversacional do grupo de reflexão se deu no mesmo local, horário, data e tempo de duração combinados, tendo sido gravado em fita cassete e filmado. Três monitoras participaram da observação e registro.

A sala estava preparada com cadeiras em semicírculo e um canto arrumado com edredons e almofadas, dispostos para que as participantes pudessem se assentar no chão. O grupo iniciou com sete sujeitos participantes: duas estudantes e cinco professoras.

No momento do *aquecimento*, os cartazes contendo a definição do problema da pesquisa, seus objetivos, o resumo do conteúdo das conversações do primeiro e do segundo encontros e novamente as questões propostas no início da pesquisa foram apresentados. Ficaram expostos durante a conversação. Dessa forma, a rememoração desses conteúdos funcionou como elementos de ligação, disparadores da terceira e última conversação realizada. A tarefa proposta foi que o grupo decidisse sobre o que interessaria conversar. Após o esclarecimento de algumas dúvidas, foi proposta também a escolha do espaço para se sentarem. Aceitaram fazer a roda da conversação no espaço preparado com as almofadas e se posicionaram nele.

As questões deixadas para discussão foram: *como o educador vai contribuir para a formação da cidadania desenvolvendo o pensar, o sentir, o agir, trabalhando numa prática educativa, colocando intrínsecos esses valores, esses direitos? Como criar uma prática educativa para que essa ética, essa moral permeie todo o nosso trabalho?* E as questões da pesquisa que ainda não tinham sido temas de discussão foram: *Qual a relação entre formação ética e consciência de direitos humanos?*

O tema da *discussão* se concentrou na relação entre formação ética e consciência de direitos humanos. A participação se apresentou mais descontraída e com envolvimento no tema, ampliando a discussão do problema da pesquisa. A questão sobre a relação entre o conhecimento dos DH e a postura ética, escolhida pelas participantes, foi mobilizadora da conversação em que expressaram mais suas experiências, preocupações e angústias tanto no exercício profissional como em relação à sociedade, no relato de situações de violação dos direitos humanos, e à ética na relação professor-aluno. Houve apresentação de retorno do efeito dessas conversações para as participantes para além dos momentos desses encontros, por meio de experiências relatadas, ocorridas nos intervalos entre eles.

Inicialmente, posicionei-me fora do círculo e depois, sentei-me, ficando na posição “de parte da roda”, o que voltou a centralizar a participação dos elementos em relação a minha pessoa, como no primeiro encontro. A arrumação da sala não foi tão facilitadora da descontração, como prevista. No entanto, a produção do grupo foi positiva.

Na *avaliação* final, o grupo considerou que o espaço de reflexão, proporcionado nos três encontros conversacionais, na modalidade de grupo de reflexão, foi importante,

principalmente tendo um coordenador. Demonstraram interesse na continuidade desse tipo de conversação.

O conteúdo das idéias construídas nessa conversação girou em torno do tema da formação ética e práticas educativas em direitos humanos, aprofundando as questões surgidas no segundo encontro. A figura do professor como modelo de formação ética e moral e as questões do cotidiano na relação professor-aluno objetivaram as imagens dessas relações e idéias quanto à formação humana na universidade.

Concluindo

No segundo e terceiro encontros conversacionais, houve ausências de participantes, de modo que, em toda a pesquisa nessa instituição particular, somente três professoras e três alunas estiveram presentes nos três encontros conversacionais.

Faço algumas observações mais gerais sobre aspectos da postura participativa da coordenação, que indicam a dificuldade de se adotar uma postura de “não saber” na forma de condução do grupo. Ouvir as gravações nos intervalos entre um grupo e outro, ter as observações das monitoras nos encontros entre nós, após realização dos encontros conversacionais de cada grupo, e fazer a análise do processo grupal e a análise de conteúdo me permitiram essa observação.

Como falei anteriormente, a postura participativa e colaborativa na coordenação enfatiza o processo grupal e não os conteúdos das conversações. No entanto, como o objeto da pesquisa era com foco no conteúdo das conversações para apreensão das representações sociais, penso que isso contribuiu para também me manter atrelada a ele. Por outro lado, a elaboração de perguntas conversacionais, com foco nas interações do grupo, exige bom treinamento e compreensão de processos reflexivos não com foco na interpretação dos comportamentos, mas nos fenômenos interacionais. Não era meu objetivo interpretar comportamentos, o que realmente não foi feito, mas o uso de perguntas conversacionais foi restrito. No manejo do processo grupal, houve momentos de polarização de pontos de vista diferentes entre professores e alunos, mas não foram estimulados a estabelecer um debate, como uma técnica de discussão. Essa observação pode ser considerada uma sugestão para mudança na forma de atuar, que facilita o processo de co-participação. A utilização de questões pré-determinadas no plano da pesquisa pode ter direcionado em parte o conteúdo das conversações, mas, por outro lado, permitiu manter a discussão em torno do problema-tarefa. Há outras técnicas que propiciam associações mais livres.

Outro aspecto do manejo do processo grupal é a posição física da coordenadora em relação à disposição física dos participantes. Estar espacialmente de fora do grupo facilita a observação da interação em um meta-nível, permitindo o foco nas relações entre os elementos (no contexto), para que os participantes fossem se integrando e conseguindo maior nível de autonomia nas conversações, facilitando a resolução da tarefa.

Sobre as relações dos participantes no grupo, inicialmente foi observada uma preocupação em dar respostas “certas” às questões, uma conotação mais professoral às concepções surgidas, o que foi se tornando menos presente no final do processo do grupo. É importante levar em conta o contexto da conversação, em que professores e alunos estavam juntos e que constrangimentos ou força de poder estariam envolvidos nessas relações. Nos dois primeiros encontros predominou a voz dos professores, o que foi confirmado pelo Alceste, sendo necessária mais estimulação à participação das alunas. Esse manejo do grupo foi possível por se privilegiar o processo grupal.

Por último, o tempo muito restrito para esse tipo de conversação limitou o manejo do grupo. No entanto, do ponto de vista da produção de conteúdo, foi suficiente para apreensão dos significados compartilhados.

É o que veremos a seguir, na apresentação dos conteúdos de aspectos das representações sociais de direitos humanos, formação ética e práticas educativas na universidade, nesse caso.

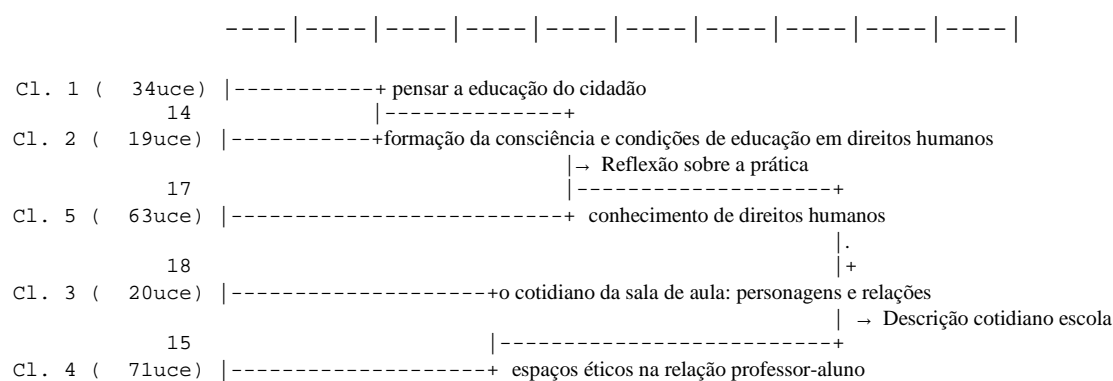
B - O conteúdo das representações sociais dos direitos humanos, formação ética e práticas educativas do grupo de professores e estudantes do curso de Pedagogia da universidade particular

A proposição da pesquisa foi compreender o pensamento comum que organiza as representações sociais de direitos humanos, formação ética e práticas educativas, como uma produção coletiva no grupo de sujeitos participantes. As variações existentes no conteúdo compartilhado não foram consideradas do ponto de vista individual, mas como diferenças de idéias, mobilizadas pelo processo interacional dos encontros conversacionais desse grupo de reflexão dessa universidade particular.

Utilizei o Programa Alceste, análise lexical de texto, conjugado com a análise de conteúdo do *corpus* obtido nessas produções discursivas (Nascimento; Menandro, 2006), nesse caso da universidade particular. O Alceste descreveu cinco classes (categorias) estáveis,

pelo método de « Classificação Hierárquica Descendente » (CHD), a partir do vocabulário característico de cada classe. Pelo núcleo de sentido compartilhado em cada classe foi possível nomeá-las da seguinte forma, conforme dendograma que vem a seguir (fig. 1).

Fig. 1. Dendrograma com descrição das classes de sentido identificadas no discurso do grupo da universidade particular. Belo Horizonte, 2006.



Fonte: Relatório Alceste. Descrição das classes resultantes da Classificação Hierárquica Descendente e das relações inter-classes, com nomeação das classes, onde UCE = Unidade de Contexto Elementar.

As classes nomeadas na Fig. 1 foram:

Classe 1: pensar a educação do cidadão

Classe 2: Formação da consciência e condições de educação

Classe 5: conhecimento de direitos humanos

Classe 3: O cotidiano da sala de aula: personagens e relações

Classe 4: Espaços éticos na relação professor- aluno.

O corpus foi dividido em três partições, originando conjuntos de classes (subcorpus): um 1º. conjunto constituído pelas classes 1 e 2; um 2º. conjunto constituído pelas classes 3 e 4; um 3º. subcorpus constituído pela classe 5. Assim, o conjunto das classes 1 e 2 foi o que apresentou maior força de ligação das palavras com a classe. Em seguida, o conjunto constituído pelas classes 3 e 4, com menor ligação e, finalmente, a classe 5, com menor ligação das palavras com a classe. Há ligação entre a classe 5 e as classes 1 e 2, constituindo um conjunto de representações, cujo campo semântico se refere à *Reflexões sobre a prática*. E as ligações entre as classes 3 e 4 constituem um campo semântico que se refere à *Descrição do cotidiano da escola*.

As classes descritas não foram utilizadas como se apresentaram na análise e interpretação do relatório Alceste, mas aproveitadas nas categorias que estabeleci na análise

de conteúdo, privilegiando a organização pelo sentido da produção discursiva no processo de desenvolvimento das idéias nos encontros conversacionais do grupo de reflexão. Assim, a análise dos resultados ficou mais ampliada.

Apresento o resultado da organização dada aos dados, evidenciando os aspectos das representações presentes nos sujeitos participantes da pesquisa e apreendidas nos momentos dos três encontros conversacionais realizados.

Na análise de conteúdo das produções discursivas, os aspectos apreendidos das representações sociais de direitos humanos se apresentaram em duas dimensões gerais, constituindo duas categorias amplas: 1- Concepção de direitos humanos; 2- Pensando a educação do cidadão e refletindo sobre a prática. Essas concepções constituíram um campo semântico comum compartilhado pelos participantes, apresentando núcleos de sentidos comuns.

Na primeira categoria ampla – concepção de Direitos Humanos –, distingi duas subcategorias: 1- O ser humano como ser integral; 2- O ser humano cidadão: construindo a noção de cidadania.

Na segunda categoria – Pensando a educação do cidadão e refletindo sobre a prática –, distingi quatro subcategorias: 1- Pensando a educação do cidadão; 2- Condições da educação e formação da consciência em direitos humanos; 3- Espaços éticos na relação professor-aluno; 4- Formação ética e práticas educativas em direitos humanos: uma proposta.

Prossigo com a análise e interpretação feitas a partir dessa categorização.

Categoria 1 - Concepção de direitos humanos

Um aspecto da representação social de direitos humanos que aparece com sentido comum compartilhado por esse grupo de participantes.

Um primeiro princípio organizador dessa representação é a consideração do homem como um ser integral, cujas necessidades devem ser satisfeitas em sua totalidade, como garantia de sua sobrevivência. Esse pensamento é também o que está presente nos fins da educação e nas idéias dos estudantes e professores de Pedagogia dessa universidade. A educação “estimula o desenvolvimento de cidadãos em formação e está diretamente relacionada à cidadania”, diz Marshall (1967/1963, p.73).

Um segundo princípio organizador dessa representação é a idéia de leis que garantem a sobrevivência do homem cidadão, ou seja, os direitos formalizados na Constituição

nacional. A noção de lei, de regra instituída que orienta a convivência dos homens de uma nação constituem os direitos do cidadão, pensados assim como direitos do homem como ser integral.

Esses dois princípios organizadores são apresentados na produção discursiva dos participantes, mostrando aspectos das representações sociais de direitos humanos apreendidos pelas participantes: o ser humano como ser integral e o ser humano cidadão.

O ser humano como ser integral

A concepção de direitos humanos das participantes se apresenta ligada à concepção do ser humano como um ser de direitos pela sua própria condição, um ser integral, total, ao existir humano. Ao objetivar a totalidade do ser humano, o que se apresenta são suas necessidades básicas do viver - física, social e emocional, que devem ser satisfeitas. É atribuída ao ser humano a potencialidade para a ação, a sua capacidade de realizar esse viver, adquirindo direitos. Esses direitos concretos se referiram à alimentação, saúde, liberdade, educação e espaço para formação da cidadania. Os extratos abaixo mostram essas noções apreendidas:

— ...quando a gente fala de direitos humanos, a gente pensa imediatamente no homem, né, como um ser total de direitos...

— ...É. Eu penso que o ser humano, ele não pode ser visto separado, ele tem que ser visto de uma forma integral, então, quando a gente pensa em direito é o que o ser humano pode ser capaz de obter durante sua vida, capaz de... de... de vivenciar, de conhecer. Então, eu não separo assim alguma situação específica, não, eu penso que ele tem direito a uma boa alimentação, ele tem direito a uma saúde mental adequada, ele tem direito a uma saúde física, ele tem direito à educação, ele tem direito de ter um espaço para sua formação enquanto cidadão. Então, eu vejo que a gente não pode limitar a pensar no cidadão de uma forma isolada. Tem que pensar nele como um todo e o que é necessário pra ele pensar, pra ele sentir, pra ele agir. Eu vejo nesse sentido (...). Eu vejo nesse tripé.

— ...quando fala direitos humanos (...), a palavra direitos humanos pode ser o bem estar do cidadão...

— ...Para mim, direitos humanos é tudo aquilo. Primeira coisa: liberdade, direito à liberdade e às necessidades básicas atendidas, que seriam educação, saúde, afeto, pra essa formação integral de sujeito enquanto sujeito.

Considero que, a partir desse conteúdo, pensar o ser humano como ser integral é pensar em sua formação, em sua educação, no sentido de constituí-lo como um ser pensante e agente – “ser sujeito enquanto sujeito”. Essa é uma expressão que se repete no meio educacional e nos conceitos da Psicologia, que concretiza a idéia do ser humano como aquele que se apropria de si mesmo, como um ser que tem o direito à liberdade de pensar, sentir e agir.

O ser humano cidadão: construindo a noção de cidadania

A apreensão da noção de cidadania compartilhada pelos participantes é apresentada como um processo de construção de idéias que vão se complementando. Elas vão se formando gradativamente, mostrando a representação de cidadania por meio da concretização nos direitos que estão na Constituição, de várias formas: pela evocação de um documento oficial como referência dos direitos humanos; do direito à educação, ao voto, à liberdade, à segurança e à igualdade de participação na democracia.

- O direito à educação

A idéia de direito do cidadão vem articulada à existência de leis que garantam a sobrevivência do ser humano integral, na especificidade de ser membro de uma sociedade organizada. O ser cidadão é a pessoa considerada como membro de uma nação.

Para as participantes, ser cidadão é o indivíduo que tem seus direitos formalizados na Constituição e garantidos pelo Estado. Os princípios da Constituição orientam a promoção e a valência dos direitos humanos, como um símbolo real de atribuição de direitos e como um sistema de referência que a sociedade lança mão – a voz que legitima os direitos. A Constituição é apresentada como o elemento concreto que contém os princípios orientadores dos direitos do cidadão, modelando as relações sociais da pessoa como parte de uma nação. O primeiro direito aqui concretizado é o direito à educação, um direito de todos, como vemos a seguir:

P. __ E que direitos o homem tem?

__ E quando a gente fala, pensa nos direitos humanos, eu penso nos direitos que o homem tem enquanto cidadão, dentro de uma sociedade (...) é... olhando legalmente dentro da Constituição de 1988 (...), os direitos do cidadão a princípio dentro da própria Constituição. É... nessa Constituição (...) então, eu foquei o meu direito humano relacionado àquilo que de fato eu tenho direito dentro da Constituição, em relação à educação, como princípio de ensino.

P. __ A educação é um direito?

__ É isso, um direito para todos.

Esse diálogo mostra a visão das participantes que o direito à educação confere ao cidadão um atributo de ser igual aos outros, quanto ao acesso ao conhecimento, à cultura, enfim, a todos os direitos.

A Constituição é a objetivação dos direitos do cidadão, uma referência concreta desses direitos e da institucionalização do status de cidadania. Essa noção se repete entre as participantes, diante do estímulo à reflexão que minhas perguntas produziram:

P. __ (...) Vocês falaram, várias pessoas falaram sobre esse direito do cidadão: que que é cidadão? Quem é cidadão?

__ É toda pessoa com seus direitos, que devia ter seus direitos, né, que está na Constituinte [buscando confirmação com o olhar para o outro que se referiu anteriormente à Constituição], direito à educação.

- O direito ao voto

O valor de cidadania é que coloca o homem em relação à sociedade politicamente organizada, orientando sua prática.

A idéia de cidadania como uma instituição do direito à participação do povo na sociedade começa a ser reconhecida pelas participantes pela evocação do direito ao voto nas eleições para os representantes do povo no governo, o exercício de um direito político. A participante reafirma o seu direito ao voto, mas questiona sua forma de participação nessa escolha como estando desarticulada do exercício da prática consciente, ao dizer não saber direcionar (repetido, reforçado em vozes simultâneas), não saber como fazer para conhecer e escolher o representante do cidadão comum no governo. Este foi um conhecimento compartilhado principalmente entre os estudantes, nesse grupo. Um aspecto da representação social dos direitos humanos:

__ Pra mim, direitos humanos... gosto muito de olhar, assim, a parte de eleição, por exemplo, a gente tem o direito de eleger os nossos prefeitos, o nosso presidente, mas muitas vezes a gente não sabe fazer direito. Temos esses direitos, mas não sabemos governar isso, sabe! Eu penso assim, direcionar...

__ Direcionar [vozes]...

__ Direcionar, direcionar... Sabemos o caminho, mas a gente não sabe direcionar...

__ Direcionar.

O que aparece objetivado como representação social nesse grupo é que há faltas na compreensão da dimensão do ato de cidadania enquanto compromisso, responsabilidade e consciência política de ser parte de uma sociedade democrática. A fala mostra a percepção do nível de conscientização do processo político, de formação política, que é compartilhada como uma dificuldade na prática, pelas vozes em uníssono das estudantes: não saber o caminho de como participar.

No entanto, uma outra voz aponta uma direção, como uma elaboração conclusiva sobre a forma de participação ativa na garantia dos direitos do cidadão, uma postura que exige vontade de conhecer e busca de ação consistente com ela. Ser cidadão é percebido como ter uma consciência crítica, ética, não aceitar passivamente as regras institucionais, mas analisá-las na situação social e se posicionar para direcionar sua ação tendo conhecimento da escolha que faz. Expressa que a concretização desse direito e do dever surge na ação de reciprocidade: o cidadão usufrui do direito de votar, como um membro da sociedade política, mas tem, em contrapartida, a responsabilidade de ação criteriosa na escolha de seus representantes. Parece implícita a idéia de direito e de dever como uma conquista do cidadão. Diante da pergunta-resposta do que é ser cidadão, associada com a idéia de exercício do direito de votar, a participante complementa:

— O que é cidadão? Então, a partir do momento que você se considera cidadão, você tem uma consciência crítica e ética pra fazer esse direcionamento desses seus direitos, você vai fazer... quando tem uma eleição, como Fulana falou, você vai querer conhecer o candidato melhor, você não vai simplesmente votar no papel que você encontrou na rua. Então, é toda uma formação crítica em cima do que você vive na sociedade, o que a sociedade te oferece e o que você pode oferecer pra sociedade enquanto cidadão.

Continua a falta sentida pela participante como um alerta à necessidade de conscientização política, desenvolvida a partir do conhecimento e da vontade de participação efetiva e das condições que são oferecidas para isso.

Pela história da construção da cidadania no Brasil, em relação à efetivação do direito político do voto, observo que é lento o processo brasileiro de valorização de ação democrática crítica dada à eleição de representantes do povo (Carvalho, 2004; Dornelles, 2006/1989; Manzini-Covre, 1996/1991). O conteúdo dessa fala se refere ao exercício do direito do voto que, pela história do desenvolvimento da democracia brasileira, mesmo conquistado como um direito à liberdade política, tem sido percebido como um dever formal, uma obrigação, no sentido de submissão autoritária às leis do país e não uma ação de participação ativa, consciente e responsável. No entanto, ao cidadão brasileiro não há a obrigatoriedade de se votar em um determinado candidato e é aí que se coloca, a meu ver, a liberdade de escolha que, em um contexto de democracia, é um direito a ser exercido.

O sentido do dever dado pelas participantes parece concretizado na ação tanto de conhecer como de participar. Direitos e deveres são percebidos como ações recíprocas, porém voltados para o indivíduo, de forma instrumental.

O aspecto da representação de direitos humanos como resultado de luta, conquista e participação é evocado como um dever, uma ação racional para fazer cumprir o que está na lei e garantir os direitos do indivíduo. No diálogo abaixo, há o estabelecimento da relação entre direitos e deveres nestes dois sentidos complementares: o do conhecimento – falar e saber, e o da pragmática – fazer:

___ ...quando a gente fala nos direitos humanos, a gente não fala só dos direitos que o ser humano tem, mas, também nos deveres que ele tem, porque a gente sempre escuta as pessoas só reclamando, reclamando, reclamando, mas não lutam, não vão atrás do que eles têm de direito, não fazem por onde pra distinguir esses direitos.

P. ___ Então, qual a relação você viu aí entre direitos e deveres? Eu não entendi bem, se eles não vão atrás... Seriam deveres deles ir atrás, é isso?

___ Como é que eu vou fazer para explicar...!

[outra participante explica] ___ Mas, na verdade, quando você fala em direitos humanos... [fala] nos deveres, também, que o ser humano tem direito...

___ ...não adianta só você falar em direitos, o que que eu tenho de direito, preciso saber também o que eu tenho de dever, o que tenho que fazer pra ter esse direito...

Desse modo, a objetivação da imagem de garantia dos direitos humanos é a ancorada no conhecimento dos direitos e na sua conquista através de lutas. Enquanto as pessoas reclamam, elas podem estar sendo ativas ao expressar seus desejos e necessidades, em reconhecer que têm direitos, mas, passivas no sentido de ação, de lutar por sua garantia. O sentido dado a essa luta é o de um dever do cidadão de participar, implicando uma ação de reciprocidade, complementar, de dar e receber.

O outro lado da ação recíproca é percebido na relação entre cidadão e Governo. O que é o atribuído ao Governo, enquanto instituição, apresenta-se na evocação de outro direito à cidadania, que é o direito à liberdade e à segurança.

- Direito à liberdade e à segurança

A idéia de liberdade como direito aparece no discurso das participantes em duas dimensões: a liberdade de expressão do pensamento e a liberdade de locomoção, ligada ao direito à segurança.

A primeira é evocada inicialmente como um direito de livre expressão do pensamento individual de reivindicação dos direitos e apresenta uma conotação de que é insuficiente para garantir a sua efetivação. O sentido é complementado pela sugestão de saída da postura individualista para se pensar no outro como parceiro, reforçando e ampliando a idéia anterior de participação do nível individual para o coletivo. Esses dois posicionamentos

diferentes são concretizados nas falas de dois participantes. São as vozes dos estudantes que estão mais presentes nos diálogos abaixo, entre uma participante e a pesquisadora, e depois entre duas participantes:

- __ Sabe, o que que eu acho em cima da discussão de todo mundo que até agora falou, que tem essa questão do... um dos direitos humanos – a liberdade de expressão. Muitos, muitos aqui dentro, nós, jovens, professores, todo mundo reclama, reclama, reclama, reivindica, procura seus direitos, mas eu acho que por um outro lado até maior... mais... é... até em um nível maior que eu ... nós... não está tendo uma escuta.
- P. __ Escuta de quê?
- __ A escuta das nossas expressões em reivindicar.
- P. __ Ah! Então, vocês falam, mas não são ouvidas...
- __ Falamos, mas não somos ouvidas.
- __ O que será que acontece?

Diálogo entre as duas participantes:

- __ Eu pensei nisso hoje...
- __ Nós falamos, reivindicamos, até mesmo buscamos os nossos direitos, muita das vezes temos até consciência dos deveres, mas nós não somos muitos.
- __ Muitas das vezes eu acho é... envolvida a parte da individualidade. Às vezes, as pessoas pensam: “Ah, isso eu quero pra mim”, largar isso aqui... tá certo?” Mas, nossa, se se fizer com ele, com ele, com ele [aponta as pessoas]. Santa!... a gente se juntar, transforma tanta coisa, né! E buscar... O medo da busca, medo da... da... fazer o novo... é... achar que está fazendo errado, largar, Ah! se eu...
- __ Acho que... individualismo pra que, né? Se tudo é humanidade, tudo são comunidades, se juntarmos pra se ouvir, todos juntarem em querer algo, com certeza, conscientizar, né, se chega a algum ponto que, não é o caso de psssssssss [gesto de sair, largar], né?

Essas expressões sugerem que a liberdade de expressão, o direito de reclamar muitas vezes funciona como uma forma catártica de reivindicar justiça, mas também evidencia uma impotência numa relação de poder, em que os direitos são percebidos como desiguais. O sentido dado a esse não-escutar é relativo à força insuficiente da voz isolada para conseguir mudança ao reivindicar um direito para si. Surge a proposta da força do coletivo para fazer valer o direito, uma chamada à forma de apropriação dos direitos por meio da união, pela cooperação. Ao falar que “tudo é humanidade”, “comunidade”, a participante se coloca como membro da família humana, na luta por objetivos comuns. Direitos humanos são para todos. A palavra “conscientização” tem o sentido de conhecer e atuar em direção a um objetivo comum.

Outro aspecto associado à noção de liberdade é evocado na imagem da mídia como fonte de referência dos direitos humanos e que tem se apresentado como um veículo negativo da expressão “direitos humanos”, que os vincula somente à luta pelos direitos dos encarcerados (“dos bandidos”).

A outra dimensão do direito à liberdade aqui evocada se refere à liberdade de locomoção e à segurança pessoal. A associação feita ao direito à liberdade é concretizada na explicitação sobre a violação do direito à segurança, que não é garantido pelas instituições do Governo, levando o cidadão a ficar “encarcerado”, o que parece gerar um sentimento de indignação e de injustiça nas participantes. Essas duas idéias são assim expressadas:

- __ Para mim, direitos humanos é (...) liberdade, direito à liberdade (...)
- __ ...quando se discute direitos humanos (...) os direitos humanos, por isso eu coloquei aqui dos equívocos, nós podemos ver na televisão, toda vez que nós falamos direitos humanos, o que se apresentam como direitos humanos? Os direitos humanos só servem pra aquele que é cerceado na liberdade, encarcerado? Os direitos humanos é só pra aquele público? Os direitos humanos funcionam só pra esse tipo de pessoa? Ou os direitos humanos são do sujeito integral, né, é... pra todos, né. Então, quando nós falamos sobre direitos humanos e aí a gente pensa em falar em relação à liberdade (...), a gente pode pensar que nós também somos encarcerados. Nós somos encarcerados nas nossas casas, nos nossos apartamentos. Hoje os vidros dos carros têm que ser blindados, você já não sai de casa sem olhar três ou quatro vezes a chave pra poder verificar se você pode sair. E parece que há um conceito de que direitos humanos é para quem é privado da liberdade, porque cometeu um delito. Não estou querendo dizer aqui que não tenha que se discutir as condições dos encarcerados, né, da pessoa em conflito com a lei. Isso tem que ser discutido. Mas, eu acredito também que a palavra direitos humanos ela precisa ser renovada, a expressão direitos humanos, acho que ela tem... está tendo um desgaste nessa expressão, tanto que a gente ouve no rádio, não sei, está sendo confundido, quando vai falar... tem sempre um falando assim: “lá vem o pessoal de direitos humanos!” Aí fica toda uma percepção que o trabalho... Então, a primeira coisa que tem que ser feita...
- P.__ Há mais visibilidade pública.
- __ Exatamente, do que é o sentido.
- P.__ ...na mídia né, pelo menos desse aspecto que você está colocando.
- __ questão do as... da mídia (falam ao mesmo tempo), porque é o que entra na nossa casa. Mas a discussão na universidade também, porque, quando nós (...), você participou e discutiu lá com os alunos a questão dos direitos humanos, uma preocupação nossa foi exatamente essa, que se desmistificasse um pouco a questão de relacionar direitos humanos com a condição de um indivíduo...

A idéia implícita de cerceamento da liberdade pela falta de garantia da segurança parece mostrar uma descrença quanto às instituições de proteção ao cidadão comum. O sentido de injustiça se dirige para a pessoa violada em seu direito à liberdade, por um erro não cometido, por um erro das instituições do Estado que deveriam garantir a sua segurança.

A concretização da representação da força negativa da mídia na criação de uma imagem enviesada e negativa da defesa dos DH é apresentada pelas participantes ao evocar a influência da televisão e do rádio “que entram nas nossas casas”, mostrando apenas um lado do trabalho da comissão dos DH. Essa idéia é apresentada como provocando equívocos nos julgamentos e concepções dos DH e das ações da sociedade para sua garantia.

Nesse momento, há um grande envolvimento emocional do grupo nessas idéias, compartilhando o sentimento de indignação. Em um nível mais geral de identificação das

participantes, enquanto cidadãs brasileiras, a injustiça é sentida por todas e parece se dirigir a todas: violação no direito à segurança, violação no direito à vida, violação no direito à liberdade.

Doise, Spini, Jesuíno, Hung Ng & Euler (Doise, 2001), pesquisando sobre a percepção de conflitos sociais como ancoragens para crenças dos indivíduos em relação aos DH, concluem que há relação entre essa crença e a confiança nas instituições do Governo na aplicação dos DH. Parece que é o que se percebe nesse discurso das participantes em relação ao sentimento de indignação decorrente da violação do direito à segurança.

Quanto à mídia, a meu ver, ela não discute a rede de direitos envolvidos nessas violações. Mostra a presença da entidade de DH, quando em defesa das condições de vida digna para os bandidos: defesa contra a tortura, defesa da vida e segurança pessoal e não mostra com a mesma força, em contrapartida, a vinculação da expressão “direitos humanos” às outras ações da sociedade ou do governo dirigidas à proteção dos direitos humanos de outros cidadãos. Cumpre, assim, um outro papel ao divulgar os fatos e acontecimentos que vêm ocorrendo na sociedade e no mundo, que mostram como as violações aos direitos humanos continuam presentes. Todos os dias assistimos, no Brasil, à divulgação de fatos evidenciando o aumento da violência, principalmente nos grandes centros urbanos, e a fraqueza do Estado em garantir a segurança pública, contribuindo para a manutenção da descrença nas instituições e ações do governo.

Por outro lado, temos assistido também a mais manifestações de indignação em relação à falta de garantia dos direitos do cidadão em vários setores da sociedade. Ambos os tipos de divulgação, das violações dos DH e das lutas pela sua garantia, contribuem para mobilização e envolvimento em relação aos DH e permitem ao cidadão avaliar o quanto a nação avança e o quanto se retrai no sentido de construção da cidadania.

- Um direito universal: respeito ao outro – elemento comum à ética e aos direitos humanos

Outra associação é feita pelas participantes entre direitos humanos, cidadania e democracia. O sentido dado aos direitos humanos é o de serem condições básicas da sociedade e da democracia. A palavra democracia é pela primeira vez mencionada, nesse grupo, e vem ancorada na idéia de igualdade de participação, na apropriação do povo de seus direitos e deveres, como participante ativo na construção das regras da sociedade.

O respeito ao outro é em seguida evocado como o elemento comum aos direitos humanos e à ética. A idéia de limite da ação é considerada condição do respeito na

convivência. Assim, os princípios do direito humano são os da ética como costume. A ênfase dada na expressão “você precisa respeitar o outro” parece ter o sentido da ética como responsabilidade e compromisso. Se há um respeito mútuo, a sociedade pode se perpetuar. Os extratos abaixo mostram essas idéias:

__ Olha bem, o que passa pela minha cabeça sobre o que são direitos humanos, eu acho que é a condição básica da sociedade, de democracia, do ser humano se colocar mesmo como um povo cidadão. Aí vem a questão da ética. Eu acho que a ética me lembra respeito, direito humano também, respeito pelo outro, você sempre pensar que tem limite, respeito na convivência com o outro. Você precisa de respeitar o outro. Aí acho que os direitos humanos são condição da sociedade se perpetuar.

A idéia de uma sociedade livre e igual é objetivada como a decorrência de respeito aos direitos humanos, reafirmada na noção apresentada que uma sociedade dominada pelo poder do outro não tem autonomia/soberania, é uma sociedade desigual: uns têm direito, outros nada:

__ Você pega a sociedade primitiva, onde algumas pessoas não tinham noção do que eram direitos humanos, como é que era essa sociedade...

__ As regras... [interrompe]

__ ...como é que se caracterizava: sempre aquela coisa imposta, algumas pessoas tinham o poder, tinham direitos, tinham tudo, a eles tudo e... [aos outros] nada...

P. __ O poder dava direito. [interrompe]

__ Exato! A partir do momento que as pessoas não... não... nós somos iguais, eu sou ser humano igual a você, nós temos, nós temos o que em comum? Eu acho que direito humano é isso, que estabelece as pessoas assim como iguais...

Por outro lado, não ter noção dos direitos é percebido como dificuldade de se posicionar e reconhecer o direito. O reconhecimento dos direitos é percebido como uma forma de poder se apropriar deles. Nas palavras finais da participante há um lamento, um pesar diante da constatação do desconhecimento sobre os direitos humanos, da falta de discriminação de diferentes categorias de direitos:

__ ...eu acho que infelizmente é muito pouco conhecido, quando eu vi lá na pesquisa do professor Carozzi que você falou, tal, dos direitos civis, políticos, sociais, as pessoas não sabem a diferença, e tantos direitos !...Que pena!

Essas noções mostram a crença que o direito permite a coexistência dos homens, a regulação intersubjetiva das relações; que a democracia possibilita a participação do povo no governo, em uma relação de igualdade na formação da vontade do Estado. Como afirma Marshall: “a igualdade de direitos tem sido identificada com o status de cidadania” (1967/1963, p.62). Esses conceitos teóricos fazem parte do senso comum, aqui compartilhados pelos participantes.

A segunda dimensão geral das representações sociais que constituíram um campo semântico comum compartilhado pelos participantes foi:

Categoria 2 - Pensando a educação do cidadão e refletindo sobre a prática

O núcleo de sentido compartilhado de aspectos da representação social de direitos humanos se referiu a pensar a educação do cidadão no sentido de educação integral, do desenvolvimento da moralidade e da formação ética. Quatro subcategorias foram distinguidas: 1- Pensando a educação do cidadão; 2- Condições da educação e formação da consciência em DH; 3- Espaços éticos na relação professor-aluno; 4- Formação ética e práticas educativas em DH: uma proposta.

As subcategorias apreendidas na análise de conteúdo foram conjugadas com três classes distinguidas no Alceste, cujas tendências sugeridas nos agrupamentos lexicais foram: pensar a educação do cidadão; formação da consciência e condições da educação em direitos humanos; o conhecimento dos direitos humanos. Esta última estabelece a ligação entre as duas primeiras. O conteúdo semântico refere-se à reflexão da prática educativa em direitos humanos.

O Alceste pôde evidenciar que na classe “pensar a educação do cidadão” e “formação da consciência e condições da educação” predominou a voz dos professores, e na classe “conhecimento de direitos humanos”, a voz dos estudantes. Dessa forma, articulei a produção do sentido em forma de debate entre os três termos envolvidos no problema da educação: professores, alunos, a relação entre eles e entre eles e a pesquisadora, por meio de suas intervenções. As estudantes aqui também falam enquanto alunas e enquanto educadoras.

Os verbos mais freqüentes apresentados pelo Alceste foram *pensar* e *trabalhar*, representando os dois elementos lexicais mais presentes nessa classe, indicando que os significados compartilhados pelas participantes se refere à formação do cidadão, a ações necessárias para que essa formação seja efetiva, estando implícita a concepção de educação.

Assim, o aspecto da representação social de direitos humanos de “pensar a educação” apresenta dois sentidos: 1- da reflexão sobre a educação, que tem por objetivo o desenvolvimento integral do sujeito cidadão, no sentido de formar o ser humano nos níveis cognitivo, emocional e social; 2- a educação como prática de formação humana integral, não só como capacitação instrumental, mas a prática como forma de propiciar a construção do

sujeito cidadão. Nessa perspectiva, os espaços éticos na relação professor-aluno ancoram esses aspectos da representação de direitos humanos.

Pensando a educação do cidadão

O conhecimento apresentado pelos participantes pareceu representativo de um discurso sobre cidadania que começou a fazer parte do pensamento da escola a partir da década de 1980. O contexto político brasileiro de democratização colocou em pauta a idéia de cidadania, reforçada pela Constituição de 1988. Dentre as funções da escola, como espaço para o desenvolvimento do ser humano, a expressão cidadania, formação do cidadão, passou a ser enfatizada como *metas e valores da educação* (Goulart, 2005). Essas idéias foram apreendidas como um aspecto das representações sociais de educação de direitos humanos.

- Refletindo sobre os objetivos da educação

Seja refletindo sobre os objetivos da educação seja refletindo sobre a prática, em ambas as direções o sentido do pensamento se dirige à ação do educador como o sujeito da ação reflexiva sobre o outro, sobre si mesmo como agente e sobre a relação entre eles no contexto educativo. As palavras contribuir, dar, vivenciar, trabalhar evocam a noção de estimular o desenvolvimento do conhecimento, de atitudes e habilidades, de modo a levar o aluno também a refletir, questionar sua ação como participante na sociedade. A escola – as relações entre educador e educando – constituiu o contexto para o desenvolvimento da consciência de direitos humanos, aqui objetivada como o espaço para o desenvolvimento do ser humano integral, ancorada na formação do cidadão.

O conteúdo abaixo mostra o sentido compartilhado por essas participantes, em que a idéia de formação do cidadão se apresenta numa dimensão moral dos direitos humanos de construção de valores e de uma prática voltada para o desenvolvimento de atitudes. Assim, a educação voltada para cidadania é pensada como formação humana – conhecer e agir –, no sentido do seu desenvolvimento integral do sujeito individual e social:

— ...para você formar para a cidadania, você tem que abrir um espaço para o desenvolvimento integral, satisfatório que eu falei, né: o pensar o sentir e o agir (...) [formar] um sujeito humanizador. Então eu penso na questão do intelecto, do conhecimento, da educação em todos os níveis: emocional, social, físico etc. o... o... a questão mesmo do sentir e do agir, porque não adianta saber seus direitos e não proceder...

Partindo dessa concepção, surge um questionamento sobre se as relações estabelecidas entre educador e educando, na escola, estão efetivando a construção conjunta da cidadania: “estamos construindo cidadania? A escola brasileira, mineira, tem conseguido isso?” Questiona-se se tem havido uma consistência entre conhecimento e ação para propiciar o desenvolvimento da cidadania, se a educação se preocupa com desenvolvimento da moralidade, da formação da consciência de direitos e deveres, integrando os níveis do pensamento, emoção e ação, no processo educativo:

___ Nós contribuimos para essa formação. Aliás, nosso discurso, nós tentamos achar e falar que nós construímos cidadania, mas na verdade isso é um resgate que nós temos que fazer na escola. A gente tem muito isso no discurso, mas será que a gente está trabalhando muito mesmo sobre a questão da moralidade, do desenvolvimento moral, aliadas a essas outras questões que eu coloquei [o tripé: pensar, sentir, agir], pra chegar à cidadania? Na verdade, nós estamos querendo buscar essa formação da cidadania, vamos dizer, no Brasil, na escola mineira. Agora, nós temos conseguido? Eu acho também que a discussão ela pode partir pra ir também em relação a direitos e deveres, não é? Porque ela não está desarticulada...

Parecendo estar se orientando pelo pensamento interacionista da teoria de desenvolvimento moral de Piaget, outro questionamento é feito pelas participantes sobre a forma como a educação está direcionada para o desenvolvimento humano: que tem sido voltada mais para o reforço dos interesses individuais e não para o coletivo. Essa idéia é objetivada na imagem de uma orientação social voltada para o individualismo, que reafirma a forma de pensar egocêntrica instrumentalista: a consciência individualista dos direitos humanos. A influência da orientação individualista, à qual é associada a forma de conhecer e se apropriar dos direitos, é percebida como presente na ação dos educadores, enquanto membros dessa sociedade, como é apresentada na fala abaixo:

___ Na verdade, o que tenho percebido sobre a questão dos direitos, até mesmo nas escolas em que tenho vivenciado, trabalhado, é que os direitos humanos, eles vêm muito para efeito de combate (...)

P. ___ De proteção, de luta?

___ Não, de individualismo. Se você tem algo que você queira resolver ali de imediato, você lembra dos direitos humanos (...) ele vê aquele direito como um eixo norteador para resolver o problema dele individual.

P. ___ Voltado para o individual...

___ O coletivo não existe...

De forma adversativa, questionam se a formação do cidadão está voltada para a consciência crítica. Ao mesmo tempo, sugerem a formação crítica como uma direção concreta para despertar inquietação, questionamento e formar cidadãos conscientes que queiram

transformar a sociedade, uma ação em busca de autonomia. A palavra “transgressão” aqui evocada parece se apresentar com o sentido de uma postura crítica, de “dever de brigar” e não de desvio, mas de estímulo para ir além do cumprimento das normas: transgredir para mudar. O extrato abaixo demonstra essa idéia compartilhada pelas participantes:

___ ...Mas [não há] um trabalho educativo sobre a prevenção, pra prevenir o sujeito, pra construir esse sujeito cidadão, enquanto é... é... um sujeito que vai pensar, que vai mudar, que vai lutar, que vai questionar, que tem sua inquietude, que quer provar algo pra melhorar, transformar, transgredir pra mudar...

Em contrapartida, na apresentação desse debate, um outro pensamento parece justificar a posição das estudantes e das professoras em relação à educação do cidadão: a do acesso ao conhecimento dos direitos humanos, por meio da educação.

- O acesso à educação de direitos humanos

Esse aspecto da representação dos direitos humanos se apresenta na evocação do conhecimento em oposição ao desconhecimento dos direitos humanos. Os estudantes, de um modo geral, são percebidos pelas participantes como alienados na construção da cidadania, pelo desconhecimento do que são direitos humanos e pela forma de reivindicar a sua garantia. Nesse segmento do discurso, percebo que direito de cidadão e direitos humanos são tomados sem distinção.

Ter informação sobre direitos humanos é pensado como uma dimensão de ter consciência dos direitos, o que ajuda o cidadão a reivindicá-los com maior propriedade. Conhecer e agir são considerados como ações reforçadoras para a efetivação dos direitos humanos – não basta conhecer, é preciso garanti-los. A noção do desconhecimento do direito, a de não saber o que e como fazer para adquirir esse conhecimento, é concretizada no medo de errar, ao querer transgredir a ordem estabelecida, e na falta de informação.

A referência ao medo de estar errado na busca de mudança passa-me uma impressão de “não ter direito de ter direito à liberdade”, ou de se colocar numa postura de submissão à referência externa, ao convencional: medo de desobedecer? de transgredir a ordem? de ser punido?

Vemos no extrato a seguir:

__ No momento, o que me veio à idéia foi o que a Fulana estava falando. Direitos humanos, bom... a gente como cidadão tem direitos à educação, à vida, tem direito à saúde, tem direito ao lazer, mas muitas vezes, é, eu vejo assim, que as pessoas... não sei... se por não conhecerem, né, não conseguem reivindicar com maior profundidade, com maior propriedade aquilo... é... que é direito da pessoa. Então, o que me veio em mente foi isso...

P.__ Então, não conseguir reivindicar seria tipo assim um distanciamento entre essa fala que “têm direito”, mas não têm ação.

__ ...de não reconhecerem, não têm ação, não... sabem o que fazer, mas eles têm medo do resultado. Será que vai dar certo?

P.__ Tem outras implicações além da pessoa.

A meu ver, esse conteúdo parece evidenciar a percepção da dificuldade de mudança de uma lógica heterônoma para uma lógica autônoma, em que o tipo de julgamento avaliado é o característico da passagem da submissão autoritária (respeito unilateral), próprio do pensamento heterônomo, para a descentração de si, de consciência do outro e de respeito mútuo, próprios do pensamento autônomo. Por outro lado, a contestação do desconhecimento surge como um pedido, um alerta à forma como a educação está sendo conduzida, pela falta da reflexão e ação sobre o que se pode ou não se pode fazer para ser um cidadão.

A noção compartilhada sobre o saber e o não-saber sobre os direitos humanos e sobre a sua prática está ancorada na idéia de saber reivindicar os seus direitos individuais e não saber sobre os deveres do cidadão. A noção compartilhada é que há evidência de que o conhecimento dos direitos entre os jovens existe, porém enquanto voltado para os interesses individuais, para si mesmo, sem a correspondência do reconhecimento do direito do outro, o que implicaria o desenvolvimento da consciência do dever, uma postura de reciprocidade responsável. O que se apresenta, então, é que há desconhecimento da correspondência entre direitos e seus respectivos deveres. As participantes reafirmam a visão do jovem como um cidadão alienado, que conhece os direitos humanos, tem informação sobre eles, mas não participa e não se apropria deles. Estabelece-se também uma relação de causalidade entre o desconhecimento dos jovens em relação aos direitos e deveres e a falta da escola em tratar desse tema ou em se ocupar da sua formação integral.

Essa percepção corresponde aos dados verificados nas pesquisas de Miranda, Carozzi e Magalhães (2002) e Miranda, Magalhães e Castro (2004), feitas respectivamente com estudantes e professores universitário de Belo Horizonte.

O diálogo abaixo entre as estudantes revela essas idéias típicas:

___ ...os jovens, em si, não têm conhecimento desses direitos humanos. Eles têm muitos direitos, né, toda sociedade, todo ser humano tem o seu direito (...), eles não sabem o que que é, justamente porque não é tratado numa escola, né, por diversos fatores.

P. ___ Então, quer dizer, existe o direito, as pessoas reivindicam os direitos...

___ ...eles questionam muito.

___ ...não pensam nos deveres [falamos junto].

___ Exatamente. Os jovens hoje eles sabem muito questionar.

P. ___ Questionar o que?

___ Questionar sobre tudo. Por exemplo, na universidade, os acontecimentos que a gente até está vendo na nossa sala, questionar, eles questionam muito, mas o dever que eles têm...

P. ___ Questionam o que? O direito?

___ Não, o que eles acham que é direito, mas não sabem que pra eles terem aquele direito, por trás daquele direito tem alguns deveres que eles...

P. ___ Então, eles reivindicam direitos, é isso...

___ ...não têm conhecimento...

P. ___ Não têm conhecimento da contrapartida...

___ ...dos deveres...

Complementando essa idéia, há a percepção de que o desconhecimento dos direitos humanos está tanto entre os estudantes como entre os professores e na sociedade em geral. Na reflexão sobre a ação educativa, a universidade foi percebida como espaço que possibilita esse conhecimento e o ensino dos direitos como uma forma de instrumentalizar o educador/aluno para ele ser ético. O conhecimento dos direitos do cidadão, que estão nas leis, os direitos enquanto norma é novamente percebido como condição para ter ética, para agir corretamente. A concretização dessa concepção de que o conhecimento dos direitos humanos é condição para a ação ética aparece através do conhecimento de documentos que informam sobre os direitos do cidadão, como a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, leis que são referências na institucionalização dos direitos e deveres. A educação como instrução é evocada como forma de sensibilizar os professores sobre a necessidade do reconhecimento desse tipo de conhecimento, o que mostra a concepção que alunos e professores precisam também conhecê-los. Os segmentos abaixo mostram essas idéias:

___ Olha, a gente discutindo até no terceiro período a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, então a gente percebe que, de acordo com esses itens que os alunos falaram, a maioria das pessoas não conhece, não tem conhecimento dos direitos da criança e do adolescente que estão no estatuto. Então, praticamente todo mundo fez essa colocação, que o passo nosso, né, de universidade, é sensibilizar os nossos educadores para conhecer e aprofundar cada vez mais com eles, discutindo com a própria sociedade, com a própria escola. Porque eu acho que você tem condição de agir, de ter ética à medida que você conhece (...). Eu acho que... à medida que a pessoa se sensibiliza, que discute, que entende a informação, ela já parte para uma vivência, uma ação. Eu percebo assim, à medida que eu conheço, eu tenho maior facilidade de agir.

Diante do questionamento da pesquisadora sobre se os direitos humanos podem ser ensinados e que tipo de conhecimento isso implica, a resposta é dada em relação ao modo,

ao método de ensino-aprendizagem, a partir da sensibilização para o tema, mobilizando a motivação e o interesse por ele, e das experiências concretas da prática profissional, ligadas aos direitos humanos, que o aluno pode desenvolver. O conhecimento, dessa forma, não se reduz ao conteúdo transmitido verbalmente, mas é, também, um conhecimento prático. São duas formas de ensinar e aprender.

Além disso, referindo-se ao conteúdo sobre os direitos humanos, a idéia presente é que deve ser ampliado no sentido de não se ater somente ao direito à educação, mas a outros direitos ligados às necessidades econômico-sócio-culturais, éticas, políticas, contidos na Constituição. Surge a concepção de que a prática, as vivências possibilitam a compreensão do outro, concretizam as relações de compromisso social, de responsabilidade social, de respeito ao ser humano, que são o princípio universal comum contido nos direitos humanos e nos princípios éticos. Teoria e prática são concebidas como processos articulados, numa relação recursiva e contextualizada. Conhecer as leis da Constituição e relacioná-las com a prática:

— Eu acho que parte da sensibilização, por isso que nós colocamos tanto. O conhecimento por ele só não tem sentido e as vivências sim, até dele pensar nele mesmo, dele pensar no outro, dele se comprometer com ele mesmo, dele se comprometer com o outro.

— Pegando uma escuta de experiência que eu tenho de educação fora da escola, eu vejo os jovens muito assim: quando você apresenta a questão como conteúdo ou como matéria propriamente dita, eles não dão tanta importância. Agora, quando você faz o caminho reverso, talvez pode sensibilizar ele mais. Cê mostra a prática primeiro, antes de mostrar a teoria, cê mostra a prática e depois você apresenta a teoria, aí primeiro eles vão ver o que, aonde que isso está fazendo efeito e depois eles vão ver o que está fazendo efeito. Eu acho que o caminho reverso, pra juventude, hoje, ele está sendo mais aceito.

— Não seria reverso, mas eu penso assim: será que nós não estamos levando aos alunos os conteúdos contextualizados? Não é porque não é a prática primeiro que a teoria. Será que a gente já não está chamando atenção dos jovens com um conteúdo contextualizado, voltado para as necessidades socioculturais, éticas, políticas dele?

— É, pode ser!...E quando eles apresentam, por exemplo, igual a gente está vendo as leis, constituições, está lá, Constituição e lei, mas aonde que tá essa Constituição e lei. Primeiro a gente precisa ver isso, é preciso a gente enxergar pra gente entender melhor, então se a gente ver primeiro... [interrompe]

P. — Aonde que vai enxergar, aonde você acha que vai enxergar?

— Pois é, nessas visitas que a gente está fazendo, a gente vê que eles não têm conhecimento disso. Então, se a gente faz a visita, a gente conhece o pouco, o que essa Constituição que existe, pelo menos as leis, que podem nortear o caminho deles. Aí a gente vê a diferença.

Nessa forma de apreensão, a formação ética parece se referir às condições da educação, tanto no sentido de conhecer os direitos humanos, enquanto institucionalizados, como no sentido de formação integral do ser humano. A reflexão surge em forma de dúvida sobre se para se ter ética é preciso conhecer os DH.

Duas posições parecem ir se definindo, na conversação entre as participantes em relação a se alguém pode ser ético em suas atitudes com o outro, sem conhecer os DH. Pensam que existe uma ética pessoal e os direitos humanos parecem implicitamente considerados como uma referência normativa, como uma necessidade de seu conhecimento para saber reivindicá-los, para garanti-los e para ter consciência de direitos e deveres.

O sentido da ética e dos direitos humanos foi apreendido como conhecimentos distintos um do outro, mas interligados. Direitos humanos são concebidos como uma teoria, um conteúdo sobre o qual a pessoa deve ter informação, e a ética como uma prática, a consciência de deveres e direitos, a ação que leva a fazer valer os direitos. Há explicitação de sentimento de angústia e de confusão diante da dúvida sobre a relação entre conhecimento e ação, colocada de forma causal, uma levando à outra. Discute-se também qual seria a melhor forma de ter os direitos humanos presentes nas práticas educativas.

Como níveis de conhecimento diferentes e interligados, a primeira idéia exposta considera que a ética tem o sentido de uma “consciência imperativa”, um agir aprendido no cotidiano, uma ética pessoal. A segunda, que, para praticar a ética, é preciso conhecer os direitos. A noção de conhecimento dos DH é concretizada na aquisição da informação sobre direitos e deveres humanos para saber decidir sobre a luta por eles, enquanto cidadão. Assim, o conhecimento tem a função de levar à ação: fazer valer o direito. Nessa dimensão, o sentido dado à palavra “transgressão”, a de uma ação que subverte a ordem estabelecida, parece ser novamente o de “dever de brigar” como uma responsabilidade, tanto uma ação crítica do educador, que se coloca no lugar de quem conhece os direitos humanos e pode ensiná-lo ao outro que não os conhece, como uma ação crítica de quem adquire o conhecimento e se apodera dele como instrumento de luta pelos direitos, “transgride”. O conhecimento como uma transgressão à submissão/opressão, que, nessa relação de ensino-aprendizagem, vem ancorada na prática educativa da entrevista com um usuário da rede de assistência pública, em que o educador tem a ação de esclarecer o outro sobre o assunto. Então, nesse sentido, ter acesso ao conhecimento dos direitos pode ser condição para se ter ética. As falas abaixo mostram as duas idéias:

— Aí, eu saí pensando, angustiada, pensando o que eu... o que eu considero, o que seria essa relação aí [formação ética e direitos humanos]. Aí me veio uma pergunta: *será que se você não conhecer os direitos, você tem consciência ética, né?* Como que eu posso ter ética de uma coisa que eu não conheço? Será? Não sei.

— Eu não sei, eu acho que... eu vejo pessoas... eu não sei se eu tenho confusão na questão do conceito de ética, assim, ser ético, mas, eu percebo o seguinte: quando cê vê as pessoas que são privadas dos direitos, dos seus direitos sociais, econômico, de moradia, nem por isso ela deixa de agir, ou, não sei se esse agir eu posso chamar de

um agir ético nas condutas, nas relações... mesmo aquele que vive lá embaixo do viaduto.

__ Pois é, inclusive eu tenho uma amiga, ela morre de rir de mim, ela fala que esse conceito não dá para discutir com ela, porque ela não concorda. Eu falo com ela que concordo, é a ética pessoal. Se você não conhece, a ética pessoal, minha amiga, ela falou isso, não existe, não. Mas, pra mim existe a ética pessoal... eu acho que você tem que, nesse contorno todo, a gente tem que pensar nessa questão.

__ Eu concordo com você.

__ Então, assim, eu vejo lá meus meninos de creche, as famílias, quando a mãe chega lá numa entrevista, eu pergunto: “você não sabia que lá no posto tem direito disso?” “Sei não, ‘sá’, é mesmo?”. Então eu vejo assim, eu fico pensando se isso a gente não tem que transgredir pro outro lado também.

P. __ Qual seria o lado que você pensa?

__ Esse lado do conhecimento. Será que a gente não tem que buscar formas de conscientizar as pessoas dos direitos e deveres pra ela criar sua postura ética a partir do conhecimento que ela tiver em relação a essas coisas todas, entendeu?

A que se refere o agir ético? Pelo exemplo dado, o do homem simples refere-se à conduta individual de uma pessoa nas relações interpessoais. No entanto, não fica claro o que caracteriza essa conduta ética. A idéia do que seja ética fica obscura. Afirma-se a ação ética independentemente da consciência do direito enquanto cidadão participante de uma sociedade, que pode não tê-los garantido para si, mas pode ser ético em relação ao outro, ser justo, ser correto.

Parece que, na discussão sobre a educação dos direitos humanos, a confusão ocorre no nível da comunicação, na conversação, tanto no nível do conteúdo como da forma: no nível do conteúdo, não diferenciando ética e direitos humanos; no nível da forma, não diferenciando o conhecimento, como instrução sobre um conteúdo – as leis da Constituição – do conhecimento como formação do homem integral, como uma reflexão sobre a prática, como dever ser e agir moral, agir ético.

As idéias compartilhadas nesse momento se referiram a questionamentos sobre o conteúdo do conhecimento em relação à ética e aos direitos humanos e sobre a ação que deles deriva, bem como à forma como esse conhecimento é adquirido.

A escola foi evocada como o contexto de desenvolvimento desses conteúdos e dessas ações práticas na formação da consciência de direitos humanos.

Condições da educação e a formação da consciência em direitos humanos

A formação ética foi apreendida pelas participantes como condição da educação. A reflexão sobre a educação como prática de formação humana foi a segunda subcategoria apreendida indicando a direção da construção do sentido compartilhado pelas participantes – práticas educativas para a formação da cidadania. Estas são concebidas como estratégias

metodológicas, na formação ética e na conscientização dos direitos humanos, visando o desenvolvimento de valores, tanto no nível conceitual como no de formação de atitudes. Trabalhar a educação para a cidadania não se restringe ao desenvolvimento de conteúdo programático, mas implica a formação humana, desde a educação da criança até a educação universitária, de modo que as noções éticas e morais e a noção de direitos estejam integradas nas ações do sujeito, por meio de vivências e práticas.

Assim, as condições da educação se referem ao tipo de atividades exercidas na escola, ao espaço onde elas se realizam e às relações entre os elementos envolvidos no processo educativo, com objetivo de formação do cidadão.

- Concepção de prática educativa

Prática educativa é concebida pelas participantes como uma atividade que se realiza na sala de aula para ensinar o aluno que está se formando para ser professor a atuar em sala de aula e fora dela, na escola. Inclui tanto a ação do professor-formador quanto a ação do professor-formando, ao seu papel de educador, ao que ele deve ou não deve fazer em sua função na escola. Essa noção explicita o espaço de realização das práticas educativas, na forma de atuação do professor nos momentos do processo de ensino-aprendizagem: 1- no espaço relacional, enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem e enquanto agente desse processo, na escola que forma professores (universidade), bem como na escola onde o professor-estudante exerce sua prática, trabalha: aprendendo a aprender, formar-formando; 2- no espaço de atuação do professor dentro e fora da sala de aula. Os segmentos abaixo mostram essas idéias:

___ Práticas educativas não seria o que a gente fala o tempo todo? O professor dá aula, ensina a gente como atuar. Nós que estamos fazendo Pedagogia, como tá atuando dentro da sala de aula, como tá atuando numa escola, fora da sala de aula, na sala de aula, em outro local, como funcionária, né? Tipo uma função.

Alguns qualificativos são atribuídos às atividades, distinguindo-as quanto a seus objetivos como tarefa educacional: uma atividade que forma e uma que capacita instrumentalmente. Assim, os sentidos evocados ao processo educativo são o de formação humana, que enfatiza o desenvolvimento de valores e atitudes, de mudança de comportamento para além do conteúdo, e o de desenvolver conhecimentos e habilidades para ação, recursos operacionais, ligados a um conteúdo específico.

Na dimensão da tarefa educativa formadora, a especificidade da prática educativa inclui atividades relacionadas à transmissão de conhecimento, à formação ética e moral e aos direitos humanos e tem o sentido de dever do professor, um compromisso nas relações presentes no processo de construção da cidadania. O professor deve trabalhar na formação de cidadãos:

— ...porque educativo para mim é tudo que forma. Então vai além, muito além do que você está traçando, seguindo um cronograma, conteúdo, né, e tudo que você vai usar ali e fora dali, né, para que ele realmente adquira um conhecimento e mude o comportamento perante esse conhecimento.

— Eu entendo que prática educativa é qualquer ação em que você se proponha a desenvolver um conceito, uma habilidade, uma atitude.

— ...aí a gente fica pensando assim, as práticas educativas como um espaço de formação, de moral, de ética, de formação. Que tipo de formação é essa se a gente, se nas práticas educativas, a gente ensina e aprende muito com o exemplo, né, o que a gente está vivenciando.

— ...Nesse sentido aí, de tá buscando essa prática educativa voltada pros Direitos Humanos e pra ética, eu vejo que tá naquele tripé, trabalhando valores, trabalhando a questão da atitude, procedimentos e conceitos. Que a gente agora não pode ser aquele professor conteudista, né? A gente tem de trabalhar o conteúdo, além disso, a formação da cidadania.

Outra noção de prática educativa, que se apresenta como um conteúdo didático, é a de ser uma atividade organizada com metas e recursos para realizá-la, desde o seu planejamento à sua realização: “Não seriam, também, estratégias metodológicas que nós construímos ao planejar para atingir os objetivos, né?”

Na conversação entre as participantes, algumas dessas atividades específicas ancoraram as idéias sobre formação da consciência de direitos humanos. Foram evocadas atividades que possibilitam a sensibilização, o interesse e a reflexão sobre os direitos humanos, a partir de situações envolvendo as condições da educação e as relações entre estudantes, professores e as instituições sociais.

- Práticas reflexivo-críticas sobre a relação entre direitos humanos e o contexto social: formando a consciência de direitos humanos

As idéias surgidas nesse momento referem-se ao contexto universitário como espaço para sensibilizar e estimular os participantes do processo educativo para o conhecimento e a prática dos direitos humanos.

O núcleo de sentido de aspectos da representação social partilhado pelas participantes se centra na formação de consciência de direitos humanos em contextos

educativos específicos: pelo processo de reflexão em atividades em sala de aula e fora dela, pela observação das condições com que o cidadão se depara em relação à efetivação desses direitos, às violações e garantias dos direitos humanos. A imagem da universidade como criativa surge quando os sujeitos envolvidos fazem a articulação entre as atividades que ocorrem em seus espaços educativos e a veiculação de valores éticos, presentes na relação professor-aluno.

A distinção da prática educativa segundo seu objetivo de instruir e formar vai se materializando nos espaços onde a educação acontece: dentro e fora da sala de aula e na forma reflexivo-crítica sobre situações do cotidiano.

Um aspecto da representação social da atividade “aula” se apresentou: a idéia de que a aula, como uma atividade conteudista, acontece dentro da sala de aula. Outra associação feita é que é o tipo de atividade mais valorizada por alunos e por alguns professores preocupados com a transmissão de informação, na universidade. Essa visão da postura do aluno e do seu grau de interesse é justificada pela sua cultura, pela sua mentalidade, reduzindo-a à característica desse indivíduo, relacionada a esse comportamento específico. A meu ver, isolando o aluno do contexto institucional, da “cultura escolar” em que ele se insere e que a reflete. Vemos no extrato a seguir:

— (...) o aluno vem com essa cultura, né, de que “aula é dentro de sala”...

— ...porque o aluno diz: “ ah! isso não é aula, isso não está na sala... isso não é assunto do meu período!”, né. Ou parte do professor também, não estou falando só de alunos, não. O professor também: “olha, eu vou trocar uma palestra por causa de um conteúdo!”É que as vezes ele se apegando muito a essa questão do conteúdo e se perde um pouquinho nessa discussão aí.

— ...As atividades complementares, né, que a gente realiza, que os alunos realizam no curso, são excelentes práticas educativas, apesar de que muitas vezes o aluno considera prática educativa apenas a questão da sala de aula, e *não é*.

As atividades externas à sala de aula, promovidas pela universidade como uma iniciativa geral da instituição, como projetos institucionais, são evocadas como práticas educativas. Compartilha-se a idéia de que são objeto de pouco interesse do aluno, ele não quer participar delas, tanto nas atividades complementares ao conteúdo dado em sala, quanto nas que contribuem para sua formação humana e profissional, “para qualquer outra prática que tem a mesma finalidade de formação”. Seminários, palestras, encontros, projetos, filmes são recursos percebidos como concretização dessas práticas, considerados como experiências de aprendizagem complementar às aulas e que têm uma dimensão educacional formativa, como vemos no segmento abaixo:

___ ...às vezes, uma prática educativa fora da sala de aula, um filme que o aluno vê, né, que é uma proposta da escola universitária, apesar dele sair de sala de aula ele encontra um espaço de formação, de competência, de habilidade, de postura ética naquele filme que ele viu. Então são práticas que educam em diferentes espaços, propostas muitas vezes pela própria universidade.

Penso que aqui cabe a reflexão de Chauí (2003) quando fala que a preocupação excessiva com a instrumentalização obscurece a capacidade de reflexão crítica do aprendiz. Participar de outras atividades públicas na universidade favorece o compartilhamento de reflexão crítica ampliada, ao formar-se cidadão.

Algumas práticas educativas na formação de professor foram evocadas por eles para ancorar essa sua dupla ação: a de formar-se como cidadão, participando das discussões sobre o assunto, ao buscar o conhecimento, ter informação; a de agir com mais consciência dos direitos, enfatizando o valor do respeito ao ser humano como um princípio ético.

Observo, nas seqüências interacionais descritas acima, que as professoras estão se referindo aos alunos e a outros professores. A ênfase é na atitude do aluno em relação ao seu processo educacional. Parece que a mensagem não atinge as estudantes presentes, que não se apropriam dela com liberdade, não aparecendo um posicionamento delas até então. Nesse momento, surgiu uma participação mais ativa das estudantes, ao se posicionarem. O depoimento, em oposição à idéia de desinteresse do aluno pelas práticas educativas realizadas fora da sala de aula, revelou a evocação dessas práticas, pelas estudantes, como significativas para a aprendizagem, pelo seu efeito de despertar a sensibilização humana, provocada em quem participa ativamente desse processo. Uma conotação afetiva é dada ao efeito da vivência de experiências marcantes, sensibilizadoras, fora da sala de aula, como uma forma diferenciada de aprendizagem, de aquisição de conhecimento que agrega valor à ação humana, à formação do professor:

___ Eu valorizo de-mais! [frisa] Tem práticas educativas que eu presenciei nesta instituição com a professora que jamais vai sair do meu entendimento, o que eu vivi naquele dia, desde o... do aterro até... [foi interrompida]

___ Eu acho que tem muito disso né... a discussão dos Direitos Humanos, porque a gente fala também...

___ Eu acho que é de uma riqueza assim... in-ex-pli-cá-vel [frisa]. O conhecimento que a gente adquire vai para toda a vida. Nunca vou esquecer da visita à creche, nunca vai sair da minha cabeça, o que eu aprendi ali eu não aprenderia em um mês de aula. É uma pena que a gente não pode tá buscando...

___... sempre, né?

___... é uma referência, né?

Nessa perspectiva apresentada, surgem outros aspectos das representações sociais das condições da educação: do aluno como interessado e participante, das atividades

complementares à aula como práticas que sensibilizam e promovem um conhecimento que integra conceitos de direitos humanos e a prática de valores. Assim, outro aspecto da representação das condições de educação em direitos humanos é ancorado no exercício da reflexão e nas vivências de situações sensibilizadoras no processo de ensino-aprendizagem. Esta idéia, objetivada na evocação de práticas educativas que usam recursos propiciados pelas experiências vividas fora da sala de aula, que envolvem a discussão das precárias condições de vida e de educação de crianças numa creche, e da carência da formação dos cuidadores dessas crianças, amplia-se para o questionamento das condições de certos contextos de trabalho a que o cidadão pobre se submete, como as do trabalho em mineração. Outra atividade desse tipo é evocada ao usar a arte como meio de sensibilização do formando, como a música e o filme. São situações da prática educativa vivenciadas como temas geradores de reflexão do futuro professor sobre os direitos humanos.

Certas experiências vividas no contexto escolar foram percebidas como práticas educativas que desenvolvem a consciência de direitos humanos. Há descrição de situações em que a violação de direitos humanos ou a dificuldade de garantia dos direitos são ancoradas nas várias atividades na situação de ensino-aprendizagem que acontecem na universidade. As visitas técnicas, uma prática educativa fora da sala de aula e ligada a um conteúdo programático, foram consideradas importantes para reflexão sobre os direitos humanos e/ou sua violação no cotidiano de pessoas de comunidades específicas – o aterro sanitário e uma creche.

A observação das condições precárias de trabalho foi considerada como uma atividade que permitiu surgir um sentimento de empatia pelo sofrimento humano, pela indignação despertada diante da violação dos direitos humanos. A descrição da situação de visita a uma creche, a observação das condições de educação das crianças pobres e as das educadoras que nela trabalham, a falta de condições materiais, de acesso à formação especializada causam indignação. Questiona-se se o direito à educação é igual para todos, devido à observação dessas condições oferecidas para se ter a educação. Parece estar subentendido que as educadoras da creche, as professoras, precisam ser formadas para isso e que as condições oferecidas ou as suas competências não são suficientes para atender às necessidades das crianças. A creche é percebida pelas participantes como um espaço de socialização, mas é também um espaço de nutrição física e emocional. E, se as condições humanas e físicas são insuficientes, de alguma forma os direitos humanos são violados. Parece ser esse o sentido dado à desproteção dos direitos humanos, nesta conversação:

— Eu quero fazer um gancho aí pra essa questão dos Direitos Humanos, porque quando, né, se propõe essas atividades, igual a atividade lá da creche, né, em que você conhece a história das crianças que estão lá naquela creche, das professoras, é... das educadoras que estão na creche, né, o ambiente de formação e aí é que “a educação é um direito de todos”, né, e quanta dificuldade para se manter uma creche, pra se dar condições... Porque só ter o espaço não basta, né? É preciso formar as educadoras. Então, as educadoras, a própria condição das crianças de estarem na creche, né? Então, isso eu acho que envolve muito essa discussão aí dos Direitos Humanos.

A descrição da visita ao aterro sanitário traz questionamento sobre a violação dos direitos humanos, sugerindo um julgamento da injustiça social. A pergunta “isso é direito” tem também o sentido moral e ético de “é certo?” É humano? É um erro humano? E o direito às condições dignas de trabalho? O direito à vida? De viver em ambiente despoluído, que permite o direito à vida? Nota-se um sentimento de indignação, de confusão, expresso na voz:

— Eu vou pegar um gancho da atividade, nessa visita técnica nossa, que foi o, a que nós fizemos um link lá em Ribeirão das Neves e discutimos um pouco a questão do aterro sanitário, da poluição e da comunidade que vive em torno desse aterro, né. E o que aconteceu com aquela região, região muito bonita, e, na volta da cidade, fora da cidade, saindo da cidade, assim, tudo poluído! E aí a gente volta aos direitos: e os direitos? Direitos daquela população que está ali se contaminando! Eu não esqueço da imagem, não sei se vocês se lembram, dos dois homens peneirando areia, com água até os joelhos num córrego de água *totalmente podre* [fala enfática], assim... E aí você pensa, né, e os direitos? Ele está ali porque é trabalho, ele precisa daquela areia, daquela areia que ele tira o sustento. Então há algum erro ou uma confusão das condições e aí a gente pergunta: “isso é direito? Direito a morrer para você pagar o seu arroz e o seu feijão?” E aí?

Foi feita uma associação entre o efeito da experiência vivida e a reflexão sobre direitos humanos e a constatação de que essa é uma prática pouco utilizada, no cotidiano da sala de aula. A prática reflexiva, como uma forma de articular questionamentos sobre direitos humanos à situação apresentada na prática vivida, foi percebida como espaço para desenvolver a consciência crítica das situações que a sociedade oferece e que precisam ser confrontadas com o conhecimento que se tem dos direitos humanos.

O relato dessas experiências mobilizou o interesse do grupo em ouvir. Observei que houve um envolvimento maior das participantes. A conotação emocional dada a essas experiências pessoais vividas no cotidiano da universidade, por meio da descrição dessas práticas educativas mais participativas e a sua relação com conteúdos específicos sobre direitos humanos (violação dos direitos e postura individualista nas relações humanas), mostrou a função da emoção no desenvolvimento da sensibilização e reflexão sobre o tema, no processo grupal, nas relações entre os participantes. Também mostrou como a vivência e a reflexão sobre ela servem de estímulo ao aparecimento da empatia com o outro ser humano, o

que pode promover uma forma diferenciada de aprendizagem, no sentido de formação humana e de conscientização dos direitos humanos.

Penso que nem sempre a prática educativa torna-se reflexiva sobre direitos humanos, como um tipo de conhecimento específico, uma normatização da ação dos homens em uma sociedade ou no mundo. A reflexão sobre direitos humanos pode seguir uma orientação para a ética do bem viver comum, sem que haja uma reflexão crítica dirigida para os DH. As participantes refletem sobre como suprir a falta de articulação das experiências vividas com a reflexão sobre DH: “esse é o ponto que às vezes falta”. Esse dado pode ser evidenciado no diálogo abaixo:

__ Mas, esta reflexão, ela é feita com os alunos que foram lá ou você está fazendo aqui? Agora?

__ Essa até que eu estou fazendo agora, essa foi... nós comentamos sobre a situação das pessoas, mas não houve uma... uma ampliação dessa discussão, não. Eu acho que essa que... é esse ponto que às vezes é que falta.

__ E aí, uma das coisas que talvez a gente precisa fazer é o seguinte: teve a palestra, vamos trazer isso para a sala de aula, um minuto. Já combinei com a minha turma que na próxima aula vamos dar uns minutinhos para a gente arrematar isso lá na sala (...) porque é um tema importante, e discutir, isso mesmo...

Observei que a discussão, nesse grupo, sobre a concepção da aprendizagem participativa como uma atividade reflexiva, localizando essa aprendizagem dentro e fora “da sala de aula”, apresentou uma idéia própria da cultura dualista, enraizada no pensamento disjuntivo entre teoria e prática, separados em domínios diferenciados, sendo assim uma cultura tanto do aluno quanto do professor. Do ponto de vista operacional, esses espaços são vistos como separados, são campos de atividades diferentes; do ponto de vista de uma representação social sobre a forma como conhecemos o mundo, conhecimento e prática são interdependentes; do ponto de vista da educação crítica, a concepção de prática de ensinar-aprender é a de uma experiência de totalidade, político-pedagógica, ideológica, estética e ética, com diz Freire (2005/1996).

Assim, há significados diferentes sobre a ligação entre teoria (conteúdo) e prática, sobre o espaço de realização de práticas educativas. O que tem de comum na concepção das participantes é que uma reflexão crítica sobre a prática amplia a forma de pensar “sala de aula”, saindo do mundo pessoal e/ou reduzido do microcosmo da sala de aula para pensá-la como espaço relacional em outros momentos da experiência universitária – a sala de aula como espaço de reflexão e de aprendizagem no coletivo (Goulart, 2005).

A concretização dessa idéia se apresenta considerando que a prática educativa que é feita deve ser acrescida de uma reflexão mais abrangente, incluindo outros contextos além

da universidade. As idéias vão se associando como em uma dança, no movimento entre sala de aula e outros espaços da universidade, entre os espaços individual e coletivo, do espaço mínimo ao máximo. Uma rede de significações sobre a experiência vivida na relação ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno vai sendo construída. É feita uma associação entre a educação em direitos humanos e formação ética – a formação humana integral:

__ Quando as alunas visitam os conselhos tutelares, né, é o que eu já falei. Na realidade eles vêm aqui, ele vai lá no conselho tutelar e vêem como é que funciona, por exemplo. Então, assim, qual é a intervenção que eu poderia estar fazendo aí, enquanto alguém que conheço isso, sabe? Não vejo muito esse espaço em termos de universidade (...) ele é, ele é... um universo mesmo, ele é abrangente. E as coisas acabam ficando, continuando aqui, pequenininha, né, miudinha, sem ser discutido, sem ser falado. Porque eu acho que eu... é isso mesmo, mesmo o aluno na universidade, para ter essa formação ética, a gente tinha que sair com eles desse espaço e colocar na prática pedagógica do universo. Porque essa é que vai trazer a resposta, sabe?

A indissociabilidade da relação ensino/aprendizagem, considerada na prática educativa dentro da sala de aula, foi concretizada na atitude pedagógica que estimula a reflexão crítica sobre direitos humanos. Não só uma atividade conteudista, de verbalização sobre o tema, mas uma forma de sensibilizar por meio da música – um elemento da cultura – como recurso para apresentar idéias contrastantes, facilitadoras de criação de debates. A reflexão a partir de idéias opostas, mostrada por meio da música, foi uma forma de reflexão crítica, utilizada em sala de aula, concretizada na voz da participante. No segmento do discurso abaixo, a participante faz uma reflexão sobre sua ação educativa, em que cria, investe e discute o conteúdo dos direitos da criança, procurando sensibilizar para a compreensão do outro, nos debates em sala de aula. Neles a conversação é encaminhada para um nível mais geral de reflexão, mesmo partindo da experiência individual, questionando o papel do educador de estar arraigado na cultura e mostrando uma experiência de descoberta do novo, de sensibilizar, inventar, de buscar viver outras experiências diferentes:

__ ...numa palestra na Prefeitura de Belo Horizonte, uma antropóloga falou muito da questão do etnocentrismo e aí eu fiquei assim muito sensibilizada com a questão. E ela colocou assim: que nós estamos tão arraigados na nossa cultura que a gente esquece de olhar para o lado do outro. E eu fui pensar nisso, é... é... em algumas instituições. E inventei uma aula lá de educação infantil, que eu trabalho aqui. Aí eu falei assim: Ah, quero ver se essas meninas aqui são etnocêntricas mesmo, se elas percebem o outro de outra forma. Aí perguntei para as alunas assim: “Qual a concepção de criança vocês têm?”. Aí elas: “Brincar, alimentar bem, ir ao parque, ir ao clube”. Só saía coisa boa. Aí eu peguei aquela música do Rubinho do Vale (canta): “*Ser criança, bom demais, despreocupar com tudo o que se faz...*” Aí eu deixei a turma toda alegre. Aí eu perguntei: “Ser criança é isso mesmo?” Vocês acham que é isso? Elas têm todos os direitos? Têm! Na música fala que ela tem direito à vida, direito à alimentação, direito à saúde, direito ao lazer, direito a ter o

cuidado da família para com elas. Aí eu pus a música do Lenine (canta): “*Tá relampeando, cadê o neném? Tá vendendo drops no sinal... Tá relampeando cadê o nenê, tá vendendo drops no sinal*”. Aí na música fala que todo dia aquela criança saía, que ela tinha hora de levantar, mas não tinha hora de dormir, que ela vivia vendendo drops no sinal e essa criança, pela música toda, nada passa pelo direito, ela só tinha o direito lá de trab... o dever de trabalhar, de vender o drops dela. E aí todo mundo ficou sem.... eu descobri mesmo que a gente está muito voltado para o que a gente viveu, com a cultura que a gente teve, com os direitos que a gente teve, com as condições... e a gente esquece do outro. Agora, as minhas aulas, todas elas, depois dessa questão que eu levantei, eu tô buscando viver outras coisas: as políticas públicas, os conselhos tutelares, as coisas que nós temos direito e muitas vezes até sonega porque não sabe. Ignora.

Ao problematizar o tema do “etnocentrismo”, a participante parece sugerir um salto de uma consciência subjetiva, de experiência particular de classe social, que limita a visão das condições da sociedade, para uma consciência social mais ampla, crítica, contextualizada na estrutura social, numa dimensão política do outro, de denúncia do direito da criança e da violação do mesmo, como contraste. Explicita, assim, uma prática educativa reflexivo-crítica.

Concretizando a concepção de aprendizagem participativa e reflexiva dentro e fora da sala de aula, a fala seguinte é continuada através do estabelecimento de um diálogo. As associações de idéias são feitas sobre como desenvolver uma prática educativa que seja esclarecedora, que desconstrua o velho e construa o novo, que não seja uma tarefa só do professor, mas uma ação que inclua a autonomia do aluno, do professor e da universidade, em sua ação institucional. Trazer para dentro da sala de aula, para a escola essas discussões sobre direitos humanos, para desconstruir idéias e ter uma nova consciência:

— Agora, eu percebi que meu papel como professora, nas minhas práticas educativas, é trazer isso pra dentro da escola, por que... [a fala é interrompida]

— O tempo todo, para tentar desconstruir um pouquinho, para fazer uma desconstrução...

— É... uma nova consciência (...). Agora eu acho que é papel da universidade e do aluno é criar essa situação e essa situação, às vezes, ela não é criada em sala de aula. Ela é criada em espaços fora da sala de aula.

Na voz da participante, a experiência das conversações nesse grupo aparece difundida para outros trabalhos com jovens, em espaços além da universidade. A participação no grupo de reflexão realizado nessa pesquisa despertou curiosidade, interesse em buscar ligações entre as idéias e a forma de aplicá-las em outros contextos de reflexão sobre os direitos humanos.

Algumas práticas educativas, como a palestra do Frei Beto, ocorrida nessa ocasião na faculdade, e a participação nessa pesquisa foram aliadas a outras experiências extra-

universidade em que a aprendizagem foi transferida de uma atividade para outra, como os encaixes de “um quebra-cabeças”, socializando a aprendizagem para outros grupos, gerando motivação e curiosidade pelo conhecimento:

__ Refleti, sim. Eu tenho contato muito grande, principalmente no final de semana, contato muito grande com grupo de jovens, aí eu perguntei: “Vocês conhecem seus direitos?” Aí, todo mundo: “Não”. Aí despertou para eles a curiosidade pelos direitos humanos. É isso que tentei fazer. Na palestra do frei Beto, a gente ouviu muito falar, eu fui ligando uma coisa com a outra. Aí agora tem a Conferência Municipal da Juventude da Prefeitura, então foi tudo ligando, igual quebra-cabeça. Eu participei na sexta, conversei com os meninos no sábado e o frei Beto no sábado, também.

P.__ Então foi ramificando a idéia daqui que foi para fora, para você, para suas atividades.

__ Com certeza foi. Procurei saber mais sobre isso, né? Ética, moral, direitos humanos, tentando despertar até neles a curiosidade deles buscarem mais sobre isso.

Em síntese, o processo reflexivo sobre os direitos humanos focalizou a abertura do espaço escolar para a crítica sobre as condições que a sociedade oferece para efetivação dos direitos humanos para a instituição da condição de cidadania. O sentido dado aos direitos humanos parece estar concretizado no que foi expresso pelas participantes anteriormente: o de serem condições básicas da sociedade e da democracia em que o valor ético fundamental é o de respeito ao outro, percebido como forma de perpetuação da sociedade, a partir da concretização por meio dos relatos descritos. A ação ética é pensada como uma ação em direitos humanos. Assim, os questionamentos dessas condições sociais, tendo como pano de fundo o ambiente sociocultural de diferentes cidadãos, principalmente no contexto de pobreza, constituiu uma forma de conhecer os DH e formar a consciência ética por meio de uma prática que mobiliza o sentimento de indignação diante das dificuldades de respeito a eles.

As idéias sobre a formação ética no cotidiano da universidade constituíram aspectos de núcleos de sentido que, no Alceste, agruparam elementos lexicais característicos de descrições que reafirmam o lugar da universidade como uma referência para a formação ética e a descrição de contexto, espaços, personagens e relações do cotidiano da sala de aula em que essa formação se realiza, como descreverei a seguir.

Espaços éticos na relação professor-aluno

- A universidade como espaço de formação ética

Um sentido comum compartilhado pelas participantes foi dado à ética como um tema transversal na sala de aula e à universidade como espaço de formação ética.

A idéia da formação ética concretizada nas atividades cotidianas da escola é considerada pelas participantes como uma função da universidade, tanto na relação direta professor-aluno, quanto em ações institucionais promovidas por ela, por sua condição de instituição educacional. Associam desse modo que preparar profissionalmente o aluno implica prepará-lo eticamente, não só dando-lhe informações sobre seu código de ética, informando o aluno sobre as regras de relação profissionais, mas acompanhando-o em suas atividades no cotidiano da escola, oferecendo condições para o seu desenvolvimento moral, por meio de relação compromissada com o outro. A universidade é considerada pelas participantes um espaço de tomada de consciência da responsabilidade coletiva, de compromisso, um ambiente sócio-educacional, onde se fazem valer os valores humanos na convivência intersubjetiva.

Esse espaço é concretizado na relação professor-aluno, em várias descrições feitas de situações em que o professor é tomado como modelo de ética, de consistência entre valores e prática, lembrado na figura de Paulo Freire como educador. Cumprir um compromisso, um combinado, ter responsabilidade são valores evocados como necessários e exemplares numa relação de respeito e que envolvem a construção da confiança entre professor e aluno e entre alunos. Ser modelo de ética é uma dimensão relacional do papel do professor na formação do aluno aqui apresentada, como vemos nos segmentos do discurso abaixo:

__ É, mas é a ética do dia a dia! É isso que a Fulana falou, a gente tem de trabalhar a questão do cotidiano e trabalhar a moral do aluno, trabalhar o desenvolvimento moral. O que é ambiente sócio-moral? O que é realmente estar sabendo se comportar numa sala de aula? Você faz um combinado, o que que é esta série de regras, você pede para não ter celular, o povo sai 24 vezes por minuto com celular..., você pede para não faltar no dia (...), é... foi feito um combinado: “olha, não atrase”, o grupo precisa de estar começando às 6 horas!... É, então é isso que eu acho que permeia a questão ética e moral. A gente tem que fazer valer o compromisso que a gente fez.

Compartilhando a mesma idéia, outra participante se pronuncia:

__ Eu acho que a ética na universidade, a postura ética em sala de aula começa com a postura do próprio professor em relação aos compromissos dele para com a turma, né? Se em determinado momento a gente fez determinado combinado de divisão de tarefas, de postura, de apresentações, nós, professores, deveremos ser os primeiros a dar esse exemplo, né, e tem que ser assim, de dentro de nós porque é aquilo que Paulo Freire fala: “Ai de nós educadores se um dia a sua prática não corresponder à sua fala”, que, na verdade, é uma pura ética, né, é a ética da profissão. Você tem um trabalho, você tem a teoria, você tem a aplicação, você tem uma prática pedagógica, que leva o aluno a repensar a se organizar e, também, a se compromissar e ter a competência é... e naquilo que a gente faz. Persistência naquilo que faz.

P.__ Então a ética está relacionada à responsabilidade e compromisso com o outro.

As participantes reafirmam a imagem que a formação ética se dá nas ações do cotidiano, na relação professor-aluno, colocada também como uma tarefa educacional que gera angústia no educador, ao tomá-la como um dever, uma responsabilidade. Essa noção de formação ética, contendo a concepção do homem como ser integral, é percebida como tarefa de propiciar espaços para uma integração entre reflexão e ação, na formação do cidadão, desenvolvendo atitudes éticas. Há uma preocupação de que não é suficiente só refletir e discutir sobre ética, valores morais, direitos, simplesmente. Sugerem ações para desenvolvê-los, na prática pedagógica. Fazer acontecer:

__ Vou falar do que vem me angustiando, né. Por que tudo que você vai ler hoje, tudo que você vai falar para os alunos o que é que é o educador hoje, o que que é a sociedade, você contribui para a formação da cidadania. Pra você formar para a cidadania, você tem que abrir um espaço para o desenvolvimento integral, satisfatório, que eu falei, né, o pensar, o sentir e o agir. Como você vai trabalhar dessa forma numa prática educativa se a gente está super preso naquela cultura ainda anterior, que a gente sabe que a gente não sustenta mais, mas que a gente precisa tá... tá colocando intrínsecos esses valores, esses direitos, essas questões. Aí é o que tenho pensado assim, o que que eu vou criar como prática pedagógica para que essa ética e essa moral permeiem todo o meu trabalho. Não só assim de estar falando, mas assim de estar agindo, dos alunos estarem vivenciando atitudes éticas.

P.__ Práticas pedagógicas você está definindo como a mesma coisa de práticas educativas?

__É isso. Por exemplo, eu tô trabalhando a criança, a concepção de criança, então vamos lá na creche. A creche é o que? Então, esse projeto solidariedade...

Na conversação desse grupo, as práticas educativas na universidade são concebidas como uma forma de atender ao objetivo de capacitar e formar os indivíduos. O sentido de formar é dado à tarefa de desenvolver valores, atitudes e conceitos no processo de construção humana e de cidadania. Desse modo, a noção de tarefa educativa não se restringe somente à capacitação, como instrumentalização de recursos para a ação, desenvolvendo habilidades ou transmitindo conteúdos verbais sobre um assunto. Além disso, consideram que a tarefa educativa implica formação do ser humano, desenvolvendo atitudes orientadas por valores.

Alguns exemplos práticos sobre a relação professor-aluno, no cotidiano da sala de aula, concretizaram a concepção da universidade como espaço de educação moral e ética. A objetivação de uma relação ética aparece evidenciada na relação professor-aluno, no cotidiano da sala de aula, em relação à forma de agir diante de uma norma estabelecida no contexto institucional. A situação colocada como conflituosa mostra um dilema moral, que envolve a vivência de ambivalências quanto ao cumprimento de normas institucionais e a autonomia de

decisão, implicando valor moral. Um dilema é uma dúvida sobre ações, colocadas em uma situação embaraçosa com duas saídas difíceis e penosas, gerando conflito pessoal diante de avaliações morais em oposição. Coloca em xeque o sentimento de justiça do professor em relação a si mesmo, agindo corretamente de acordo com a verdade de não falsificar; em relação à autoridade, tendo uma ação que julga correta com a instituição; em relação ao aluno, compreendendo suas condições humanas, vendo a relatividade da norma e não seu cumprimento de forma absoluta. Percebo que o dilema que se apresenta está no confronto entre a regra da justiça e a regra imposta pelos adultos (pela instituição, vista como autoridade). Se há a quebra da regra com o outro, desequilibra-se o vínculo com ele, o que a participante avalia como bom ou mal, seja esse outro o aluno ou a instituição de um modo geral.

A conversação girou em torno não da solução do dilema, mas sobre a noção de moral e ética. Ética e moral são representadas pelas participantes como diferentes e sob forma de dúvida quanto ao conceito. Perguntam se a ética está ligada à norma e se há distinção entre ética e moral. Uma noção que se apresenta é que a ética está ligada ao cumprimento das normas da instituição, enquanto responsabilidade coletiva, quando a pessoa responde pelas práticas que esta instituição tem, uma ação prática, envolvendo valores, imperativos da consciência no julgamento da ação. A concepção de moral é considerada pelas participantes como também envolvendo valores que são passados de pai para filho, condutas ligadas à cultura. Assim, essas noções do valor dado à virtude moral da “boa fé”(a que rege as relações com a verdade, concretizada pela consistência entre o ato e a palavra e a intenção da pessoa de ser sincera (sinceridade), autêntica) são ancoradas em ações cotidianas da sala de aula, como a avaliação pela nota e a “chamada”. São instrumentos de controle, usados pelo professor, que fazem parte das regras relacionais da instituição educacional. São objetos que concretizam a concepção da ética e da moral da instituição, representada pelas relações dos que estão envolvidos nela – professores, alunos, dirigentes – ao serem avaliadas como boas ou más e serem seguidas ou não. São regras da organização institucional, que pressupõem obrigações e direitos e, conseqüentemente, sanções.

Nesse discurso, as participantes expressam que o desenvolvimento das relações de autoridade-justiça apresenta problemas tanto para o educador como para os alunos (jovens). Assim, supõem uma reflexão sobre os valores implicados na relação inter-individual, abrangendo as normas institucionais, como uma reflexão sobre o valor individual, o juízo moral sobre a própria ação. Essa noção de relação ética e moral, nas práticas cotidianas em

que aparece o dilema ético, pode ser evidenciada nos extratos abaixo, em que também a dúvida sobre a diferenciação entre os dois conceitos – moral e ético – é mostrada:

__ Existe a falta, a chamada...

__ Exatamente, a chamada... são instrumentos que fazem parte da nossa prática e que, de um modo ou de outro, ele [inaudível] ... nessa relação: “Oh professor, como você vai me dar falta, eu faltei porque estava no hospital!” Mas e aí? *Entra também questão da ética.*

__ É moral ou é ético?

__ É moral ou é ético? Entra a questão da nota, “professor, me dá meio ponto, me dá um ponto, me dá cinco pontos!”

__ Qual a diferença entre moral e ético? É moral ou ético? Tem diferença?

__ Tem, tem diferença!

__ Tem diferença!

__ É moral não dar presença para o aluno? Não é, porque é uma norma. Ele não veio. Mas é ético? Aí vem a discussão.

__ É ético enquanto uma instituição, né, porque você trabalha numa determinada organização e uma das instituições (normas) é a chamada. Então, aí nós podemos estar falando: é ético, se eu estou numa instituição respondendo pelas práticas que esta instituição tem, né? [inaudível] ...normas e regras... É moral? Porque tem uma diferença entre moral e ético. Moral são alguns valores que são passados de pai para filho ou de cultura mesmo, por exemplo, e a ética é... é... é... pôr em prática é... é... esses valores.

__ ...Eu vou citar uma situação. Ah, tá! Eu sou muito da questão que se... eu converso com os alunos a questão da frequência, se os alunos conhecem isso, até já discuti isso com a colega [aponta para a colega], se existe uma norma e ela diz que tem que ter uma frequência... eu chamo o aluno e converso: “olhe você está me colocando... nós estamos numa situação desse e desse jeito e se você não vem eu não posso dizer que você veio!”. Eu posso repetir essa palestra? Posso. Eu posso te dar condições de você fazer seus trabalhos? Todos! Porque isso é da minha autonomia...

__ ...é seu critério.

__...eu decidir, mas dizer que vocês estão presentes, sem você estar presente, isso não é verdade. É um conflito, é um problema. Essa é uma dificuldade que eu tenho todas as vezes que converso com aluno... Isso que eu falei que é ético.

__ Isso é que eu falei, é até uma falta de ética de sua parte se você não faz o cumprimento daquela norma.

__ Isso que eu falei com as colegas.

__ Dividir um pouco com as colegas essa angústia, porque eu tô vendo a situação do aluno, e o que que eu faço?

__ Às vezes a ética minha passa a não ser a do outro. Eu sou ética com a instituição, mas às vezes não sou ética com o aluno, no entendimento de que ele precisou daquilo naquele momento, ele precisou e a gente não pode atender. Então, é relativo também.

__ E aí, é direito ou não é?

Nas situações evocadas, pode-se perceber a presença de diferentes níveis de julgamento moral que constituem as orientações de ações éticas. A pergunta “é direito ou não é” tem um sentido duplo de ser certo, correto e de ser uma condição adquirida pela pessoa na interação social. O diálogo entre professor e aluno é evocado como forma de resolver o dilema.

Outra experiência evocada descreve a forma como o professor lidou com uma situação em que ele, como parte da instituição e se sentindo no dever moral do controle do

comportamento do aluno em relação ao cumprimento da regra, se preocupou com a formação moral do aluno. Através do diálogo, possibilitou um contexto de autonomia em que o aluno podia exercê-la ou não. E, para o professor, foi uma forma de mostrar-lhe a cooperação, seguindo a regra da instituição, bem como uma reflexão sobre a virtude da honestidade.

O extrato abaixo evidencia um exemplo de “lição de moral” ou “lição de ética”:

__ (...) Aí eu virei pra ela, e falei assim: “sua colega está aqui?” “Não, ela saiu, ela precisou sair”. Eu falei pra ela assim: “Então pra que você está colocando o nome dela, se ela não está aí?”. Ela falou assim: “não... é pra ajudar!” Falei: “Olha, se ela estava presente, manda ela me procurar, ou vai procurar o professor... tem esse, esse e esse horário”. E: “teve que sair e não deu tempo de assinar”. Só que essa garota já é mais velha, mais madura, não sei se o de 17 anos teria a mesma atitude. Aí, ela falou: “Oh, aí é que a gente pensa na reflexão do que é a postura, nós vamos falando de gentileza, de respeito ao outro, de ética, escutando isso nas palestras e de repente eu não percebo na minha atitude de escrever o nome, né, de ‘burlar’, qualquer que seja o nome que é dado pra isso, o nome da minha colega”. Aí ela falou que estava constrangidíssima. Aí eu falei: “Pois é isso aí, é uma recorrência natural na sala de aula”. Aí, eu aproveitei e falei que “a gente põe o nome do colega, que no momento não fez o trabalho, e assim fui colocando, e, aí a gente faz, até que um dia... você esquece e pega um cheque do outro, e assina o cheque”. Aí foi um diálogo, aí passou; e, pra encerrar, a aluna (a outra) veio realmente, a menina me procurou, eu sei que ela participou...

Analisando o conteúdo do discurso acima, poder negociar o cumprimento da norma, avaliar a situação humana que impediu o cumprimento da norma, avaliar o valor da ação exigida (dever) e da ação de direito (faltar por motivo justo), sugerir falsificação e mentira ou pedir uma solução alternativa para o problema, são ações que implicam julgamento moral, que orientam a maneira como se segue o sistema normativo. Assim, as participantes estão mostrando um conflito no julgamento moral e o consideram como ético.

Diante de uma pergunta que mostra a dúvida sobre as noções de moral e ética, alguns outros segmentos da conversação apresentam essas noções. É moral ou é ético?

Essa distinção entre os participantes não se apresenta clara, parece esfumada.

__ *É ético.*

A objetivação sobre o que é considerada ação ética ou a ausência de ação ética aparece na avaliação do comportamento da mentira do aluno, diante de uma regra imposta. Mentir, distorcer a verdade é considerado falta de ética, uma ação errada, de acordo com o princípio do amor à verdade, que é um valor moral. E, também, percebida como uma ação comum do aluno diante da dificuldade de assumir uma responsabilidade pessoal:

__ E a ética do aluno passa assim... às vezes eu, eu, eu atrasei, eu faltei por um motivo que o professor tem que levar em consideração e vou... e se eu minto e falo que faltei por isso ou por aquilo, aí... *falta de ética*. Porque, quando a gente fala que “eu faltei, porque aconteceu um acidente ou uma morte”, uma coisa assim, aí tudo bem. Agora, quando não..., porque o aluno tem essa capacidade de chegar e...

__ Defender o dele!

__ É! Defender o dele. Às vezes ele ficou ali tomando uma cerveja, no barzinho, ou em algum outro lugar, chega aqui e distorce a história, né?

Outra participante diferencia o conhecimento da norma em um código formal de ética de uma ação ética como um imperativo da consciência, nos juízos de valor. Esse repousa na tomada de consciência, no nível do conhecimento de um ponto de vista próprio “que vem de dentro”, ao mesmo tempo em que leva em consideração o ponto de vista do outro, pela consciência da regra social. Essa ação e a tomada de consciência, baseadas em valores interiorizados pelo sujeito, são consideradas como éticas, mostrando a concepção de ética como equivalente à moral individual, como se apresenta no diálogo abaixo:

__ Eu acho que se discute muito essa questão da ética, sabe, é o tempo todo... a ética faltando!...O que é ser ético em relação ao outro? E penso que essa questão da formação ética na universidade é preparar ou sair preparado, papel da universidade, o aluno sair preparado, conhecendo a ética não só da sua profissão, mas a formação ética pessoal mesmo, sabe? Porque tem a ética da profissão, mas se eu não tiver uma ética comigo mesmo, eu não vou seguir nenhuma outra questão ética relacionada a nenhum outro aspecto. Acho que *começa em mim e depois vem no outro. É uma coisa que vem de dentro de mim, de dentro para fora* [inaudível].

__ *É moral.*

Como um estímulo ao posicionamento individual, outra participante apresenta sua percepção das relações envolvidas nos dilemas apresentados, concretizada por um comportamento que valoriza a honestidade e que é também considerado como um imperativo da consciência. É identificado como ético e também como moral. O conteúdo mostra a situação de opção entre duas ações pessoais, implicando um julgamento de justiça em relação a si mesmo, não envolvendo diretamente o outro, mas envolvendo também seus valores morais, do que é correto ou não:

__ *uma questão que vem de dentro de mim*, eu falei nos meus estágios, eu jamais aceitaria... é... vamos supor, pedir para alguma escola para assinar um documento e eu não estar presente. Tanto é que eu parei de dar aula porque senão eu não ia nem dar aula nem conseguir ter aquele... aquele padrão de qualidade, né, com a minha profissão, com os meus alunos, e nem fazer meu estágio direito. Então, tive que optar. Como, graças a Deus, eu tive essa condição, aí eu parei de dar aula para eu poder fazer o estágio, porque jamais eu me permitiria chegar num lugar e “você assina para mim?”. Porque mesmo que, sei lá, que fosse uma hora, duas horas que eu ficasse... que eu me virasse do avesso, mas acho que isso eu não consigo. Porque não

faz parte de mim, vem de dentro de mim, eu não consigo, eu iria ficar com isso martelando na minha cabeça. Eu mesma não aceitaria, eu iria me recriminar por esse ato.

__ Eu acredito que é um fator... e a moral também, igual ao que a Fulana deu exemplo que ela não se permitiria fazer isso. Isso já não é..., como ela falou, *vem de dentro, não é mais ético, é uma moral dela, é uma cultura que ela...*

P. __ Valor, né?

__ ...valor dela. Anda muito com a moral, também, os valores, formação de valores e é muito importante.

Nesse momento há certo esvaziamento na conversação do grupo. Estimulo as estudantes a mais participação. Associada às experiências descritas, surge a descrição de experiências de exclusão observadas pelas estudantes em sala de aula. A exclusão é concebida tanto como um conteúdo informativo, objeto de muita discussão em sala de aula, como uma forma relacional, vivenciada em sala de aula, chamando atenção para uma situação concreta próxima delas que evidencia a pouca ligação e solidariedade entre as pessoas, percebida como uma contradição entre a teoria e prática. A solidariedade é evocada como outro valor humano, concretizado na necessidade de uma ação inclusiva. A referência à situação do cotidiano da sala de aula mostra essas concepções:

P. __ Eu queria ouvir o que as estudantes pensam a respeito disso (...) A Fulana está falando do ponto de vista da experiência dela. Eu gostaria que vocês falassem da experiência disso ou de outras, que...

__ Dentro da sala de aula, a discussão, a exclusão é discutida o tempo inteiro. Toda vez está sendo discutido isso, em qualquer disciplina é discutida a exclusão, é informado para a gente o porquê, como a gente deve agir.

P. __ O que você acha, você, é... enquanto pessoa que está fazendo formação universitária, o que você acha?

__ Eu acho que a gente tem que fazer uma análise, tem que saber as condições dessa pessoa, estar aberta, né, a acolher essa pessoa... não pode ser discriminada a pessoa, acolher essa pessoa...

__ E as outras?

__ Eu acho que a inclusão/exclusão, ela existe dentro da sala de aula. Apesar de estar sendo, tanto dentro quanto fora, estar sendo muito falada, eu, infelizmente, eu não sei por que, está faltando tanto em grupo! Igual eu vi essa rodinha aqui, achei tão bacana, poder aproximar mais. Fica muito de grupinho, sabe? Aí sai daqui para lá, parece que já não é grupo mais, aí um já te olha meio de lado assim, sabe? Então eu acho que precisaria mais dessa inclusão começar, começar com a gente mesmo, com os alunos, dentro da sala de aula, porque, mesmo sendo, né, uma mensagem pequena, relativamente. Mas dentro da sala de aula está havendo muita exclusão neste ambiente tão pequeno, dentro da sala de aula está havendo muita exclusão até mesmo de colega para colega.

__ A gente vê até os colegas que fazem matéria isolada, né.

__ É. Como é que eles ficam perdidos, chegam ali não conversam, às vezes pergunta alguma coisa, a gente tá fazendo em outro horário... tem que ser muito trabalhado aí.

Outras situações descritivas de ações relacionadas ao contexto do cotidiano da escola objetivam a noção de formação de valores, incluindo os personagens professor e aluno e a universidade, nos espaços da prática educativa. Os espaços dentro e fora da sala de aula

foram pensados como possibilidade de reflexão, não só sobre conteúdos informativos como sobre questões envolvendo a ética, na efetivação dos valores morais. Em um meta-nível, o diálogo entre as participantes permite articular esses dois momentos: o de ouvir e o de refletir sobre o que ouviu e também sobre o que aconteceu nas relações no entorno. A noção de consciência ética relacionada à prática educativa aparece referida como a integração de princípios morais que orientam a ação.

Faço aqui algumas considerações sobre o conteúdo desse discurso apresentado pelas participantes em relação ao contexto em que surge o dilema moral.

A meu ver, considero que ações e atitudes estão implícitas nos acordos interacionais – promessas recíprocas que geram obrigações e direitos – nas normas estabelecidas para convivência social, nas regras carregadas de valores. Portanto, o conhecimento e a ação orientados por eles fazem parte da formação da consciência ética. A formação da consciência de cidadania implica ter como referência valores específicos relativos a direitos e deveres enquanto cidadão de uma nação. Ser cidadão implica uma moral política, segundo Tugendhat (1996/1993).

Como em todas as instâncias da sociedade, o seguimento ou não de uma regra está relacionado ao grau de autonomia, de responsabilidade pela escolha que cada um de seus membros faz, pela consciência da solidariedade e cooperação, se se considera que a responsabilidade é coletiva. No contexto de interação educacional, considero que há regras na organização institucional que definem as relações entre professor-aluno e o sistema de ensino (o contexto educacional), colocam limites em relação ao exercício da liberdade e da autonomia individual possíveis nesse contexto. A autonomia pode ser definida tanto como um atributo do sujeito, que decide pela ação e se responsabiliza por ela, quanto como uma autonomia relacional, que se refere ao contexto, às regras do sistema que permitem esta ação autônoma dos indivíduos. A definição de contexto de autonomia é o “que permite que as pessoas definam o que é real para si próprias e que, na condição de seres humanos sociais, possam agir de acordo com essas definições e assumir responsabilidade por essas ações, através de *acordos consensuais*” (Aun, 1996, 344). Um contexto em que as regras são consensuais permite a sua co-construção pela participação conjunta e não são impostas pela autoridade. Portanto, em um contexto que não favoreça essa autonomia, o controle sobre a ação do outro é maior, a coação imposta pelo sistema põe à prova a autonomia individual, no caso tanto do professor quanto do aluno. Desse modo, a escolha em seguir as regras da

instituição implica níveis diferentes de julgamento moral de cada um e do contexto educacional-institucional.

- O professor como modelo moral

Refletindo sobre a relação professor-aluno, agora com o foco no professor, a idéia compartilhada é a do professor como modelo de relação, que transmite valores humanos pela sua ação. A ênfase foi dada em sua moralidade, em sua formação moral. O contexto relacional é o mesmo que o do aluno, porém os papéis sociais são diferentes, enquanto agentes sociais de mudança. A concepção de que as responsabilidades são diferenciadas pela função, pelo papel que cada um exerce, coloca em questão o professor como um modelo de ética e de moral, no contexto de educação/formação. Na função de formador de pessoas éticas, é criada uma expectativa de que tenha uma moralidade desenvolvida ou mais desenvolvida do que a do aluno, um modelo de ética e de correção moral.

Essa idéia é ancorada na imagem negativa do “professor vingativo, retaliativo”, que, tendo se sentido ou sido ofendido pelo aluno, persegue-o. Essa imagem do professor aparece concretizada na avaliação de sua dificuldade de auto-reflexão sobre suas ações, o que coloca em dúvida o seu nível de julgamento moral, sua consciência da prática das regras e sua periculosidade enquanto formador, educador.

A representação social de professor como formador é também concretizada no anti-modelo, quando é percebido como se utilizando de seu lugar de autoridade do saber e de poder, não agindo de forma ética, desrespeitando o aluno. Essa postura é percebida como incongruente com a postura do formador ético. Se, ao ser avaliado, reage com retaliação, numa relação em que se coloca em nível desigual de poder, está desrespeitando o outro, sendo inconsistente na sua relação com o aluno, entre o que exige dele e o que exige de si mesmo, não reconhecendo no outro (que o avalia) o mesmo direito que dá para si próprio: “em nome da autoridade instituída viola o direito do outro”. Essa relação é percebida como falta de reciprocidade. Questiona-se a postura ética do professor, a inconsistência do papel do professor como formador de consciência crítica e sua própria falta de consciência crítica, sua responsabilidade na relação humana, envolvendo diferentes pessoas, e em que medida essa relação se baseia no respeito mútuo ou no respeito unilateral. Vemos nos segmentos a seguir:

— ...o aluno fala uma coisa com o professor, muitas vezes o professor toma aquilo como pessoal e até persegue o aluno, entendeu? Isso acontece. Aí a gente fica pensando assim, a prática educativa como um espaço de formação, de moral, de

ética, de formação. Que tipo de formação é essa se a gente, se na prática educativa, a gente ensina e aprende muito com o exemplo, né, o que a gente tá vivenciando. Então eu fico muito preocupada, eu tenho muita preocupação....

Reafirmando a idéia do professor como modelo ético, outra voz:

__ Eu gostaria só de uma colaboração aqui (...) que é sobre “a aula que você dá e não percebe”. Eu posso dar uma aula com apresentação legal, os meninos participando, mas há um momento, assim, que eu não percebo e que são os meus valores, a minha postura, né, que o aluno capta com a maior facilidade e que eu, como professora, às vezes não percebo, tá. É... eu acho que isso é que a gente tem que pensar.

__ Olha, eu tô lá na educação infantil e tô aqui nesse patamar, né? Eu fico pensando na sua pesquisa, fiquei refletindo a semana, o que é que a gente poderia estar pensando, aqui juntos, a relação da questão dos direitos humanos e práticas educativas na escola universitária e, principalmente, na licenciatura, porque nós... é... estaremos lá na docência, nos anos iniciais, na educação infantil...

__ Agora mais ainda, né, com as novas diretrizes...

__ Agora mais ainda, pensa bem o nosso papel, enquanto formadores de professores formadores de crianças. Eu fico pensando é isso, quando eu vou na sala de aula trabalhar na situação ética, moral, falar de desenvolvimento moral, eu penso nelas lá na creche, lá na educação infantil, porque elas têm que entender que cada criança, a criança passa por fases morais da mesma forma que na lógica matemática, na lingüística, então cê se preocupa com a alfabetização, cê se preocupa com o raciocínio lógico matemático, mas a alfabetização moral e a emocional....

__ Então aqui [inaudível] nos valores, algo que você dá e não percebe, que o aluno mais capta...

__ Olha a criança de educação infantil, a criança é uma esponja. E se ela é uma esponja, o que que acontece, tudo que ela ouve ela absorve.

A evocação do campo da educação infantil como uma área de atuação de professores mostra a relevância dada pelas participantes à formação de valores, atitudes e habilidades desde os inícios da educação escolar, colocando a escola com responsabilidade na formação do ser humano e o professor como personagem principal dessas relações. Reafirma-se a idéia de cidadania ligada à formação integral do ser humano, no aspecto da formação de valores morais e éticos, logo, da educação moral. Estabelecem ligação entre educação para a cidadania e práticas educativas abrangendo tanto o estudante universitário quanto a criança, na educação infantil. Dessa forma, por se referirem ao contexto do curso de pedagogia, pensam que a educação moral abrange tanto a relação formadora de valores dos futuros professores, enquanto estudantes universitários, sujeitos em formação, como a relação destes como agentes da formação de outros, enquanto professores, no espaço da educação infantil.

Sendo as condições de produção desses aspectos da representação social do professor as de um grupo constituído por professores que são formadores de professores, que serão formadores de crianças, e por alunos que são professores de crianças e, ao mesmo tempo, estão se auto-formando, ao refletir sobre a moralidade do professor, estão falando de si e do outro. Estão também enfatizando a necessidade de reflexão crítica sobre a própria

moralidade, assim como a necessidade do conhecimento sobre a teoria do desenvolvimento moral, que seria uma referência para a concretização dessa moralidade. Há uma associação entre o papel do professor-formador e as práticas educativas que ele pode usar no exercício do seu papel, em relação à formação de consciência de direitos humanos.

Penso que são níveis diferentes de se considerar o contexto educacional, como um contexto de formação do outro e de auto-formação. Como afirma Freire (2005/1996, p.22), quando se refere à reflexão crítica sobre a prática, mostrando sua concepção de ensinar e formar: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção”. O formador é sujeito e objeto de sua formação por ele mesmo: “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23). O sujeito não se reduz a ser objeto do outro. Formar não é treinar. O sujeito ético é o que vive constantemente exposto a transgressões éticas e, por isso, exige dele uma reflexão crítica constante.

Em síntese, os personagens envolvidos nas relações cotidianas da universidade foram o aluno, o professor e a “instituição”, esta como um lugar simbólico, que se concretiza nas relações e nos acordos sociais. Dessa forma, a ética se apresenta no respeito a esses acordos, seja nos espaços da universidade – dentro e fora da sala de aula –, no metassistema, no nível da cultura como um todo e no que está relacionado aos acontecimentos do ambiente nos quais as pessoas interagem. Aspectos das representações sociais se constituem nas noções e práticas dos indivíduos construídas na inter-relação desses contextos sociais.

Nos encontros conversacionais do grupo de reflexão, algumas idéias sobre a integração entre teoria e prática circularam entre as participantes como propostas de práticas educativas que estariam relacionadas à disposição, à atitude do professor de integrar a formação ética em suas ações educativas, respondendo a uma preocupação surgida desde o início. Chegando ao final do processo do grupo de reflexão, essas idéias surgiram e estimei os participantes que conversassem sobre elas. Considero que elas concretizem aspectos das representações sociais de práticas educativas que visam a formação ética e de direitos humanos.

Formação ética e práticas educativas em direitos humanos: uma proposta

Na discussão sobre a formação ética, foi trazido como experiência institucional o desenvolvimento de um programa institucional como uma forma de viabilizar a formação humana de estudantes universitários. A concretização da formação ética no cotidiano da instituição, por meio das ações institucionais, que envolvem todos os alunos e professores, foi mostrada por meio de projetos desenvolvidos com esse objetivo de formação humana, como vemos a seguir, na voz de uma professora:

__ É igual o projeto institucional da universidade que eu acho assim uma iniciativa super importante, super voltada para o papel da universidade como responsabilidade social. Mas eu vejo que só o projeto institucional não é suficiente para que a gente tenha que trabalhar a ética no cotidiano, no dia a dia. Então, tem lá o projeto institucional, ele acontece no primeiro período, são convidadas umas pessoas e outras e outra no segundo, no terceiro períodos, é... tá caminhando. Mas estou dizendo assim que ele faz parte, porque é um movimento nosso que está agregando outros valores pra nós e pra gente estar desenvolvendo em torno da ética.

Assim, foi evocada a ação institucional que vem sendo implantada nessa universidade como uma política educacional, que tem por objetivo a promoção da formação ética, que abrange atividades dentro e fora da sala de aula, envolvendo professores, alunos e dirigentes da instituição.

A imagem do professor como formador de consciência ética é concretizada em sua forma de atuar ao desenvolver esses projetos específicos da instituição, como esse “Projeto Institucional”. Há a expectativa de que o professor atue como agente multiplicador das idéias nele contidas e disparadoras de mudanças. A prática educativa, que se propõe formativa, possibilita tanto ao professor quanto ao aluno um processo de auto-reflexão e de assunção de responsabilidades. Assim, considerar o professor como elemento multiplicador, implicaria primeiro a sua preparação como instrutor e “tutor” desse projeto, na “transmissão do conhecimento” para o aluno. Na interação educativa, propiciar vivências, considerar a experiência do aluno, conversar, dialogar e avaliar a sua mudança, o resultado. Não como uma aula informativa, mas como uma prática em que a vivência, a experiência do aluno e a ação do professor seriam um meio de aprendizagem da ética, com controle de seus efeitos:

P.__ Que propostas que vocês imaginam poderiam ter, né, mesmo que sejam utópicas, para articular essa formação ética e a prática educativa para desenvolver a consciência de direitos humanos?

__ Eu acho que a faculdade já nos deu duas aberturas, três, né? nesse projeto institucional. Eu acho que se... todo mundo agarrasse esse projeto e tentasse aplicá-lo, se nós fôssemos agentes multiplicadores do projeto...

P.__ Como, como assim? Por exemplo, como que você poderia ser um agente multiplicador desse projeto?

__ O professor X, por exemplo, me forma para esses projetos, que estão trabalhando com comportamento, com a ética. Me forma no sentido de estar nos orientando, porque o projeto nasceu dele, então, a gente seria como se fosse um tutor e, a partir daí, a gente aplicaria situações de vivências, buscaríamos as experiências do aluno pra dentro da sala de aula, conversariamos e, ao longo do tempo, iríamos avaliando os comportamentos, se houve melhora, se não houve. Eu acho isso... [interrompida]

Por outro lado, a imagem do professor como formador é colocada em outra dimensão: a de atitude, disposição em integrar a ética em suas ações educativas como uma preocupação que vai além da instrução e que coloca o professor como auto-reflexivo sobre a consistência de suas ações, exercitando sua moral, “num policiamento pessoal da consistência entre ação e prática”, entre proposições e ações éticas.

Essa experiência vivida nesse grupo de reflexão foi considerada uma prática educativa que possibilitaria um movimento de tomada de consciência coletiva, não individual somente, um espaço para auto-reflexão e integração das ações dos profissionais envolvidos no projeto:

__ Eu... que uma das coisas que temos que fazer, isso é uma questão de exercícios e policiamento, a coerência, sabe, entre o que a gente fala e o que a gente faz.

P. __ Pessoal?

__ É. Eu ‘tou falando na atuação do professor, aí ‘tou me colocando como professor, sabe? Porque, às vezes eu penso isto, como uma proposta difícil, porque, na verdade, como é que você vai falar pro outro, “você tem que mudar sua conduta”, não é? É uma coisa que tem que vir daqui [aponta pra cabeça], daqui, daqui pra lá, pra fora [faz gesto que indica de dentro para fora]. Mas, eu gostaria de pegar o projeto institucional, o programa institucional como um disparador disso, né.

P. __ É, eu acho.

__ Igual... nós estamos aqui... ter momentos, não sei, como esse. É o outro problema da gente discutir isso e tentar manter algumas coerências na sala de aula, eu tô falando isso porque essa história da Fulana [“a aula que você dá e não percebe”] em si, é um reflexo das ações nossas, porque nós achamos que preparamos aula, trazemos o material e criamos isso e de repente aquilo é pra nós...

A proposta é de transformação do outro, mas têm dúvida de como fazer isso quando se trata do professor enquanto formador. O problema considerado é como fazer para formar-se e formar o outro, em que o projeto institucional pode ser considerado um programa para mudar premissas a respeito de formação ética.

Os sentidos de formação e de instrução estavam permeando as descrições concretas das práticas. A concepção de formação ética ligada a direitos humanos se apresentou pela via do desenvolvimento moral, significando que estar promovendo o desenvolvimento moral é promover a conscientização de direitos humanos, tanto do professor como do aluno, por meio de experiências práticas.

Na minha visão, no entanto, a concepção de uma educação que se pretende transformadora de atitudes parecia bastante impregnada do sentido de educação baseada na

idéia de “treinamento”, de transmissão de conhecimento. Mesmo fazendo a articulação entre teoria e prática, parece que a idéia de formação não parece ter o sentido da apresentada por Freire, como falei acima. Na proposta de Freire, o sentido de formação é o de “criar condições para a produção de *uma construção*”. Entendo que “construção” é um processo de ação/participação/reflexão conjuntas, uma relação entre professor-aluno e outros membros da instituição, que exige mudança de premissas quanto ao que seja formar – no gerúndio – e conseqüentemente de comportamento e de relações, numa interação recursiva.

Até então, essas discussões tiveram muito pouca participação das alunas. A troca de idéias ficou mais entre as professoras. As estudantes estavam muito interessadas e foram estimuladas a participar de forma mais ativa no final, quando o grupo pareceu ter assumido um sentido de pertencimento, de “nós”, ou seja, quando houve mais envolvimento na tarefa de reflexão conjunta, co-participativa sobre direitos humanos, ética e práticas educativas, que estava sendo proposta. Passou a ser uma tarefa comum do grupo, nesse momento.

Mostrando curiosidade em participar, as estudantes evidenciaram que o desconhecimento sobre o assunto não era somente por falta de interesse em participar, mas também porque o contexto relacional da formação ética não estava visível para elas. Houve o estabelecimento de uma interação mais direta entre estudantes e professoras. Havia desconhecimento tanto do tema como da ação institucional mencionada e desenvolvida na universidade. Houve a proposta de continuidade de ações, de se fazer ligações entre os espaços de realização das práticas educativas. Vemos essas percepções no diálogo das estudantes:

__ Me colocando como aluna da faculdade, né, esses projetos institucionais... muita coisa acontece e a gente às vezes não tem tempo de participar, né, às vezes a gente fica sabendo, mas esbarra com alguma coisa e a gente não consegue. E aí acontece no final de semana e, na segunda-feira, a gente nem ouve falar mais. Talvez a gente, agora falando pra vocês, talvez a gente gostaria de ouvir falar, “olha aconteceu isso na palestra do Frei Beto” por exemplo, nas aulas que vieram depois, a gente ouviu falar. Então, eu senti muito isso nos outros períodos, a gente não ouvia falar, a gente via o que acontecia, ficava triste em não poder participar, mas a gente não sabia o que tinha acontecido, então aí morria daquele jeito.

__É.

__ Eu queria falar que assim a questão ética, né, ética toda vez que a gente tá, é, estuda sempre, sempre que vai ter um conteúdo, aí, sempre a ética é estudada. A ética. Aí, nesse semestre a gente está tendo a disciplina “avaliação e ética”, só que... é... todo mundo da sala reclama que essa ética devia ter sido no primeiro período, porque é uma questão... assim... importante, essa questão da ética. Tinha que ser discutida desde o primeiro período, porque tem muitas coisas, né, apesar de ser discutida sempre, os professores falam, mas a disciplina ética no primeiro período....

P.__ Pois é, mas você voltou na questão da disciplina dentro de sala de aula na questão da ética que... mudando porém na ordem dela aparecer. Mas que prática educativa você pensa? Que proposta de prática educativa você pensaria que articulasse essa formação ética com a consciência de direitos humanos?

__Tá, a ética aí devia ser... é, estudada em todas as disciplinas, né. É estudado aí os direitos humanos também, a ética, como os direitos humanos, moral... É... estudar...

é... esse projeto institucional. [olha para a professora, fazendo gesto de não saber, perguntando]

— O programa.

— É, esse programa... eu ia até te perguntar... a gente não sabe desse programa, desse programa aí, da ética! Outra coisa que me chamou muito a atenção... [interrompida]

— Eu concordo com o agente multiplicador, né? Foi mencionada a questão do tempo. Igual nós estamos aqui, no horário, num grupo que oscilou, né? Um dia vem muita gente, um dia vem menos, aí eu fiquei naquela questão lá do compromisso. Assim, eu tô aqui os quatro dias, assim como outras pessoas também, eu acho que a gente pode estar abrindo espaço assim de horário zero mesmo. Por exemplo, que vem uma pessoa hoje, duas amanhã, cinco depois, volta uma novamente, mas que não deixe acabar, não deixe a proposta cair por terra, que se persista, que uma hora as pessoas, no caso de, igual a colega falou, né, de multiplicar, né. As pessoas vão comentando, nós, mas está tão bom, igual hoje está tão gostoso aqui (...). Então, assim tem que persistir, que passa esse horário zero, que uma hora vai chegar e vai ter muita gente.

A idéia apresentada é a de um pedido, uma súplica, que sugere a manutenção do espaço de reflexão sobre ética como uma prática continuada. Espaço de discussão como esse, discussão em grupo de alunos e professores, seria uma forma de considerar que todos os participantes são agentes multiplicadores, uma forma de possibilitar mais vivências político-sociais relacionadas aos conteúdos das disciplinas, fora dos muros acadêmicos.

Outras propostas surgiram sobre o desenvolvimento de práticas educativas, dentro da sala de aula, como iniciativa particular dos professores em sua disciplina, introduzindo conhecimentos específicos sobre ética. Também, como uma disciplina curricular ou parte da ementa disciplinar. Essas idéias propostas pareceram concretizar a necessidade de aquisição de conhecimentos específicos sobre conteúdos relacionados a ética e direitos humanos, como: ter a disciplina de ética e o conhecimento sobre direitos humanos como matéria, conteúdo inicial no curso; ensino de conteúdo sobre Direitos, conhecimento das leis, da Constituição, dos mecanismos legais de direito e maior flexibilidade nos currículos:

— Eu queria falar assim, eu acho assim, colocar como conteúdo também conhecimentos: direitos, por exemplo, Constituição, a Constituição. Será que os nossos alunos todos conhecem, sabe, já vasculharam a Constituição, LDB, ta-rã-rã, os mecanismos legais de direito... Eu acho que os currículos poderiam ser mais flexíveis, sabe, os professores darem espaço nas aulas deles para os alunos vivenciarem momentos sociais. Por exemplo, amanhã Belo Horizonte tem o orçamento participativo, começou agora sexta-feira, sabe, colocar como aula mesmo, participar de uma eleição, de um projeto, orçamento participativo regional da cidade, sabe...

— Amanhã vai ter.

— E eu acho que a gente assim é... é... sai dos muros acadêmicos e tal, para a gente poder participar e ver que o mundo está assim. E às vezes a gente fica aqui estudando determinadas coisas... [inaudível]

Nesse momento foi encerrado o processo do grupo de reflexão.

C - Discussão e Conclusão

O problema examinado nessa pesquisa consistiu em identificar quais os aspectos das representações sociais de direitos humanos, de formação da consciência ética e a relação com práticas educativas desenvolvidas presentes nesse grupo social constituído por professores e estudantes do Curso de Pedagogia, na universidade particular.

Os resultados da pesquisa realizada na universidade particular foram organizados nesse estudo de caso a partir dos dados colhidos em três encontros conversacionais em grupo de reflexão, em que participaram como sujeitos cinco professores e sete estudantes do curso de Pedagogia. Também participaram quatro monitoras de pesquisa e esta pesquisadora. Os resultados mostraram o processo de construção das idéias sobre o fenômeno pesquisado, apresentadas como a produção coletiva dos participantes, constituindo núcleos de sentidos apreendidos nos momentos de interação grupal. Referem-se às noções, valores e práticas compartilhados por professores e estudantes sobre direitos humanos, educação em direitos humanos compreendida como formação ética, constituindo os diversos aspectos dessas representações sociais.

O conjunto dessas idéias pode ser percebido como uma reflexão sobre a educação, a prática educativa em direitos humanos e sobre a formação ética, por meio de descrições de contextos, personagens e relações envolvidos no processo educativo nessa universidade.

A primeira idéia apresentada e compartilhada pelas participantes foi a concepção de direitos humanos, que vem associada a dois princípios organizadores: a concepção do homem como ser integral e a concepção do homem cidadão.

Considerar o ser humano como ser integral apresentou o significado de reconhecimento do ser humano como um ser de dignidade inerente a sua própria condição. À medida que o homem realiza suas potencialidades, nos níveis de pensar, sentir e agir, ele se constitui como um ser de direitos na convivência humana. São esses direitos os necessários para realizar essa condição humana, como o direito à alimentação, saúde, liberdade, educação e espaço para formação da cidadania.

A concepção do ser humano cidadão vem associada à noção do ser humano como ser integral, na especificidade de ser parte de uma sociedade organizada. Ser cidadão é ter a garantia de realização das necessidades do ser humano, por meio das leis, formalizadas

na Constituição nacional e garantidas pelo Estado. A Constituição é percebida como a fonte onde o cidadão busca o conhecimento e a garantia de seus direitos.

Alguns direitos do cidadão foram evocados e concretizados como conteúdo das representações. Esses direitos evocados constituem alguns dos direitos civis, políticos e sociais contidos na Constituição:

- *O direito à educação*: a ter acesso ao conhecimento, à cultura e a todos os direitos, conferindo ao cidadão um atributo de ser igual aos outros.

- *O direito ao voto*, à participação nas eleições para representantes do povo no governo, o exercício de um direito político. As participantes consideram que esse direito precisa ser exercido com mais consciência crítica, da parte das estudantes, e que há faltas na compreensão da dimensão do ato de cidadania, enquanto compromisso.

- *Direito à liberdade e à segurança*. Liberdade de livre expressão do pensamento individual foi percebido como um direito para reivindicar e exigir os direitos; poder se movimentar livremente de um lugar para outro tendo a garantia de sua segurança, foi outra dimensão do direito à liberdade aqui evocada. Esse foi um dos direitos considerados violados na sociedade brasileira atual, diante da descrença nas instituições encarregadas de conter a violência social, deixando os cidadãos desprotegidos.

- *Direito ao respeito* apresentou-se associado ao limite da ação em relação ao outro, como condição de convivência entre os homens, para a sociedade se perpetuar. O respeito ao outro foi considerado como elemento comum aos direitos humanos e à ética.

Outras concepções permearam as representações de direitos do cidadão como sendo resultado de luta, conquista e participação para ter a sua garantia para todos. Assim, o surgimento dessas idéias mostra alguns elementos da construção do status da cidadania, numa sociedade democrática. Ao mesmo tempo em que o status de cidadania se constrói pela conquista da igualdade de direitos, ao adquirir esse status o homem tem o condição de lutar também para mantê-lo, o que foi percebido como um dever de cidadão de participar nessa construção – concepção de cidadania ativa.

Essas idéias compartilhadas refletem os valores de pertença social desse grupo de professores e de estudantes de Pedagogia, cujos repertórios representam a especificidade do contexto da educação, traduzindo a realidade social desse grupo. Ao pensarem o homem como ser integral, estão se referindo ao princípio da educação que é o desenvolvimento da personalidade humana, nos níveis do pensamento, da emoção e da ação; ao respeito pelos direitos às liberdades fundamentais do ser humano e ao direito à educação, que constituem

direitos do cidadão. Esses direitos evocados constituem alguns dos direitos civis, políticos e sociais contidos na Constituição e na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

A instrução será orientada no sentido de pleno desenvolvimento da personalidade humana e no desenvolvimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das nações Unidas em prol da manutenção da paz (Vieira, 1993, p.14).

Assim percebo a associação da idéia de direito à educação à de construção da cidadania aqui apresentada. O que possibilita a cidadania é a igualdade de condições de participação humana básica. E a educação é uma das condições de promoção da igualdade. Valho-me da referência a Marshall, quando discute o conceito de construção do status de cidadania, considerando a educação um dos direitos que fazem parte integrante desse status, um direito humano que promove a compreensão, a tolerância, dando possibilidade para a convivência entre os homens. Como nos afirma Marshall (1967/1963, p.73):

A educação está diretamente relacionada à cidadania (...), à exigência e natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento do cidadão em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é o de moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto de ser educado (Marshall, 1967/1963, p.73).

As duas concepções do homem como ser integral e como cidadão constituíram um campo semântico comum compartilhado pelos participantes ao pensarem a educação do cidadão no sentido de educação integral, do desenvolvimento da moralidade e da formação ética.

São idéias apreendidas como aspectos das representações sociais de educação de direitos humanos e da formação ética, concretizadas nas condições de educação em direitos humanos.

Pensar a educação em direitos humanos consistiu em refletir sobre a educação como fim e como meio: no primeiro, tem o objetivo do desenvolvimento integral do sujeito cidadão, no sentido de formar o ser humano nos níveis cognitivo, emocional e social; no segundo, o de refletir sobre a educação como prática de formação humana integral e de capacitação instrumental.

Um aspecto da representação da educação foi o acesso ao conhecimento dos direitos humanos. Conhecer os direitos legais, contidos na Constituição, como um meio de instrumentalização para reivindicar os direitos e também para conhecer os deveres do cidadão,

foi uma noção compartilhada. As participantes reconheceram que há falta de informação sobre direitos humanos tanto pelos alunos como pelos professores, tendo como consequência o desconhecimento também dos deveres. Percebem-na como uma falta da escola.

Pensar a educação e refletir sobre a prática de formação humana foi a segunda direção da construção do sentido compartilhado pelas participantes. O conhecimento dos DH foi pensado no sentido formação do cidadão, o da dimensão moral, de construção de valores por meio de uma prática voltada para o desenvolvimento de atitudes, de formação da consciência de direitos e deveres. Nesse sentido, a representação da educação é a de estimular o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades na relação professor-aluno, por meio de práticas que levem à sensibilização para a consciência de si e do outro, possibilitar uma ação consciente reflexivo-crítica, que concretize a idéia de formação do cidadão. Desenvolver os direitos humanos é formar o cidadão ético, no sentido de desenvolvimento moral. A ética é considerada um tema transversal, na sala de aula e na universidade, como espaço de formação humana, nem sempre percebida como objeto de atenção de professores e da escola.

Para realizar a prática, as condições da educação foram pensadas como atividades exercidas na escola no sentido de conhecer os conteúdos dos direitos humanos, como um sistema normativo, e como um processo relacional entre os elementos envolvidos no processo educativo.

As práticas educativas referem-se a ações da prática docente, concebidas como estratégias metodológicas, atividades de ensino, que efetivam a educação ética e dos direitos humanos, visando o desenvolvimento de valores, tanto no nível conceitual como no de formação de atitudes. Integram as noções éticas e morais e a noção de direitos, nas ações do sujeito, por meio de transmissão de conteúdos, de sensibilização à reflexão crítica e de vivências e práticas, no cotidiano da escola, relacionadas aos direitos humanos. Envolvem, desse modo, espaços de atuação do professor, do aluno, dentro e fora da sala de aula e o espaço relacional de aprendizagem.

Nessa dimensão, teoria e prática são concebidas como processos articulados na participação e observação dos sujeitos em relação ao mundo social, construindo um conhecimento coletivo, no processo interacional. Essa forma de pensar inclui os personagens professor e aluno e as condições do contexto institucional escolar de forma integrada, então efetivando a construção conjunta da cidadania. A concretização dessa formação se apresenta por meio de práticas educativas críticas em relação ao contexto social. Esse pensamento compartilhado reflete as idéias de conscientização propostas por Freire (1980) sobre a ação

educativa, quando considera a indissociação entre reflexão e ação sobre o mundo, um compromisso histórico de transformação do mundo. A conscientização é uma capacidade humana de observar, distanciar-se e agir sobre a realidade - o mundo.

Para ser válida, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e uma análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos educar, ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar. Assumir a crítica. Aprendizagem na tomada de consciência da situação social. Conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência (Freire, 1980, p.33-34).

A idéia da formação ética concretizada nas atividades cotidianas da escola é considerada pelas participantes como uma função da universidade, tanto na relação direta professor-aluno, quanto em ações institucionais promovidas por ela, na sua condição de instituição educacional, oferecendo condições para o seu desenvolvimento moral, por meio de relação compromissada com o outro. Um espaço de tomada de consciência da responsabilidade coletiva, de compromisso, um ambiente sócio-educativo, onde se fazem valer os valores humanos na convivência intersubjetiva.

Diferentes posicionamentos das participantes se apresentaram na concepção dos espaços dentro e fora da sala de aula, como espaços de educação: em um, a “aula” é percebida como uma atividade de transmissão de conteúdo, de adquirir instrução e percebida pelos professores como a mais valorizada pelos alunos em relação a atividades fora da sala de aula. Em outro, atividades fora da sala foram consideradas significativas para a aprendizagem, valorizadas pelas estudantes presentes. Há diferença de percepção.

O sentido dado ao conhecimento, nesse segmento do discurso, parece se referir à valorização da forma de aprendizagem, se individual, do aluno, ou se coletiva, social, participativa, vistas como separadas. A aprendizagem no espaço relacional, coletiva, que permitiu mais reflexão e participação, pareceu assim pensada como uma forma produtiva de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, percebo que houve uma ampliação do conceito de sala de aula como espaço de participação coletiva, de aprendizagem coletiva, como é apresentada por Goulart (2005), que mostra como a natureza social do conhecimento é recente nas escolas. Para essa autora, a sala de aula ainda é vista como um contexto isolado da escola, da sociedade e considerada como uma entidade que precisa ser conquistada pelos alunos. Nesse ponto, a idéia aqui apreendida confirma em parte essa crença da redução da aprendizagem ao micro-espaço da sala de aula, mas mostra também uma mudança quando as concretizações de situações de aprendizagem fora da sala de aula surgem como significativas.

Essas idéias sobre a aprendizagem reflexiva e coletiva foram concretizadas em descrições de situações que questionam as garantias dos direitos humanos. Os exemplos apresentados mostraram o quanto elas puderam ser objeto de reflexão sobre a relação professor-aluno e sobre a forma de ensinar/formar, tanto para questionar criticamente o mundo social em relação aos direitos humanos, como para questionar o papel do professor como modelo de ensino/formação de valores morais e de direitos humanos do aluno aprendiz/formando: as visitas ao aterro sanitário, à creche, aos conselhos tutelares, os seminários, palestras, filmes etc. foram exemplos concretos de atividades que puderam levar à formação de consciência de direitos humanos e de valores morais na prática educativa.

Com o objetivo de formação, as atividades reflexivo-críticas, que mobilizaram questionamentos, debates, estimulando mudanças de posturas, foram consideradas como podendo se realizar tanto dentro como fora da sala de aula. Foi feita uma associação entre o efeito da experiência vivida e a reflexão sobre direitos humanos e constatada que essa é uma prática pouco utilizada, no cotidiano da sala de aula, para desenvolver a consciência crítica das situações que a sociedade oferece e que precisam ser confrontadas com o conhecimento que se tem dos direitos humanos. As práticas educativas aqui relatadas concretizaram a idéia de que a universidade é um espaço aberto para a reflexão crítica sobre as condições que a sociedade oferece para efetivação dos direitos humanos e para a institucionalização/instituição da condição de cidadania. Para as participantes, os direitos humanos podem ser ensinados e a forma de “transmissão” da aprendizagem depende da postura em relação aos objetivos do educador e do método de ensino-aprendizagem que podem ser desenvolvidos. Não só conhecer os diferentes tipos de direitos, instrumentalizando o aluno, mas desenvolver o compromisso social, a responsabilidade social, o respeito ao ser humano, que é o princípio universal comum contido nos direitos humanos e na ética, conforme pensados pelos participantes.

O sentido dado aos direitos humanos parece estar concretizado no que foi expresso pelas participantes anteriormente: o de serem condições básicas da sociedade e da democracia em que o valor ético fundamental é o de respeito ao outro, percebido como forma de perpetuação da sociedade.

Na minha visão, essa idéia relaciona os princípios dos direitos humanos aos princípios éticos no sentido de valores sócio-morais mais que a valores políticos de exercício de cidadania.

Ética e os direitos humanos foram apreendidos como conhecimentos distintos e independentes um do outro e como conhecimentos distintos, mas interligados. Os direitos humanos são concebidos como uma teoria, um conteúdo sobre o qual a pessoa deve ter informação, sobre as leis que regulam os direitos e deveres do cidadão. Nessa perspectiva, é percebido como independente da ética e tem um sentido jurídico-normativo. Afirma-se a ação ética do cidadão participante de uma sociedade em relação ao outro, mesmo que não tenha os direitos humanos garantidos para si. O sentido conferido à ética é o de prática, consciência de deveres e direitos, uma “consciência imperativa”, um agir aprendido no cotidiano, uma ética pessoal e social. Há também a associação entre o conhecimento dos direitos humanos, que estão na Constituição, e maior facilidade para agir eticamente, como uma relação de causa-efeito.

Outra noção que aparece de forma difusa é a de ética e moral. A idéia de ação ética se apresenta misturada com a idéia de ação moral. Há tentativas de esclarecimentos na discussão, mas não se chega a uma idéia conclusiva. Ética e moral são representadas ora como diferentes ora com o mesmo sentido e sob forma de dúvida quanto ao conceito.

A ética para as participantes se apresenta ligada ao cumprimento das normas institucionais, enquanto responsabilidade coletiva, quando a pessoa responde pelas práticas de uma instituição. É a ação prática, envolvendo valores, imperativos da consciência individual no julgamento da ação. A concepção de moral considera que também envolve valores que são passados de pai para filho, nas condutas ligadas à cultura. Tem o caráter de costumes. Essa representação está presente em situações em que surgem dilemas morais na relação professor-aluno.

Faço uma reflexão sobre isso, fundamentando-me em discussões teóricas apresentadas anteriormente nesse trabalho. A forma duvidosa e confusa quanto à distinção entre moral e ética revelou o mesmo tipo de dificuldade observada por alguns autores que discorrem sobre o tema (Gianotti, 1992; Tugendhat, 1996/1993; Bertussi, 1998), justificada pelo próprio processo de construção do conceito na filosofia e nas ciências. Por isso, tem sido comum os termos serem tomados como sinônimos, com o mesmo sentido, e tomados também como distintos. Assim, a representação social de ética e moral se apresenta como um conhecimento aprendido e divulgado no senso comum.

É moral ou é ético? Segundo Tugendhat (1996/1993), essa pergunta está sempre presente nas discussões sobre qual é o conceito, o que se entende por ética e moral.

Para esse autor, em todas as nossas relações emitimos juízos morais, julgamos tudo de forma moral. E um juízo moral “é um juízo (julgamento) de que certo tipo de agir é

julgado bom ou mal, proibido ou permitido” (Tugendhat: 1996/1993, p.20). Saber como nos relacionamos uns com os outros implica avaliar as ações a priori, a partir de um quadro de valores estabelecidos em um acordo social. As regras do acordo social vão sendo construídas na interação social, constituindo o *ethos* social, os costumes, um contrato de deveres e direitos. O que é considerado certo ou errado dependerá do valor atribuído ao que está contido na norma social. Desse modo, parece se referir à moral como normas carregadas de valores compartilhados por uma sociedade e que são referência para se definir o que é certo ou errado. Para não se ater simplesmente ao concreto, ao conceber “uma moral” fundamental diante de outras, é preciso refletir sobre seus fundamentos e motivos, que se apoiam no respeito igual devido ao outro, o de não instrumentalizar o outro. É nesse sentido que Tosi (2002, p. 101) define ética: “uma reflexão crítica “sobre” os costumes coletivos e individuais para saber quais deles podem ser aceitos ou devem ser rejeitados”. O que Gianotti confirma ao considerar a ética uma maneira de tratar o outro segundo certas normas:

“Daí a ética não tratar especificamente de certos valores morais, do bem e do mal, mas tão só da maneira como os indivíduos seguem outros sistemas normativos sem se comprometerem inteiramente com o tipo de individualidade de agente requerida por cada sistema”⁴ (Gianotti, 1992, p. 241).

No discurso das participantes, situações do cotidiano da escola são evocadas como trazendo conflito moral, quando ações na relação professor-aluno são avaliadas como boas ou más, justas ou não, implicando juízos de valor. Foram descritas como colocando em xeque o sentimento de justiça e o exercício de liberdade como princípios éticos contidos na avaliação de condutas morais no cotidiano da sala de aula, gerando angústia no professor. Os dilemas morais apresentados mostram como a questão da moralidade se apresenta no cotidiano do contexto escolar e são considerados como oportunidade de formação ética.

Retorno a Piaget que sugere que a solução para esse dilema é o desenvolvimento da autonomia moral e a essência de toda moralidade consiste no respeito às regras. Piaget distingue dois tipos de moralidade: a moralidade de heteronomia e de autonomia, envolvendo o julgamento moral com base no respeito unilateral e no respeito mútuo, respectivamente. O sentimento de justiça requer o respeito recíproco e a solidariedade. “A regra da justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais, e esta noção de justiça emerge gradualmente em autonomia, à medida que cresce a solidariedade entre os

⁴ O autor distingue o sentido de agente e de sujeito. O sentido de “agente”, o que é capaz de operar a norma, aprendê-la e é capaz de ensiná-la. E “O sujeito só se mostra na transgressão e abandona de vez um determinado sistema de regras” (Gianotti, 1992, p.241) .

adolescentes” (Duska; Whelan, 1994/1975, p.39). Assim, a noção de justiça será relacionada ao dever para com a autoridade (na moral heterônoma-justiça retributiva, está ligada à percepção da relação ação/punição) ou será definida com base na igualdade, em que o respeito mútuo e a solidariedade serão mais importantes (na moral autônoma – justiça distributiva).

Refletindo sobre a questão do dilema ético do professor, que foi apresentado, penso que o desenvolvimento das relações de autoridade-justiça apresenta problemas tanto para o educador como para os alunos (jovens). Assim, supõe uma reflexão sobre os valores contidos na relação interindividual, implicando as normas institucionais e o juízo moral sobre a própria ação, o valor individual. Se o professor quebra a regra com a instituição, desequilibra o vínculo que tem com ela, o que ele avalia como bom ou mau quebrar ou não quebrar esse vínculo e ser ou não ser correto. Seu juízo moral sobre essa relação pode estar em um nível de heteronomia, de respeito unilateral, quando sente como dever obedecer à imposição da autoridade e que será punido se não o fizer (justiça retributiva). Ou pode escolher conscientemente, seguir a norma como parte que é da instituição, conforme a participante colocou, o que implica um tipo de pensamento autônomo (justiça distributiva). No entanto, seu juízo moral sobre sua ação com o aluno pode estar em um nível de autonomia, quando considera os fatores humanos implicados na situação, podendo escolher sobre a ação e arcar com as conseqüências de sua escolha (justiça distributiva).

Por outro lado, o aluno pode entender a regra como tendo que ser cumprida (justiça distributiva), ou pode fazer a escolha de arcar com as conseqüências da falta a ela (justiça distributiva), mas pode querer burlá-la, mentindo sobre os motivos que o levam a não cumpri-la, atendendo a uma necessidade sua imediata de evitar um sofrimento. Nesse pólo da relação, o aluno julga com uma lógica heterônoma, pois não é capaz de se colocar no lugar do outro e assumir responsabilidade pela sua ação em relação ao coletivo (pela conseqüência em relação à falta, pela punição), pedindo para o professor mentir (burlar a regra, moral heterônoma), deixando a responsabilidade para o professor.

A solução para o dilema considerado ético é pessoal. Depende do nível de julgamento moral de cada um dos envolvidos na situação, do tipo de lógica, de fundamento do pensamento que cada um apresenta em relação ao pensamento do outro, da diferenciação de seu ponto de vista do ponto de vista do outro. O dilema apresentado pelo professor aparece no confronto entre a regra da justiça e a regra imposta pelos adultos (pela instituição). Tomar consciência de seu ponto de vista e do ponto de vista do outro, descentrar-se, é a forma cognitiva de superação do egocentrismo cognitivo e do desenvolvimento da cooperação, que considera tanto suas razões quanto as do outro, no desenvolvimento da alteridade, como

identificou Cardoso (2007) em pesquisa recente, em Belo Horizonte. Essa autora avaliou a capacidade de empatia em estudantes universitários e sua relação com as representações sociais de direitos humanos – quanto mais empatia, maior valorização e maior escolha de DH voltados para o bem comum e para valores sociais (coletivos), implicando em maior consideração pelo outro, em reciprocidade e cooperação. Reafirma o conceito de cooperação de Piaget: “toda relação social onde não existem coação e a imposição de autoridade ou prestígio e onde impera a reciprocidade entre indivíduos autônomos” (Cardoso, 2007, p.17).

Associado às representações de ética e de moral, outro aspecto dessas representações presente nas conversações das participantes dessa instituição foi relativo à concepção do professor, no processo educativo. A noção que aparece é do professor como modelo de moral, sujeito de ações corretas ou não, em que sua ação transmite valores, tendo assim o dever de avaliar se suas ações são consistentes com os valores morais, de respeito ao outro. A idéia compartilhada é a do professor como modelo de relação, sendo importante sua formação moral, sua correção de atitudes em relação ao aluno e à instituição, na formação moral do aluno. Foi questionada a postura ética do professor que “persegue o aluno” como um anti-modelo para a formação de alunos, uma irresponsabilidade nas relações, envolvendo diferentes pessoas. Questionaram em que medida essa relação se baseia no respeito mútuo ou no respeito unilateral, esse fundado no abuso de sua autoridade.

O professor/educador é também percebido como agente da ação reflexiva, de modo a levar os alunos a questionar suas ações como participantes na sociedade, fazendo-se sujeitos de suas ações críticas. Desse modo, as atividades relacionadas à formação ética e aos direitos humanos aparecem com sentido de dever do professor, um compromisso nas relações presentes no processo de construção da cidadania.

As noções sobre a moral do professor são evocadas pelas participantes em relação ao campo da educação infantil como uma área de atuação de professores, mostrando a sua relevância. Enfatizam a necessidade de reflexão crítica sobre a própria moralidade, assim como a necessidade do conhecimento sobre a teoria do desenvolvimento moral, que seria uma referência para a concretização do desenvolvimento da moralidade infantil, dada pela formação de valores, atitudes e habilidades desde os inícios da educação escolar. Colocam a escola com responsabilidade na formação do ser humano e o professor como personagem principal como formador, na relação como o aluno.

Em síntese, os personagens envolvidos nas relações cotidianas da universidade foram o aluno, o professor e a “instituição”, esta como um lugar simbólico, que se concretiza

nas relações e nos acordos sociais. Dessa forma, a ética se apresenta no respeito a esses acordos, seja nos espaços da universidade – dentro e fora da sala de aula –, no metassistema, no nível da cultura como um todo e no que está relacionado aos acontecimentos do ambiente, nos quais as pessoas interagem.

Como conclusão dos encontros conversacionais, o grupo de reflexão possibilitou um espaço para sugestões de práticas educativas que estariam relacionadas à disposição, à atitude do professor de integrar a formação ética em suas ações educativas, respondendo a uma preocupação surgida desde o início deste trabalho. Na discussão sobre formação ética, foi trazido como experiência institucional o desenvolvimento de um programa institucional, que acontece nessa universidade, como uma forma de viabilizar a formação humana de estudantes universitários. Uma política educacional, que tem por objetivo a promoção da formação ética.

As estudantes evidenciaram desconhecimento desse Programa e também que já estava se realizando, não somente por falta de interesse em participar, mas também porque o contexto relacional da formação ética não estava visível para elas. Houve propostas de intensificação na divulgação em sala de aula, para ligar o que ocorre nas ações institucionais com as atividades em sala de aula; e de dar continuidade a esse grupo de reflexão, como uma forma de manter as reflexões sobre direitos humanos e formação ética.

Outras sugestões foram relativas à aquisição de conhecimentos específicos sobre conteúdos relacionados a ética e direitos humanos.

Finalizando, os aspectos das representações sociais de direitos humanos aqui apresentados reúnem-se em um conjunto de idéias que revelam um núcleo de sentido mais abrangente: a educação em direitos humanos constitui-se em formação ética, que se apresentou pela via do desenvolvimento moral. Significa estar promovendo a conscientização de direitos humanos, a formação do cidadão, tanto do professor como do aluno, por meio da manutenção do espaço de reflexão sobre ética como uma prática continuada.

II - A pesquisa na universidade pública: processo grupal e interpretação dos resultados

Os resultados dessa investigação referem-se a idéias, valores e práticas, constituindo aspectos das representações sociais de direitos humanos, formação ética e

práticas educativas na universidade, aqui representados por estudantes e professores da unidade de ensino que abriga o Curso de Pedagogia. Os resultados da pesquisa na universidade pública foram organizados da mesma forma que na universidade particular, considerando o mesmo problema examinado, os mesmos objetivos e a realização de três encontros conversacionais em grupo de reflexão.

O problema examinado consistiu em identificar o que pensam os participantes sobre direitos humanos, a formação da consciência ética e a relação com práticas educativas desenvolvidas na universidade.

Os resultados permitiram atender aos objetivos da pesquisa:

- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre direitos humanos;
- Conhecer o que estudantes e professores pensam sobre as práticas educativas que refletem as idéias sobre direitos humanos na universidade, ou seja, o que pensam sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência ética e as práticas educativas reveladoras de idéias e ações desenvolvidas na instituição, que contemplam o desenvolvimento da consciência de direitos humanos;

- Verificar se há alguma diferença entre a construção dessa consciência ética e de direitos humanos na escola particular e na escola pública universitárias.

Os resultados dessa pesquisa mostraram o processo de construção das idéias nos três encontros conversacionais do grupo de reflexão realizados nessa universidade pública, a produção coletiva dos participantes, apreendida nos momentos de interação grupal.

As crenças e valores do grupo social e institucional constituem o conteúdo de aspectos das representações sociais presentes e apreendidas na produção discursiva dos participantes e refletem aspectos de sua ideologia bem como dos valores e crenças contidos na sociedade brasileira atual.

A Universidade, como instituição acadêmica, sempre se dedicou à formação intelectual e moral de jovens, através do estudo, da busca e cultivo do saber, com o objetivo de formação profissional. Sua função é proporcionar uma reflexão aberta às idéias do outro, possibilitando pensar em um mundo mais humano, mais justo, mais sábio. E o que tem mantido a universidade viva é o diálogo entre as gerações de jovens e de antigos, entre a curiosidade científica e a experiência. Desse modo, capta um momento da vida de seus personagens e o momento histórico das sociedades. A universidade, através dos tempos, tem se transformado para responder de forma efetiva aos desafios de cada período histórico. (Barbieri, 1999).

No momento atual, considerando a luta pela conquista dos direitos humanos, a preocupação com a Universidade, na perspectiva da UNESCO, é a de luta pela garantia dos direitos humanos, para que “a negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo não aconteça no campo da educação de nível superior” (Mayor, 1999, p. 26). Desse modo, a universidade deve revolucionar a forma de propiciar o conhecimento para que possa formar cidadãos para o futuro, que saibam fazer uso de sua liberdade, que assumam responsabilidade e compromisso com a sociedade.

Depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em 1998 pela UNESCO, em Paris, foram realizadas Conferências Ibero-americanas de Reitores de Universidades Públicas, iniciadas em 1999, em Santiago do Chile. No primeiro encontro foi resgatada a definição de universidade pública, pelos reitores, que constou de um documento apresentando quatro características da universidade pública, relativas a: vinculação, financiamento, missão e conceito de conhecimento:

...sua vinculação: faz parte do Estado ou é pública e autônoma por lei; seu financiamento: é de responsabilidade do Estado; sua missão é o compromisso social. Esse compromisso é em realidade um compromisso do Estado com a sociedade, inscrito na Constituição e cumprido através da universidade. Neste sentido a universidade pública é uma instituição que responde a valores constitucionais e não a políticas contingentes. Daí se origina o conceito de autonomia, que garante o exercício desses direitos. Por fim, seu conceito de conhecimento: como um bem social e não como um bem privado (Com Ciência, 2003, p.1).

Ainda nesse primeiro encontro, concluiu-se que a universidade deve responder aos desafios da globalização “desenvolvendo, além da instrução profissional, uma formação que ajude os estudantes a aprender a pensar criticamente e a familiarizar-se com a própria tradição intelectual” (Com Ciência, 2003, p.1 e 2).

A universidade pública, em sua função de preparar cidadãos para o futuro, tem procurado discutir sua relação com a sociedade. Além de sua missão de formar pessoas, de gerar novos conhecimentos, tem buscado tornar-se cada vez mais participativa na vida da comunidade.

Não é meu objetivo fazer uma análise profunda das condições da universidade pública. Meu objetivo é simplesmente visualizar o contexto dessa instituição educacional, cujas relações entre seus membros mostram a ideologia da universidade em relação às condições sociais de sua realização, presentes na produção do discurso dos participantes na pesquisa, quando analiso seus resultados.

Considerando que a aquisição de conhecimento é um bem social, portanto de possibilidade de acesso ao cidadão, e de forma gratuita, a estrutura educacional das universidades públicas de oferta de vagas não tem possibilitado a entrada de grande parte da população que está à procura de formação profissional: a oferta é muito menor que a demanda, a seleção de candidatos é rigorosa, por mérito, tornando seu acesso muito difícil e concorrido. Ter uma universidade financiada pelo Estado tem sido uma forma de socialização da busca do saber e da formação profissional gratuita, de responsabilidade do Governo, negada a milhões de cidadãos.

O número de universidades públicas no Brasil é muito menor que o número de universidades particulares, uma vez que estas têm aumentado consideravelmente a partir da Constituição de 1988 e da maior abertura do mercado liberal e, de modo mais incisivo, a partir da década de 1990. Sendo a oferta menor que a procura nas universidades públicas, os valores da sociedade mercantilista ficam mais evidentes nos processos de competição para entrar e para manter-se na universidade.

Outro aspecto abordado em relação às universidades públicas é o da crítica que lhe é feita por não estar atendendo às demandas de formação de profissionais para o mercado, deixando a busca de qualidade de educação, no atendimento a essas demandas, para as universidades particulares. Assim, o pouco número de universidades públicas, a queixa sobre a qualidade de ensino e a mercantilização da educação pela abertura do mercado liberal têm sido fatores considerados influentes no aumento do número de universidades particulares (Com Ciência, 2003).

O contexto da sociedade atual é o de valorização do conhecimento como forma de atingir uma cidadania emancipacionista. Por outro lado, considera-se que o neoliberalismo valoriza só o conhecimento e não a educação, por estar interessado na competitividade e não na cidadania.

Essas expectativas entre o que se pretende que aconteça no campo da educação como forma de vivência democrática e o que se realiza podem ser vistas na produção discursiva de estudantes e professores da universidade pública, que apresento a seguir nos resultados da pesquisa.

Da mesma forma que na investigação realizada na universidade particular, a pesquisa na universidade pública foi no curso de Pedagogia. A especificidade do curso de Pedagogia, de formação de professores, remete-o em particular ao campo da educação. Seu objetivo é formar educadores. Considero que as concepções dos fins da educação e de como

educar aparecem ancoradas nas teorias e práticas desenvolvidas no curso e foram consideradas pelos participantes em suas idéias e crenças.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes e professores do curso de Pedagogia. Entre os estudantes, alguns já trabalham como professores na educação infantil e outros participam de projetos de pesquisas na universidade, no movimento estudantil e em ações afirmativas.

A - Dinâmica dos encontros conversacionais do grupo de reflexão como campo de produção das representações sociais

Foram realizados três encontros conversacionais de grupo de reflexão, nos dias 19 e 25 de outubro e 1º de novembro de 2006, na sede de uma unidade de ensino da universidade pública, no curso de Pedagogia do turno da manhã. O grupo de participantes foi constituído de 17 sujeitos: 15 estudantes e dois professores. Os estudantes freqüentavam os 1º, 2º, 3º, 5º, 6º e 7º períodos do curso de Pedagogia, dois do sexo masculino e 13 do sexo feminino, de idades entre 18-45 anos, média de 23 anos. Dos dois professores, um do sexo feminino, outro do sexo masculino, de idades em torno de 50 anos.

A realização desses encontros teve a participação desta pesquisadora e de duas monitoras, estudantes de Psicologia e de Pedagogia respectivamente, que contribuíram com o registro das observações e com os aspectos operacionais da realização da pesquisa. Nessa universidade não houve reuniões entre a pesquisadora e as monitoras nos intervalos dos encontros, como na universidade particular, apenas comentários, que foram registrados no diário de campo. A experiência tida com a pesquisa na universidade particular serviu de base para a realização desta, seguindo os mesmos procedimentos.

Todos os encontros dos grupos foram gravados em fita cassete e filmados. Um detalhe de ordem técnica, quanto ao registro desses encontros conversacionais, foi quanto às limitações ocorridas: em dois encontros houve divisão do grupo em subgrupos, nos momentos de discussão, na dinâmica do grupo. Como só havia uma câmera, a filmagem foi realizada com limitações, registrando partes do processo de cada um dos subgrupos. Essa limitação foi compensada em parte pelas gravações em fita cassete, que, por outro lado, não permitiram a identificação das vozes femininas nem um registro claro das falas em vários momentos. No entanto, essa limitação não provocou redução na produção discursiva desse grupo de sujeitos, não prejudicando a análise e interpretação dos resultados.

Cada encontro conversacional do grupo teve a duração de uma hora e foram realizados em três semanas consecutivas. A estrutura da dinâmica de cada encontro conversacional seguiu três momentos: aquecimento, discussão e avaliação. Nesse grupo, como o número de pessoas foi maior do que na universidade particular, por sugestão do próprio grupo a conversação foi realizada em subgrupos no momento da discussão, nos primeiro e segundo encontros. Desse modo, ocorria uma discussão geral, no primeiro momento da dinâmica, em seguida o grupo era dividido em subgrupos, no mesmo local, voltando o reagrupamento de todos no momento final da discussão. No terceiro encontro, pelo pequeno número de participantes presentes, não houve divisão em subgrupos.

Outra particularidade da investigação nessa universidade foi que os dois professores participantes estiveram presentes em encontros diferentes, uma professora no 1º e um professor no 2º. No 3º encontro, os participantes foram todos estudantes.

Coordenei os encontros seguindo um planejamento prévio e procurando manter uma postura atenta e colaborativa e a coesão do grupo, garantindo o direito de voz a todos, estimulando a curiosidade com perguntas. Principalmente nos dois primeiros encontros conversacionais, em que houve divisão em subgrupos, minha observação e participação ficaram diluídas, tendo a visão de partes da dinâmica de cada subgrupo e atenção flutuante ao grupo como um todo. Uma vantagem dessa forma de trabalho de grupo é que possibilitou maior autonomia dos subgrupos em relação à tarefa. No terceiro encontro, minha participação com perguntas foi maior, o que avalio que, devido a essa postura, a autonomia do grupo foi menor. Houve outros fatores que analisarei mais adiante. Uma preocupação constante de minha parte foi coordenar as conversações no sentido de mantê-las em torno da tarefa proposta, que foi a discussão do problema da pesquisa, uma postura de coordenadora, própria da modalidade de grupo operativo – manter as conversações em torno da “tarefa externa”, considerando o processo grupal – a “tarefa interna” do grupo.

Descrevo a seguir o processo de interação de cada encontro conversacional do grupo de reflexão, dando uma visão do processo de construção das idéias, das quais apreendi aspectos das representações sociais, que são objeto desta pesquisa: de direitos humanos, de formação ética, de práticas educativas e as relações entre elas, na universidade.

No primeiro encontro estiveram presentes 16 participantes, sendo 15 estudantes, dois do sexo masculino e treze do sexo feminino, e uma professora. Conteí com a presença de uma monitora.

Inicialmente, os participantes estavam sentados em semicírculo. Foi feita a apresentação da pesquisadora e das observadoras, explicitados o problema e os objetivos da

pesquisa, em cartaz, feita a colocação da demanda da pesquisadora e a afirmação do contrato de trabalho: datas, horários e duração dos encontros conversacionais. Após feito o acordo, foi lido e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido por todos os participantes.

Para contextualizar a pesquisa, iniciei explicitando minha motivação e interesse no tema do trabalho. Como ponto de partida, apresentei os resultados de algumas pesquisas mais significativas sobre *direitos humanos* e expliquei a metodologia do grupo de reflexão. A escolha dos sujeitos da pesquisa também foi justificada a partir da idéia de reunir pessoas envolvidas no problema, em níveis diferentes de participação na estrutura universitária: professores e estudantes, em conversação conjunta.

No momento do *aquecimento* do primeiro encontro conversacional do grupo de reflexão, foi aplicada uma técnica de dinâmica de grupo com objetivo de descontrair, promover o conhecimento das pessoas, preparando-as para a discussão. A técnica usada foi a dos “fósforos”, que consistiu no seguinte: cada participante deveria abrir a caixa de fósforo, acender um fósforo e se apresentar, dizendo seu nome, período que cursava, uma característica pessoal marcante e suas expectativas com relação à pesquisa, enquanto o palito de fósforo ficava aceso. Caso o fósforo apagassem, seria dada vez a outra pessoa e, assim, sucessivamente (Militão, Albigenor e Rose, 2002). À medida que cada um foi se apresentando, foram se conhecendo, se descontraindo, principalmente quando o fósforo se apagava antes do término da apresentação, motivando risos e comentários soltos. No final, foi dada oportunidade aos participantes que tiveram o fósforo apagado antes de completar sua apresentação. Os participantes permaneceram sentados durante a apresentação.

Os interesses e expectativas apresentados pelos participantes em relação à pesquisa estavam ligados: ao tema de direitos humanos, à ética e a práticas educativas e sua importância no Curso de Pedagogia; à necessidade de saber a relação entre direitos humanos, cidadania nas relações entre alunos e professores; à curiosidade e reflexão sobre o tema de conscientização de direitos humanos; à vontade de aprender, de ter respostas; a ter uma formação mais completa enquanto estudante e para aplicar em sala de aula, como professora, na escola primária; ao conhecimento do funcionamento de uma pesquisa, viver uma experiência; ao interesse em Filosofia e nas discussões sobre direitos humanos, nessa disciplina; à indignação diante da distância que se apresenta entre o que se fala e o que se faz em direitos humanos.

No segundo momento, o da *discussão* sobre o problema da pesquisa, foram colocados novamente o objetivo e o problema e deixados em cartaz, de modo que os participantes pudessem tê-los à sua disposição durante toda a conversação. Em seguida, foram apresentadas as questões disparadoras da discussão, reafirmando que não teriam que ser

respondidas, mas serviriam como uma orientação para a tarefa proposta para o grupo conversar:

- 1- O que vocês pensam sobre direitos humanos? O que são direitos humanos?
- 2- O que pensam sobre práticas educativas na escola universitária? O que são práticas educativas?
- 3- O que vocês pensam sobre a formação ética na universidade?
- 4- Qual a relação que vêem entre a formação ética e a consciência dos direitos humanos?
- 5- Qual a relação que vêem entre direitos humanos e práticas educativas, na escola universitária?

Os participantes inicialmente permaneceram em silêncio, mesmo com a minha estimulação focalizada na primeira questão: o que pensam sobre direitos humanos. Estavam inibidos. Perguntei-lhes se gostariam de dividir o grupo para facilitar a conversação cara a cara e houve concordância. O grupo foi dividido em três subgrupos, por proximidade das carteiras ou aleatoriamente. Todos se mobilizaram. Em um subgrupo participou a professora e nos outros dois, só estudantes. Cada subgrupo escolheu um relator e a discussão teve a duração de 13 minutos. Observei cada subgrupo por algum tempo, andando entre eles, acompanhando a discussão naquele momento e naquele lugar, fazendo uma ou outra intervenção, quando necessário para esclarecer o conteúdo da conversação.

Após esse tempo de discussão, os subgrupos se juntaram novamente, para o relato do produto das conversações. Esse momento durou os 15 minutos finais da dinâmica do grupo. O relator de cada subgrupo apresentou o produto das conversações. Essa conversação final ficou como uma apresentação de relatórios. Em alguns momentos, o relator perguntava se alguém queria comentar sobre sua fala, mas não houve comentários. O tempo foi curto para continuar uma discussão conjunta. No entanto, as sínteses feitas pelos apresentadores foram esclarecedoras, confirmando aspectos das representações sociais de direitos humanos dos três subgrupos, sendo que alguns pontos abordados coincidiram, outros se complementaram.

Observando os subgrupos, pude ver que os participantes se apresentaram descontraídos, rindo, parecendo à vontade, iniciando logo a discussão com entusiasmo e liberdade. Apenas em um deles houve certa inibição inicial, desfeita com minha estimulação. Houve momentos mais acalorados, em razão de opiniões diferentes e de sentimentos mobilizados pelo surgimento de tema relativo à injustiça, indignação e revolta quanto a violações de direitos humanos. Mesmo assim, as discussões foram respeitosas, havendo a

aceitação de opiniões diferentes, pelo menos em ouvir o outro, concordando ou discordando. Analisando o conteúdo, percebo um senso crítico nas opiniões, às vezes com lógica clara, outras com lógica confusa. A dificuldade de clareza de níveis lógicos pareceu-me devida em parte à emocionalidade despertada pelo envolvimento no tema.

A construção das idéias nas conversações dos participantes se ateve a uma unidade temática mais abrangente, relativa à pergunta: *o que são direitos humanos*. As noções compartilhadas se referiram, então, à concepção de direitos humanos como regras da sociedade para convivência entre as pessoas. A essa idéia outras foram associadas como a da distinção entre tipos de direitos, as questões relativas à garantia, proteção/violação dos direitos; ao conhecimento dos direitos humanos, sendo a universidade considerada como espaço de efetivação dos direitos humanos e da formação ética e moral. Assim, a idéia de ética e moral veio associada à de direitos humanos.

No final dessa conversação, os participantes avaliaram a forma de discussão em subgrupos e depois em um grupo grande como produtiva, democrática, possibilitando a colocação de idéias de forma mais desinibida, estando aberto o espaço à palavra a todos.

O segundo encontro conversacional desse grupo realizou-se no mesmo local, tendo a presença de um professor do sexo masculino, que não esteve presente no primeiro encontro, de idade em torno de 50 anos, e oito estudantes, sendo dois homens e seis mulheres, em um total de nove sujeitos. Não houve estudantes novatos. Faltaram a professora e mais sete estudantes e a conversação foi iniciada com a presença de somente seis participantes, tendo os outros três chegado posteriormente, com pouco atraso.

Nesse encontro conversacional contei com a presença das duas monitoras e foi feita a filmagem e gravação em fita cassete, nos mesmos moldes do primeiro encontro conversacional.

A sala estava organizada com as carteiras dispostas em três círculos pequenos e um semicírculo grande, para as possíveis discussões em três subgrupos e em um só grupo grande, conforme proposto no final do primeiro encontro. Os participantes se assentaram em semicírculo, nas carteiras dispostas para um só grupo, e permaneci em pé o tempo todo da conversação, para facilitar a coordenação das atividades.

No momento do *aquecimento*, a nova monitora se apresentou. Inicialmente coloquei a idéia geral do funcionamento do grupo, rerepresentei o objetivo e o problema da pesquisa e li o resumo dos aspectos discutidos na conversação do primeiro encontro, sobre: *o que são direitos humanos*. O objetivo dessa leitura foi propiciar o *aquecimento* do grupo para

que, na conversação desse encontro, os participantes dessem continuidade à construção das idéias em relação às questões propostas sobre o problema da pesquisa. Após a leitura, deixei aberta a discussão para perguntas e modificações e propus que fosse feita a escolha do tema para discussão, reafirmando que a escolha de aspectos do problema a serem discutidos seria decisão do grupo. Também, rerepresentei as mesmas questões da pesquisa propostas no grupo anterior. Todas essas apresentações foram mantidas escritas em cartazes, que ficaram expostos todo o tempo da conversação.

O professor chegou atrasado, rerepresentei-me, descrevi a composição do grupo e pedi que se apresentasse, bem como dissesse quais eram suas expectativas em relação a sua participação na pesquisa. O professor se apresentou e disse ter como expectativa a oportunidade de avaliar a relevância do trabalho que é feito na universidade e conhecer as expectativas dos alunos em relação à formação de professores.

No momento da escolha do tema, houve um tempo de silêncio. O professor presente se manifestou com a proposta de incluir um outro ponto na discussão: a articulação dos pontos abordados sobre direitos humanos com a idéia de construção social dos direitos humanos, vendo o processo de competição também como uma construção social, que afeta as práticas de direitos humanos na escola universitária. Apontou a contradição entre a proposta de formação humana na universidade e a concorrência e a competição nela presentes.

Os participantes não discutiram a proposta feita, permanecendo em silêncio, mesmo diante da minha colocação insistente sobre a participação de todos. Só um se pronunciou, concordando. Dando andamento à conversação, foram formados dois subgrupos e propus o tema de discussão sobre *práticas educativas na universidade*, na perspectiva proposta pelo professor e aceita pelo grupo: *formação humana e competição*. Assim, um subgrupo contou com a presença do professor e três estudantes do sexo feminino, e outro com cinco estudantes, sendo dois do sexo masculino. Reafirmei a importância de todos terem direito a voz, de participarem em igualdade de condições. Cada subgrupo escolheu seu relator e começou a conversação paralela de ambos, em espaços diferenciados dentro do local.

No segundo momento, o da *discussão*, a conversação em subgrupos durou 20 minutos. Observei uma diferença entre eles no processo de interação. Em um, participação colaborativa e sem evidência de liderança. Naquele em que o professor estava presente, ele definiu a relação com o grupo, liderando a escolha do tema proposto para essa conversação, sobre o processo de competição como parte da construção social das relações interpessoais, estando mais voltado para a formação humana e a participação. Sua presença foi marcante. Intervi algumas vezes em que estive mais proximamente, observando, de modo a estimular a

participação de todos, tentando coordenar o grupo para evitar o predomínio do poder do professor em detrimento dos demais participantes. Ele continuou bastante atuante no subgrupo. No entanto, as participantes expuseram suas idéias, embora com uma diferença de poder. Por momentos, ficou um debate entre o professor e uma estudante. Por outro lado, na análise do conteúdo dessas conversações, percebi que houve certo encantamento em relação à autoridade do saber, como foi metacomunicado em outro momento dos encontros, quando a referência feita ao professor foi a de “ter uma visão mais abrangente”. “Parece que (os professores) têm uma telinha que vêem tudo!”.

O tema da discussão foi definido como “Práticas educativas”, entendidas tanto como atividades didáticas quanto como atividades formadoras de consciência, de atitudes e de valores. As associações de idéias feitas ao tema constituíram os sentidos compartilhados pelos participantes e se referiram a posicionamentos diferenciados: foi evocado o conhecimento dos direitos humanos e da ética por meio das disciplinas e de atividades práticas, tanto dentro como fora da sala de aula, como nas atividades de extensão; outro posicionamento foi em relação à formação humana na universidade, como prática desenvolvida por meio da construção de valores, nas relações cotidianas, de vivências entre os membros da instituição, pelo exemplo e atitude do professor, em sala de aula e fora dela.

Uma idéia bastante enfática nesse encontro conversacional foi em relação à presença da competição, da concorrência, do desrespeito às diferenças, percebida como processos interpessoais que ocorrem no cotidiano da universidade. Essa percepção trouxe questionamentos quanto à função socializadora da universidade, como reprodutora de valores individualistas. Nessa perspectiva, a figura do professor foi percebida como modelo de ética e de moral e os estudantes estimulados a serem mais participativos no direcionamento dos valores da universidade.

Nos minutos finais desse encontro conversacional foi possível o compartilhamento conjunto das idéias produzidas pelos dois subgrupos, possibilitando um debate mais participativo de todos. Nesse momento, foi desencadeada uma conversação que trouxe um sentido complementar ao conteúdo de direitos humanos, ao serem levantados questionamentos sobre a “consciência de direitos humanos” na universidade não se restringir apenas à reflexão crítica sobre valores éticos, mas incluir e desenvolver uma participação política. A liderança do professor presente surgiu nesse direcionamento da conversação, complementada pelas idéias de estudante participante do movimento estudantil.

Nessas duas perspectivas, a do conhecimento teórico e a da prática, a universidade foi considerada como espaço de contradição de valores, como mediadora de conflitos e como

oportunidade de prática, de reflexão crítica e de participação política. Foi sugerida uma pesquisa sobre a efetividade da participação política dos estudantes, pelo professor presente.

Na avaliação da conversação, esse encontro foi considerado pelos participantes como ótimo e proveitoso, pelo fato de ter havido mais debate, ter sido mais participativo, mais prático, trazendo as vivências dos direitos humanos mais para perto.

No terceiro e último encontro conversacional compareceram cinco estudantes, todas mulheres. Duas delas estiveram presentes no primeiro encontro e não vieram no segundo.

Além dos participantes, estavam presentes no grupo esta pesquisadora e duas monitoras, que ficaram observando e registrando as observações. A conversação desse encontro também foi gravada em fita cassete e filmada.

No momento do *aquecimento*, comecei a coordenação do grupo retomando o objetivo da pesquisa, a apresentação do problema e das questões propostas, deixando-os expostos em cartazes, bem como cartazes contendo o resumo das idéias conversadas no primeiro e no segundo encontros. Assim, toda a produção discursiva até então realizada estava à vista das participantes.

Começaram a conversação fazendo alguns comentários complementares aos temas já discutidos, não tendo surgido idéias novas. Pareceu assim ter sido esgotada a conversação sobre o problema da pesquisa. O grupo foi ficando repetitivo e um tanto apático. Diante disso, fiz a proposta de elaborarem o planejamento de uma prática educativa, um projeto de prática educativa em direitos humanos que pudesse ser desenvolvido por elas na universidade.

O momento da *discussão* foi sobre o desenvolvimento dessa proposta. Houve certa dificuldade nessa elaboração. E, na coordenação da conversação, fui mais participativa, fazendo perguntas instigadoras à criatividade dos participantes.

Na tentativa de realizar a tarefa, algumas idéias associadas a atividades práticas surgiram na dinâmica da conversação, tais como: o desenvolvimento de conteúdos teóricos sobre ética e direitos humanos em uma disciplina; a utilização do método de “temas geradores” a partir de experiências do cotidiano da sala de aula para possibilitar a formação de atitudes; a identificação de práticas educativas em direitos humanos presentes na universidade e de outras, onde o conteúdo de direitos humanos poderia ser direcionado.

Um aspecto evocado foi o professor como modelo de ética e das dificuldades que ele tem em sua atuação como formador humano em contextos sócio-educacionais adversos à efetivação dos direitos humanos e ao desenvolvimento moral dos alunos.

Finalmente, surgiu a idéia de uma oficina em direitos humanos, que poderia ser realizada como uma prática. Todas contribuíram com suas idéias.

As conversações desse grupo de reflexão chegaram ao final. O processo de discussão nos três grupos foi avaliado como esclarecedor do tema de direitos humanos, como uma ampliação de suas visões sobre ética, práticas educativas e sobre a formação ética na universidade. Participar dos encontros de grupo foi uma experiência considerada como um espaço de reflexão, de ouvir opiniões diferentes, ajudando cada uma a construir novas idéias. Perceberam essa oportunidade como motivadora para a busca de novos conhecimentos e mudança na direção do saber.

Quanto à metodologia de discussão em pequenos grupos seguida de discussão em grande grupo foi avaliada como facilitadora da colocação de idéias. A presença do professor atuante no segundo encontro foi considerada como uma colaboração para ampliar a visão mais ainda, pois ele “questionava muito e tinha uma visão geral que clareava os conteúdos discutidos e funcionou como um coordenador”. Lamentaram não ter a participação de outros professores, pois eles “iluminam” as discussões, comentam, trazem experiências, têm argumentos articulados. Consideraram que a participação do professor não ocorre no mesmo nível dos alunos, pois ele tem muita “bagagem”.

Com relação à coordenação do grupo, acharam importante haver uma coordenação do professor/coordenador. A minha ou a do professor? Não ficou claro.

Foram feitos os agradecimentos aos participantes e dei o retorno de como essas discussões foram um grande aprendizado para mim.

Concluindo:

No segundo e no terceiro encontros conversacionais, houve poucos participantes, de modo que, em toda a pesquisa nessa instituição particular, somente três estudantes estiveram presentes nos três encontros conversacionais. O número de professores participantes foi mínimo e suas ausências, lamentadas.

Considero que a produção discursiva do grupo foi esclarecedora em relação ao problema pesquisado, atendendo à minha expectativa e às motivações e expectativas dos participantes, que se envolveram bastante nas discussões. Os participantes foram mobilizados por um interesse comum sobre o tema e as conversações desenvolvidas tiveram um efeito recursivo de reforço desse interesse.

Avalio minha coordenação na pesquisa nessa universidade como mais espontânea, mais organizada em relação à primeira experiência da pesquisa na universidade particular. No entanto, continuo avaliando que adotar a postura colaborativa do “não saber” é difícil, tanto porque é uma prática que exige tolerância no ouvir, humildade na aceitação do saber do outro, bem como exige treino em perguntas conversacionais, ou seja, perguntas que focalizem mais as relações no processo grupal e menos o conteúdo. Dessa forma, ter coordenado a dinâmica da discussão em subgrupos facilitou-me a “deixar o grupo ir em sua correnteza” quanto à produção dos conteúdos. Diferença que notei no último encontro conversacional, quando fui mais diretiva, incisiva, persistente em direção à realização da tarefa proposta.

A seguir, passo à apresentação dos aspectos das representações sociais apreendidos da produção discursiva dos três encontros conversacionais pela Análise do Conteúdo, articuladas com as classes temáticas distinguidas pelo Programa ALCESTE-Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte. O conteúdo das conversações é assim considerado como uma construção de idéias do grupo como um todo.

Farei agora a Análise do Conteúdo das conversações produzidas, acrescentando as observações feitas das relações no grupo, na continuidade do processo grupal, dando uma idéia das seqüências interacionais e verbais em que o conteúdo foi produzido.

B - O conteúdo das representações sociais dos direitos humanos, formação ética e práticas educativas do grupo de professores e estudantes do curso de Pedagogia da universidade pública

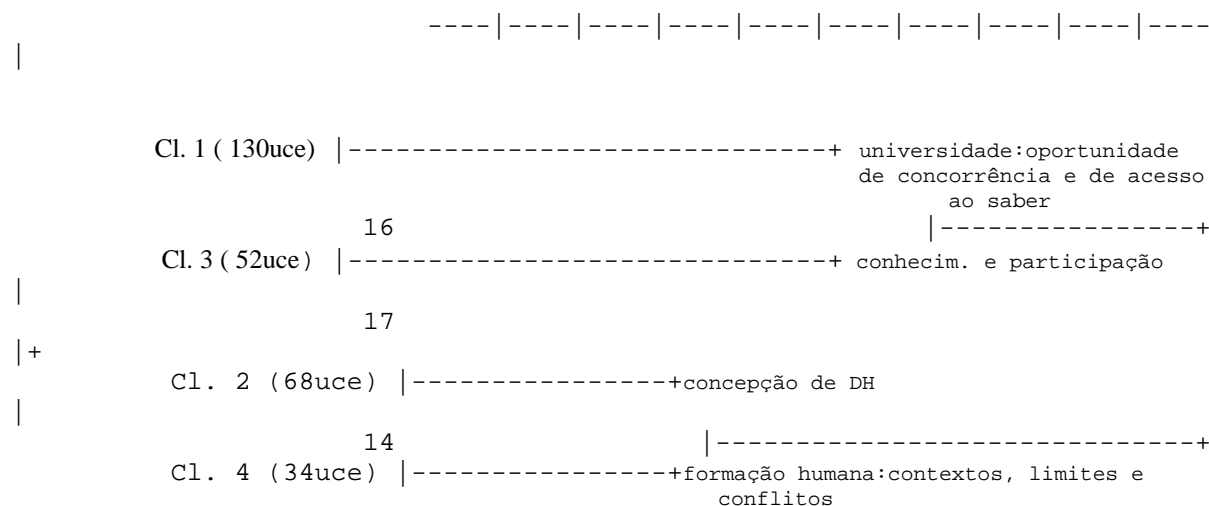
Como na pesquisa realizada na universidade particular, a proposição da pesquisa foi compreender o pensamento comum que organiza as representações sociais de direitos humanos, formação ética e práticas educativas, como uma produção coletiva desse grupo de sujeitos participantes. As variações existentes no conteúdo compartilhado não foram consideradas do ponto de vista individual, mas como diferenças de idéias construídas nos encontros conversacionais do grupo de reflexão realizado, mobilizadas no processo interacional ente estudantes e professores do curso de Pedagogia, na universidade pública.

Desse modo, apresento o resultado da organização dada aos dados como evidenciando os aspectos das representações sociais compartilhadas pelos participantes da pesquisa e apreendidas nos momentos das três conversações realizadas.

Como expliquei na discussão do método da investigação feita, o Alceste foi utilizado como um recurso que deu mais suporte à análise de conteúdo, articulando as classes nele obtidas no *corpus* do discurso com as que distingui na análise de conteúdo, feita primeiramente (Nascimento; Menandro, 2006).

Foram quatro as classes estáveis definidas no Alceste pelo “método de Classificação Hierárquica Descendente” (CHD), considerando o vocabulário característico de cada classe. Essas foram nomeadas a partir do núcleo de sentido compartilhado, conforme dendograma abaixo (fig. 1).

Fig. 1 : Dendograma com a nomeação das classes de sentido identificadas no discurso do grupo da universidade pública. Belo Horizonte, 2006.



Fonte : Relatório Alceste, Classificação Hierárquica Descendente com nomeação das classes, onde UCE= Unidade de Contexto Elementar.

As quatro classes resultantes da CHD foram :

Classe 1: Universidade: oportunidade de concorrência e de acesso ao saber.

Classe 2: Concepção de direitos humanos.

Classe 3: Conhecimento e participação.

Classe 4: Formação humana: contextos, limites e conflitos.

Na análise da relação interclasses, o *corpus* foi dividido em duas partições, originando dois conjuntos de classes: um constituído pelas classes 1 e 3 ; e outro constituído pelas classes 2 e 4. Assim, o conjunto das classes 1 e 3 foi o que apresentou menor força de ligação entre as classes, e o conjunto constituído pelas classes 2 e 4, com maior associação

entre as classes. Não há uma ligação entre esses dois conjuntos de classes, sendo os discursos produzidos em cada um deles independentes entre si.

Esses conjuntos constituem dois agrupamentos mais amplos, aspectos das representações sociais, cujos campos semânticos se referem respectivamente a: 1- *viver os direitos humanos*, articulando as classes 1 e 3; 2- *pensar os direitos humanos*, articulando as classes 2 e 4.

As classes distinguidas não foram utilizadas como se apresentam no Alceste, mas aproveitadas nas categorias que estabeleci na análise de conteúdo, privilegiando a organização pelo sentido da produção discursiva no processo de desenvolvimento das idéias nos encontros conversacionais do grupo de reflexão. Assim, a análise dos resultados ficou bastante ampliada.

A análise e a interpretação decorrentes dessa articulação resultaram em cinco categorias mais amplas: 1- Concepção de direitos humanos; 2- Conhecimento dos direitos humanos e a ética como participação; 3- A formação humana na universidade: contextos, conflitos e limites; 4- A universidade: oportunidade de concorrência e de acesso ao saber; 5- Desenvolvendo a idéia de uma prática: formação ética e de direitos humanos – uma proposta.

Para cada uma dessas categorias foram apreendidas algumas subcategorias:

Na primeira – Concepção de direitos humanos, as subcategorias apreendidas foram: 1- Direitos humanos como leis normativas; 2- Fundamentos dos direitos humanos: direitos naturais e direitos positivos; 3- Garantia dos direitos humanos.

Na segunda categoria – Conhecimento dos direitos humanos e a ética como participação, as subcategorias apreendidas foram: 1- O acesso ao conhecimento; 2- A participação como forma de conhecimento.

Na terceira categoria – A formação humana na universidade: contextos, conflitos e limites, foram apreendidas duas subcategorias: 1- A formação ética: uma prática educativa para além das disciplinas; 2- O professor como mediador no processo educacional: modelo de ética.

Na quarta categoria – A universidade como oportunidade de concorrência e do acesso ao saber, foram apreendidas as subcategorias: 1- A universidade como oportunidade de concorrência: competição como valor; 2- A universidade como oportunidade de acesso ao saber: o conhecimento como valor.

Na quinta categoria foi distinguida uma proposta de prática educativa, que nomeei como: Desenvolvendo a idéia de uma prática: formação ética e direitos humanos – uma proposta.

Passo a seguir à descrição da análise de conteúdo feita.

Categoria 1 - A concepção de direitos Humanos

Examinando os elementos típicos dessa classe, pude ver que o mundo das idéias compartilhadas apresenta aspectos da representação social de direitos humanos relativos à visão dos direitos humanos como referências normativas legais e como aplicação prática.

Os direitos humanos como leis normativas

A concepção de direitos humanos aqui é referida como uma forma de organização da sociedade por meio de um conjunto de regras, acordos sociais que se insitucionalizam como leis que regulam a convivência entre os homens, estabelecendo direitos e deveres. Para os participantes, a concepção de DH implica um processo histórico de humanização, no processo de interação social, quando foi se estabelecendo um contrato interpessoal, relacional, implícito, até ser formalizado em documento escrito, em um contrato formal. Há a percepção de que as regras sociais vão sendo incorporadas nas pessoas, passadas de uma para outra, estabelecendo acordos implícitos sobre algo que precisa existir entre as pessoas para facilitar a convivência. A idéia subentendida é de que as regras são direcionadas por princípios que orientam as relações interpessoais, implicando direitos e obrigações, deveres. Para ancorar essas idéias, os participantes evocaram a primeira lei humana existente desde a antiguidade, a lei da proibição do incesto.

Os extratos abaixo objetivam esse pensamento, mostrando a ligação das palavras lei, direitos, direitos humanos e regras:

__ Eu acho que a idéia dos direitos humanos é criar umas regras mesmo pra organizar a sociedade como um todo, porque eles surgem, né, começam a surgir as idéias assim, na época da revolução francesa...

__... mas, as leis, elas fundam o que são os direitos humanos, os direitos humanos são regidos por leis. O que nos difere dos outros animais? As leis. E são as leis que fundam a humanidade. Fundam.

__ E qual foi a primeira lei que fundou o ser humano? A lei do incesto, o que pode e o que não pode. Agora, é interessante é que isso às vezes é discutido só no curso de psicologia!...

__ Agora, uma coisa engraçada, assim [inaudível] antropológico (...) de outras sociedades, você vai sempre perceber que sempre há indícios de como se conviver, em cada regra da sociedade, então, geralmente, ou são escritas ou são desenhadas, mas têm uma forma também de divulgação para ser passada para outras pessoas que vierem a se incorporar à sociedade. Acho que isso é muito importante, porque a vida inteira a gente tem a noção de que as regras só surgiram agora.

__ Nós não temos só direitos, nós também temos deveres. Há um desconhecimento dos nossos próprios direitos, existe pouca divulgação sobre os nossos direitos. Toda sociedade tem as suas regras de convivência, mas pouco sabemos dos nossos direitos objetivos, né?

__ ... geralmente a noção, é, maior é dos direitos.

Em relação à existência de contrato formal referente aos direitos humanos, a DUDH da ONU foi evocada pelos participantes como uma referência geral, que estabelece as leis que orientam as relações da humanidade, que institucionalizam as questões éticas que estariam nos DH. Foi considerado um contrato promulgado e que não é tão conhecido, divulgado, e nem apropriado pela população. Outro contrato evocado foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como uma referência específica, que possibilita o conhecimento de leis de proteção à criança e ao adolescente, sendo mais conhecido. No entanto, pensam que ter o documento escrito não abrange toda a discussão dos direitos humanos, ou seja, não significa que haja apropriação dos direitos pela população.

Os extratos abaixo, retirados dessa conversação, mostram isso:

__ São duas coisas: primeiro, direitos Humanos, é, que [inaudível] naquela lista, né, da ONU [inaudível], da humanidade, né, [inaudível] da criança, da adolescência.

__ Esse documento da ONU é mais assim, eu penso, mais um contrato, uma forma de institucionalizar as questões éticas [inaudível] que estariam nos direitos humanos, né, o papel... porque na nossa sociedade costuma ser um contrato, né, porque tem que estar escrito. Eu acho que é mesmo a elaboração de leis para institucionalizar o que deveria ser [inaudível] da humanidade. Mas eu acho que limitar só ao documento é muito pouco, porque eu acho que não abrange tudo.

E no diálogo a seguir, há a confirmação das idéias colocadas:

__ A questão da criança e do adolescente (...), a gente vê muita coisa em relação ao menor de idade. De forma geral, quando se torna adulto a gente não tem conhecimento [inaudível]. A gente discutiu também, porque geralmente a gente conhece, então, a divulgação mais dos direitos da criança e do adolescente, né, dos adultos, né, idoso também tem agora, né? A carta mesmo dos direitos humanos a gente não tem conhecimento...

P._ A carta, né?

__ ...e a gente tanto não tem conhecimento, que a gente não procura (...) e porque não é divulgado, também, é algo como se fosse próprio de quem formula a lei, né. Não é algo que a população se apropria.

P. __ Não participa, né, não se apropria disso.

__ Você vê que é uma falta de participação em todos os níveis do conhecimento da carta, dessas leis que já estão instituídas, e da própria população.

P. __... é... a conscientização de que aquilo que tá na carta, eu teria o direito, né?

__ Exatamente.

Fundamentos dos direitos humanos: direitos naturais e direitos positivos

Um aspecto da representação social dos direitos humanos é objetivado na idéia de natureza diferente de direitos. Há a menção de DH diferenciados de outros direitos como os direitos civis, sociais e políticos. De um lado, os DH parecem se referir à concepção de direito natural, inerente à condição humana, na evocação do direito à vida, do respeito à pessoa humana e que devem ser preservados. Então, há a evocação de DH como concepção moral, um direito moral, justo. De outro, os DH são referidos como direitos sociais, os direitos positivos, as leis formais, os direitos elaborados por interesses de quem está no poder. Então, não se apresenta como uma concepção de direito natural.

Os extratos do diálogo, colocados abaixo, revelam como concebem essa diferenciação dos direitos:

__ Você pensa em direitos sociais, direitos civis, direitos políticos e aí de repente a gente pensa em outro direito, que é humano. Aí a gente pensa que será que existe algum direito que é... uma coisa [inaudível] indivíduo, que a gente tem que preservar isso, uma coisa é (...) meio, tô pensando aqui, meio inerente, né? Já que tem que respeitar o indivíduo...

__ Ter direito à vida, mas o que é ter direito à vida? É ter direito à comida, ter direito a [inaudível]?

__ Direito humano é diferente!

__ Quando você pensa nas diferenças sociais, aí você pensa nos direitos humanos. Até quando, até onde vai o direito dessas pessoas, né? Olha essa parte de direitos sociais, à educação, acho que é muito diferente desses direitos humanos.

__ Tá muito ligado à questão do poder, assim, o que é direito para as pessoas, o que é de interesse de ser direito das pessoas, as pessoas que estão dominando a sociedade.

A diferenciação entre direito natural e direito positivo está concretizada na idéia de que os direitos positivos são uma conquista a partir de luta política, quando se efetiva um contrato universal. Assim, o que se apresenta como aspecto da representação de direitos humanos é que não são naturais, mas são uma conquista, percebidas como concepções opostas. A idéia de conquista se apresenta em duas dimensões: parece se referir tanto à elaboração das leis, que se dá por aqueles que têm um interesse específico em fazê-las, os políticos, quanto à efetivação e garantia dos direitos humanos pelos governantes e pelos cidadãos. Há uma associação de que a existência da lei é também a existência da garantia dos

direitos, ou subentende-se que há essa expectativa. Então, ter a lei é uma conquista. No entanto, pergunta-se se ela é suficiente para garantia do direito, para sua proteção.

Segmentos da conversação revelam essas idéias:

— Esses direitos são uma luta política, então, aqueles que têm talvez o poder de ter conquistado os direitos para eles, [inaudível], porque os direitos, a gente pensa assim, “ah, o direito existiu naturalmente”. Não, foram conquistas. [falamos junto, inaudível].

— Quando a gente comentou o que são direitos, logo de cara falamos: direitos são as leis, a legislação, mas eu acho que na verdade foram conquistas, né! A gente tem alguns direitos naturais: à vida, à saúde, à alimentação, mas é a partir de quando isso se tornou uma coisa universal, né, aí a partir do momento que teve um contrato, que garantiu, eu acho que foi no sentido de [inaudível].

P. — A conquista é universal? Porque direito à vida pode ter, né, mas é garantido?

A primeira dimensão do sentido dado à conquista dos direitos, apresentada em relação à *elaboração das leis*, é ancorada na Constituição Brasileira. A noção de que as leis são feitas por interesses políticos se apresenta de modo crítico, situando o contexto político em que elas foram elaboradas, pela força e interesses do poder do Estado. Essa noção é ancorada pela criação das leis sociais em dois períodos da ditadura brasileira – o de Vargas e o da Revolução de 1964, dos militares, que reconheciam legalmente os direitos sociais do cidadão para compensar os direitos políticos tirados pelo poder dos governantes. Decorrente desse pensamento, outra crítica é feita ao modo como o cidadão recebe essas leis. A idéia veiculada é que o povo não se apropria das leis como um direito, parecendo haver o desconhecimento de que as leis foram feitas para ele por meio de seus representantes no Governo, escolhidos por eleição dos cidadãos. Nessa perspectiva, consideram que os direitos humanos contidos nas leis são recebidos pelo cidadão como um favor e não como direito conquistado enquanto cidadão. Esse aspecto então da representação é que não há apropriação dos direitos humanos pelo cidadão, com uma conotação de que “o Governo” não possibilitou isso:

— ...É, mas quando fala essa questão de Constituição, é muita herança que a gente tem [inaudível]. Por isso que a gente fala que os direitos que a gente tem vieram com a ditadura, isso que ela [a professora] falou com a gente, quando tiravam os direitos políticos e civis e aumentavam, para compensar, os sociais. Então é... é... a lei de... de... a CLT foi da época do Vargas, né, começou, reformulada depois na ditadura militar. Um monte de coisa assim. A gente acaba que tem os direitos como se fossem um favor.

— É.

— Porque acha que foi um favor, favor. Na verdade você não tem, você está sendo destituída desse direito e recompensando com esse. Na verdade é um direito, deveria ser um direito natural, né, entre aspas. Deveria ser um direito que todo mundo tem, mas não, eles [os políticos] estão dando como se fosse um favor pra gente. Muita gente hoje tem como se fosse favor, né. Muita gente não, a maioria [ri, inaudível].

— É, Criança Esperança faz um projeto tal [inaudível]. “Fizemos isso, fizemos aquilo” [inaudível], legal, né, como se fosse um grande favor para a sociedade estar fazendo essas coisas! Na verdade, acho que deveria ser política pública, mesmo!
— É verdade.

Percebo uma ambigüidade de sentimentos em relação à participação do cidadão na conquista dos direitos humanos e dos direitos do cidadão, no Brasil, sob a forma de dois lamentos: um, na apreensão da idéia de que não houve participação social na elaboração das leis, quando feitas no Estado totalitário; outro, um tom de queixa, de reivindicação dos participantes como quem se coloca numa postura passiva nessa conquista, como se os direitos fossem somente deveres do Estado, do Governo, não reconhecendo que a luta não é só de quem faz as leis, mas de vários setores da sociedade que participam dela. Ao se referirem aos programas sociais da UNICEF, a avaliação dessa conquista social parece ser de demérito e não de mérito de trabalho cooperativo da coletividade. O imperativo “tem que ser política pública” suscita a idéia de dever do Governo e não da sociedade.

Essa representação do envolvimento dos DH ser uma responsabilidade atribuída ao Governo confirma os dados encontrados na pesquisa feita com universitários de Goiânia (Pereira; Ribeiro; Cardoso, 2004), que mostram que o Governo brasileiro precisa se envolver mais nas questões de DH.

Garantia dos direitos humanos

A segunda dimensão do sentido dado à conquista dos direitos humanos é a de fazer valer as leis, torná-las vigentes na prática, referindo-se à proteção dos direitos humanos. A expectativa de proteção parece se referir à efetivação de todos os direitos do cidadão na prática, à garantia de que os “direitos legais”, especificados nas leis positivas dos Estados, sejam respeitados pelos governos, ou seja, se tornem imperativos e atinjam a todos os homens, de fato.

Nesse sentido, a desproteção dos direitos básicos é evocada com uma atitude de ironia e de descrença nas ações do Governo. Referem-se ao salário mínimo, que é definido por lei, mas que não garante condições dignas de vida, “só o mínimo”. Portanto, os outros direitos precisam ser conquistados pelo cidadão. A idéia de direito vem associada à de cidadania que é concretizada pela apropriação dos direitos sociais, civis e políticos. Os participantes consideram que, no Brasil, alguns direitos são cumpridos, como os direitos sociais do trabalhador, em que as leis trabalhistas garantem a segurança do trabalhador. No entanto, o direito a comer, básico à vida, à sobrevivência, não é percebido pelos participantes

como um direito sustentado pela lei, mas pela ação colaborativa da sociedade que produz. Esses aspectos da representação social de DH compartilhados vêm ancorados no conhecimento adquirido na disciplina de Política. Vejamos o que foi explicitado:

- ...agora, quando a gente estudou em Política, a gente estudou o direi... pra ser... o que é composto a cidadania: ter direitos sociais, direitos políticos, direitos civis.
- ...civis [falam juntos].
- Eu acho que muitos dos direitos são cumpridos, assim, não ficam só na teoria não. Principalmente os direitos sociais, assim, boa parte... os direitos trabalhistas. Eu acho que muitos são cumpridos, né, mas ainda falta [inaudível].
- Direito de comer, entendeu [inaudível], não são direitos sustentados pela lei, mas são direitos sustentados pela... muitas vezes pela sociedade.

A noção de que a prática dos direitos é muito diferente da teoria vem associada à idéia de que a garantia de direitos para todos não corresponde à lei que os define. Os participantes há desigualdade de acesso aos direitos, há diferenças de oportunidades e de garantia de sua efetivação, até mesmo em relação ao direito básico de ter a vida. Essa noção de desigualdade de fato vem associada à de universalismo dos direitos. Pensam que se há desigualdade de fato, se os direitos não são garantidos para todos, os direitos não são universais, como consta na DUDH.

A evocação da Declaração Universal dos Direitos Humanos ancora a concepção de direitos humanos enquanto lei, regra de convivência. No entanto, questiona-se seu universalismo, enquanto aplicação da lei, aqui entendido na dimensão de que a efetivação dos direitos não abrange o universo da sociedade global e que, também que os direitos não são iguais para todos. Exemplos concretos da falta de efetivação dos direitos humanos no Brasil ancoram essa representação de não-usufruto universal deles, com um sentimento de indignação, de frustração por uma conquista na luta política que não é garantida pela ação do Governo – a falta de acesso à educação e a falta de proteção e segurança pelo Governo:

- ...mas, por que essas pessoas não têm tanto, né, não têm direito a um livro, não têm um direito a um caderno? Então, assim, eu acho que isso tem que ser pensado também, na questão dos direitos humanos, né, são direitos que estão impedidos, as pessoas estão sendo impedidas de ter os mesmos direitos que as outras, né.
- ...a Declaração Universal, que não é universal. Não, efetivamente. Os direitos escritos, proclamados e formais são universais, mas, podem não ser efetivos, porque não garantem, não garantem isso.

Desse modo, a afirmação que os direitos humanos são direitos “universais” é desacreditada e criticada pelos participantes, com o argumento de que na prática eles existem para alguns e não para todos. Por outro lado, a concepção de universalismo dos direitos é esclarecida pelos participantes, quando afirmam que nem sempre há a correspondência entre o

que está na Declaração e a efetivação dos direitos, em relação então à sua garantia. A idéia implícita é que “a existência do direito na Declaração pressupõe a existência do dever de sua garantia”. Logo, se certos direitos existem na lei, deveriam existir na prática para todos os homens. E, como isso não ocorre na prática, então, o universalismo, a “igualdade de direitos” não existe, segundo os participantes. É na perspectiva de “universalismo de fato”, de garantia de direitos, que essa idéia é compartilhada por eles, e que, nesse caso, “não é universal”, porque não atinge a todos.

Estas representações de proteção universal dos direitos humanos, de “dever” ser para todos, de obrigação, e a de violação desses direitos são ancoradas na evocação da Declaração Universal dos Direitos Humanos como documento que deveria ser referência não só de leis, mas da “garantia” do universalismo dos direitos. A noção de não-garantia dos direitos vem ancorada em situações concretas de desigualdade econômica e social, como a relativa aos que vivem em condições miseráveis, não tendo garantido nem mesmo seu direito básico de viver. Por outro lado, os que têm seu direito garantido são considerados privilegiados diante dos que não o têm, como o de estar na universidade: “é muito desigual!”, “não é universal”, não é um direito de todos. A noção de que a consciência dos direitos surge quando sua violação é percebida é ancorada na percepção da desigualdade de acesso à universidade. Outra associação, então, é feita à necessidade de se conhecer os direitos para reivindicar e lutar por sua garantia.

Vejamos os segmentos de diálogos na conversação abaixo:

— Eu não sei se a existência de direitos privilegia todo mundo, entendeu? Ou se eles servem para manter uma ordem, que privilegia certos tipos de pessoas [pausa].

— Tô pensando, direitos é para todo mundo né? É um direito... Pois é, aí vem a questão de quem formula esses direitos. Será que vai privilegiar uns [inaudível].

— Será que é interessante que eles tenham esses direitos básicos? Será que do jeito que tá não é interessante que continue assim para algumas pessoas? Eu acho que mesmo eles sendo básicos e tal, será que... por que que nem todo mundo tem isso? Por que que nos é proporcionado falar: “Ah! Você tem liberdade de ir e vir”. Mas você realmente tem? E tal e várias outras coisas que às vezes estão lá só na teoria, né, e na prática você vê que é bem diferente. Não são colocadas [inaudível] como isso pode ser colocado em prática e tal.

— Aqui mesmo, né, a gente vê quantas pessoas miseráveis, passando fome aqui, assim, sem possibilidades, sem oportunidade. É muito desigual!

— É, acho que é uma questão complicada porque a existência de direitos pressupõe que todos são iguais, mas as condições de existência de todo mundo não são iguais. A minha condição de existência é diferente de uma condição de existência de uma jovem que vive na África. Então meu direito à vida é diferente dos direitos à vida dela.

— ...Por exemplo, foi criada a declaração dos direitos, Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas ela não é universal, porque ou é para uma maioria, mas que tem uma minoria, ou é pra poucos. Ou é para... ou serve a uma maioria ou serve a uma minoria. Não é universal. Foi assim, não sei se foi na ONU, na ONU que criou a Declaração Universal...

— Foi...

Complementando as idéias, observam:

— Acho que a noção de que todos têm direito é muito mais uma forma de legitimar a desigualdade, assim, da sociedade, do que de, realmente, de fato sermos, nós sermos seres de direitos, porque pelo fato de eu ser, d’eu, d’eu achar que sou um ser de direito, estou legitimando, legitimando como a sociedade se encontra, assim, porque todos são seres de direito, mas na verdade, nem todos têm a oportunidade de chegar a algum objetivo de ter esse direito, entendeu?

— ...igual quando falam “todo mundo tem direito de entrar na universidade”. Colocam tipo assim “você não entra porque você não quer!” [interrompem, inaudível] é, pelo mérito de entrar, né, mas não é assim.

— Outra coisa que a gente pode pensar também, essas políticas sociais, né. Chega na África [inaudível] pessoas, dá não sei quantos pacotes de arroz, sá, aí parece que é a coisa mais maravilhosa do mundo, alguém... uma doação. E a verdade que é que sempre vai haver isso até quando a pessoa... até quando a população ali permitir uma certa forma de reivindicar. Mas como é que vai reivindicar se não é nada... esses direitos humanos básicos, né, que a pessoa (...) nem sabe, nem sabe o que é um direito dela...

Percebo que as idéias compartilhadas pelos participantes se apresentam confusas no nível da comunicação dos níveis lógicos dos conceitos, em relação a dois aspectos: quando se referem à lei natural ou à lei positiva, estão buscando os fundamentos que justificam os direitos, o direito que se tem. E quando falam em garantia, estão se referindo à legitimidade, ao reconhecimento do direito na prática, o direito que se gostaria de ter. São argumentos diferentes que parecem pouco esclarecidos. Por outro lado, o universalismo dos direitos humanos, como é tratado pelos estudiosos (Bobbio, 2004/1990; Doise, 2002), refere-se a um consenso sobre uma crença, a do valor do ser humano, dos direitos do ser humano, que foi consolidada na DUDH como uma crença universal, e não se refere a sua efetivação e garantia absoluta para todos. A efetivação dos direitos é uma conquista que, partindo dessa crença, deve ser uma aspiração de todos para todos. O cumprimento da lei é o reconhecimento de sua legitimidade, a garantia dos direitos. Assim, é diferente pensar em fundamentos, se naturais ou jurídicos, como é diferente pensar no universalismo, de valor e de garantias dos DH. Nesse aspecto, é a partir da DUDH que se firma a idéia de universalismo enquanto valor. No entanto, as pesquisas (Doise, 2001) e as observações das sociedades mostram que os direitos continuam sendo violados, que a sua proteção é diferente para os diferentes direitos e nos diferentes países, e jamais perfeitamente concretizada. A compreensão comum dos artigos (da Declaração) é uma característica do universalismo, como demonstram Doise e colaboradores em suas pesquisas.

No entanto, o que as idéias aqui compartilhadas pelos participantes mostram é a constatação da desigualdade de garantia dos direitos, da injustiça social, que trouxe

indignação aos participantes. Confirmam também a fala de Doise (2001) que é quando um direito é violado que a concretização da existência de tal direito se torna mais aguda. Assim, entendo a afirmação dos participantes sobre o “privilégio” para alguns de estar na universidade, uma garantia de direito à educação, mostrando a desigualdade do acesso à educação pelos que não a têm ou não conseguiram ter. Será que se sentem culpados por terem esse “privilégio”? É uma percepção de estar recebendo um favor ou de se apropriar desse direito? Ou é apenas uma constatação que move um interesse por mais justiça social?

- Violação dos direitos humanos e o sentimento de injustiça

O clima da discussão, nesse momento, tornou-se bem caloroso, com idéias em oposição e tomadas de posição de defesa. Essas idéias parecem influenciadas pela consciência crítica sobre a própria sociedade e sobre o Governo, que está sendo formada com a institucionalização da democracia; pelo conhecimento dos direitos do cidadão; pela auto-referência dos participantes, que levam a conversação para o nível da subjetividade, ao se identificarem com o cidadão injustiçado, dificultando seu julgamento; e pelo nível de julgamento moral dos diferentes participantes, isto é, pela capacidade de adaptação mental que permite um raciocínio mais abstrato ou não, que permite sair de um juízo egocêntrico para um mais autônomo.

O conhecimento que os participantes têm, seja pela aprendizagem acadêmica seja pelos meios de comunicação ou por experiências vividas, coloca-os frente a uma crítica reflexiva sobre a sociedade e o Governo. Assim, as idéias surgidas sobre contexto político-social são ancoradas na evocação de fatos divulgados pela mídia, em nosso país. No Brasil, os meios de comunicação tornam presentes, com grande velocidade, os fatos que mostram a violação dos direitos, ao mesmo tempo em que muitos cidadãos brasileiros, próximos de cada um de nós, sentem concretamente as violações de seus direitos. Os últimos acontecimentos do momento político e social, em nosso país, têm demonstrado a corrupção dos políticos, o aumento da violência, a desproteção dos direitos fundamentais e a impunidade por crimes cometidos contra os direitos humanos. Por outro lado, a “voz dos direitos humanos” é demonstrada pela mídia em defesa dos violadores da lei, trazendo confusão nos julgamentos do cidadão comum, reforçados pela omissão da justiça, que traz descrença na força das instituições e no exercício da democracia. Influenciados por esses valores do contexto político-social atual de desrespeito aos direitos humanos, as situações de proteção aos direitos

dos prisioneiros e a impunidade dos políticos são evocadas para ancorar a representação social de injustiça.

Há dificuldade de julgamento dos participantes em relação a essas situações. Ao se identificarem enquanto cidadãos que cumprem a lei e vêem seus direitos violados e não garantidos, surge um sentimento de injustiça, quando observam a luta pela defesa do direito humano dos violadores da lei, ou quando não são punidos pela Justiça como “merecem”: “a gente tem que olhar [o prisioneiro] e ver que ele é humano! (...) sempre um sai prejudicado [injustiçado]”. A atitude de privilegiar uns é considerada como desigualdade de direito. O cidadão delituoso é visto com seus direitos à vida, à segurança e até à liberdade mais garantidos do que o cidadão comum. A idéia compartilhada é também que, por ser criminoso, o trato humano que lhe é dado, de reconhecimento de seu direito, na situação concreta não é merecido: “não que eu seja a favor da tortura, mas (...) eles tiraram o direito à vida do outro (...) e agora eles ficam querendo ter o direito deles?!” Segundo os participantes, deveria não só ser punidos como não ser defendidos em seus direitos, quando estes fossem violados!

Surge, então, um dilema moral no julgamento entre a defesa dos direitos do cidadão criminoso e a punição pelo crime cometido, dificultando julgar o que é justo ou não, colocando em xeque o nível de adaptação mental dos participantes envolvidos na discussão. Nessa dimensão, a lógica do julgamento do que é certo e errado se apresenta no nível da lógica relativista instrumental (nível pré-convencional, em Kohlberg; concepção de justiça retributiva, em Piaget), em que a justiça se baseia na lei do Talião - “olho por olho, dente por dente”, com a punição expiatória do presidiário: ele tem o que merece! Nessa lógica, os elementos de reciprocidade são concretos e pragmáticos.

Por outro lado, na tentativa de resolver o dilema pelo diálogo, elevando o nível de abstração no julgamento da situação, surge da parte de outros participantes a avaliação da situação do presidiário levando-se em consideração o contexto, as circunstâncias em que a lógica do que é certo e errado permite reconhecer a injustiça pela violação de alguns de seus direitos. Esse argumento é diferenciado da avaliação da violação da ordem social, quando o crime não é punido. São diferentes violações, no nível individual e no nível coletivo. A noção de equidade, característica de um julgamento mais abstrato, permite considerar o respeito a outros direitos do prisioneiro como certo, como o direito de não ser torturado, enquanto a impunidade pelo crime cometido é considerada errada. Deve ser punido pelo crime cometido e não deve ser punido violando-se seus outros direitos.

O pensamento que os direitos humanos são “uma rede de direitos” e que se deve levar em conta o contexto em que são vivenciados, permite mais abstração no julgamento

moral de alguns participantes. As pesquisas de Doise e colaboradores (1998; 2001; 2003) também mostram a influência do etnocentrismo nos diferentes posicionamentos individuais, nos julgamentos sobre a violação dos direitos humanos, quando se trata de julgar as pessoas que estão fora da lei e quando essas pessoas são da família, tornando restritas as concepções de DH. Os direitos dos outros são avaliados com peso diferente quando em relação ao direito de um membro da família (restrição interna) ou a fatores externos como segurança social, restrição civil, igualdade e ao regime do país, conforme descrevem Mogaddam e Vuksanovic; Doise; de Rosa e Gonzalez (Doise, 2001); Diaz-Veizades; Widaman; Little; Gibbs (Doise, 2001; 2003) e Staerklé; Clémence e Doise, 1998.

O mesmo sentimento de injustiça por tratamento desigual é ancorado nas situações evocadas do julgamento dos políticos corruptos feito pela Justiça, em que o crime cometido não é punido, privilegiando-os por condições particulares à pessoa, tendo um tratamento desigual em relação aos outros cidadãos. O sentimento de injustiça é que “o político corrupto rouba de nós (cidadãos)” e não é punido por isso. Então, de que valem as leis? Qual a força das instituições para proteger e garantir os direitos humanos de todo cidadão?

Essa indignação é concretizada na conversação que se segue:

- __ Eu até discordo de você... [inaudível].
- __ ...eles violaram primeiramente os direitos humanos, então aí [inaudível] incapaz de obter aquele direito humano de volta [à vida].
- __ Defender o preso, vamos supor, o preso assim entre aspas, o assassino, essas coisas todas... vão defender ele como? Ele tirou a vida de uma pessoa inocente, a maioria das vezes é essa, ele está violando alguma coisa e você tem que olhar e ver que ele é humano também [falam juntos], mesmo que ele esteja errado?
- __ Isso é uma questão polêmica.
- __ Isso é muito polêmico.
- __ Além de ser assassino, ele tem direitos humanos, igual todo mundo! (pausa).
- __ É.
- __ Mas sempre um sai prejudicado com isso...
- __ O problema que eu acho é que esse negócio de presidiário, o que eu acho é que não é universalizado, por exemplo, muitos dos direitos humanos que os presos têm, a família de quem ele assassinou não tem...
- __ Isso! Isso eu discordo, porque [inaudível] você tem direito à liberdade... [interrompida]
- __ Pois é, o direito à liberdade pode ser tirado! Agora essa questão, por exemplo, da tortura [inaudível]. Você não tem direito de torturar uma pessoa porque uma pessoa matou. Agora o direito à alimentação, por exemplo, que eles têm o teto dele custa R\$6,00, se ele não tem... pai de família que sustentava a casa, por exemplo, 4, 5 pessoas que dependiam do salário dele, que estão sem comer, e ele está tendo o direito dele...[inaudível].
- __ É uma questão muito polêmica.
- __ Eles fizeram uma coisa agora. É muito complicado. Não que eu seja a favor da tortura, mas fica aquela coisa, né, eles tiraram o direito à vida do outro, de um trabalhador, de uma pessoa, de uma criança, tiraram o direito dela e agora eles ficam querendo ter o direito deles? [rindo]
- __ Tanta gente que...

— Vocês estão falando de crimes pesados! E esses políticos que roubam a gente, ficam milionários e só porque ele teve uma, só porque, só porque ele teve uma universi..., só porque, não, mas porque tem um título de nível superior ele tem uma regalia, entendeu, e aí, ele tirou... desviou o dinheiro público, deixou de ter educação, saúde, e aí!? Isso é direito da gente!

Completando a idéia, outros segmentos do discurso:

— ...A gente fala dos presos, por exemplo: “ah, mas ele tirou o direito do outro”. Mas se eu estivesse um irmão preso, eu ia pensar do mesmo jeito? Será? Independente do que ele fez? Eu ia achar que os policiais têm direito de torturar ele para confessar alguma coisa que ele fez? Não ia!

— ...E aí a gente entrou nessa questão de... da subjetividade do direito. Porque quando a gente pensa no direito pra gente, ou pra família da gente, é um direito legítimo. Se a gente pensa no direito, por exemplo, do bandido, a gente acaba dando um jeito de tirar essa legitimidade, porque que ele tem o direito, se ele tirou o direito da vida, por exemplo, de uma pessoa? E aí voltou a discussão também, foi até eu que falei, é, por exemplo, se o bandido fosse parente nosso, qual que seria nossa postura diante disso? Porque muitas vezes a gente fala que ele não tem direito mesmo e tal, mas, e se ele fosse seu pai? Ele tirou a vida! Como que seria, ele teria direito? Seria certo ele, por exemplo, ser procurado, passar fome, dormir em superlotação e tal? A subjetividade do direito humano é muito... eu acho que é muito marcante, pelo menos a gente discutiu...

As idéias compartilhadas revelaram que a existência de leis de direitos humanos não garante sua observância e nem o acesso a elas. Como afirma Bobbio (2004/1990), esse é o maior problema dos direitos humanos na atualidade: a sua proteção.

Outras concretizações também ancoraram a representação de injustiça, quando exemplificam a proteção ao direito à saúde e à previdência social, direitos garantidos de modo insatisfatório pelo Governo. Os participantes afirmam que o direito está na Constituição, mas sua garantia é precária. O argumento evidencia tanto uma noção moral atribuída ao direito, à reivindicação de justiça por ser um cidadão trabalhador, ter o direito por merecimento, quanto à noção do direito positivo, reivindicando justiça pela sua garantia:

— No SUS, por exemplo, você vê, é um caos, uma coisa horrorosa! Você marca uma consulta, você vai lá hoje morrendo, aí eles te atendem daqui a um ano. Você nem sabe se você está vivo daqui a um ano para poder ver...

— A questão da Previdência... Eu acho que toda pessoa que trabalhou, independente se contribuiu ou não para a previdência, ela tem direito de ter uma velhice mais tranqüila. A pessoa fica na rua pedindo esmola, porque não tem, não contribuiu, não teve oportunidade de contribuir, às vezes trabalhando na roça, lá. Meu pai foi isso, trabalhou na roça, não contribuiu, não aposentou. Se não tivesse filhos que sustentassem ele até à morte, ele teria pedido esmola na rua. Isso é uma questão, um direito... uma coisa séria, sabe? Eu fico... eu sou indignada com o sistema previdenciário do Brasil!

Em síntese, o núcleo de sentido das representações sociais de direitos humanos compartilhado pelos participantes se referiu à concepção de direitos humanos como leis e regras da sociedade, como direitos conquistados.

Foi apresentada uma diferenciação entre direitos naturais e direitos positivos. Quanto aos direitos positivos, aos que estão promulgados em leis, percebem que nem sempre há uma correspondência entre a existência da lei e sua garantia. O falta de garantia de direitos foi percebida como um questionamento à idéia de seu universalismo, entendendo-o no sentido de proteção e não no sentido de universalismo de valor, do direito humano como valor. Questionam, assim, que há inconsistência entre teoria e prática apresentada na DUDH, referência de direitos humanos universais, quando na prática os DH não são garantidos para todos. Essa idéia é ancorando na evocação de situações do cotidiano em que há a violação deles. Se há violação, para os participanates não há universalismo. Assim, a noção compartilhada é a de universalismo de garantia dos direitos humanos.

Em vários momentos da conversação, a evocação do conhecimento e do desconhecimento dos direitos humanos, enquanto referências normativas, repetiu-se. Assim, o conhecimento dos direitos humanos foi percebido como uma forma de busca de sua garantia e constituiu outro núcleo de sentido mais geral compartilhado pelos participantes.

Categoria 2 - Conhecimento dos direitos humanos e a ética como participação

Essa foi a segunda categoria ampla apreendida. Segundo os temas analisados, o campo semântico compartilhado é o do conhecimento de direitos humanos no cotidiano das práticas educativas na universidade. As palavras conhecer e conscientizar surgem como sinônimas e se apresentaram com vários sentidos: de obter informação, de ter uma reflexão crítica, de praticar ação, de participar, e de ser uma prática que envolve valores morais.

O sentido dado à prática educativa foi evocado como atividades didáticas do professor na relação ensino/aprendizagem dos direitos humanos, ancoradas em atividades de reflexão sobre conteúdos teóricos, veiculados nas disciplinas e nas atitudes dos professores e dos alunos. A idéia de participação é a da prática dos direitos humanos nas interações humanas, em que os valores e as atitudes nas relações professor-aluno e entre os colegas, na vida cotidiana da universidade, se concretizam, implicando que haja consistência entre conhecer e atuar em relação aos direitos humanos e à ética.

O acesso ao conhecimento

Uma idéia compartilhada é que há falta de divulgação do que são direitos humanos, objetivamente, dificultando o acesso a eles, seu conhecimento. Uma forma percebida de conhecê-los, na universidade, foi por meio de conteúdos disciplinares e de certas disciplinas, bem como de experiências e vivências tidas em outras situações do contexto universitário. Essa idéia está ancorada na evocação, primeiramente, da disciplina de Ética, na Filosofia. Assim, nesse particular, parece que o conhecimento da Ética, como conteúdo disciplinar, é percebido como o conhecimento dos direitos humanos e é um tema da Filosofia.

Os extratos a seguir mostram essas idéias:

— ...Tem o direito, mas não tem acesso.

— ...Há um desconhecimento dos nossos próprios direitos, existe pouca divulgação sobre os nossos direitos. Toda sociedade tem as suas regras de convivência, mas pouco sabemos dos nossos direitos objetivos, né?

— ...É, eu já vi muitas disciplinas mesmo, mais de filosofia mesmo, aqui na universidade, em geral, que discute essa questão de regras, de leis, até de direitos humanos mesmo, ética. Acho que no curso de filosofia tem uma disciplina que se chama introdução à Filosofia, Ética - pressupostos éticos. É uma disciplina mesmo para estudar apenas a ética, os direitos humanos. Seis meses estudando.

— ...É algo próprio, como se fosse da Filosofia, não perpassasse outro conteúdo.

Tanto o acesso ao conhecimento dos direitos humanos como ao da ética, enquanto conteúdos disciplinares, foram considerados importantes no processo educativo. São percebidos também como temas transversais no currículo.

A noção compartilhada sobre a forma de aquisição do conhecimento dos direitos humanos foi ancorada em situações na sala de aula, por meio de conteúdos implícitos nas disciplinas; por meio de conteúdos explícitos, em disciplinas específicas, quando se discute direitos humanos; por meio de vivências, observações e situações concretas do cotidiano da universidade, em que ficam evidentes os valores humanos no exercício da ética entre as pessoas.

A idéia dos participantes que o conhecimento dos direitos humanos é apreendido por meio de conteúdos implícitos é ancorada nos exercícios do pensamento sobre o ser humano, sobre o respeito às diferenças culturais, sobre as segregações étnicas e culturais e sobre as limitações e impedimentos ao acesso ao direito, diante das diferenças econômico-sociais, na sociedade em geral e no cotidiano da escola universitária. O conteúdo teórico sobre direitos humanos não é um objetivo claro dessas disciplinas. Um dos exemplos dados dessa prática é a Sociologia da Educação, que permite a discussão sobre as diferenças culturais, ver as pessoas de culturas diferentes como seres humanos iguais e não como inferiores por serem

diferentes, mas de forma transversal ao conteúdo da disciplina. No decorrer da conversação, outras disciplinas, como Política, Sociologia, História da Educação também foram evocadas como fontes de conhecimento dos direitos humanos.

Por outro lado, há disciplinas, na universidade, que apresentam conteúdos explícitos sobre os direitos humanos, como Ética, na Faculdade de Filosofia. É uma disciplina optativa, o aluno pode escolhê-la como parte de seu currículo. E a Filosofia, de um modo geral, é percebida como uma disciplina que ajuda a desenvolver o senso crítico.

Outras experiências com leituras, textos e práticas extra-classes a que os estudantes têm acesso foram evocados como forma de construção desse conhecimento específico, articulados com o conteúdo das disciplinas pelo próprio aluno, como em um currículo curto. A idéia mais presente é que é o aluno que forma suas concepções a partir de conteúdos implícitos e explícitos, em sala de aula e por meio de experiências práticas vivenciadas fora da sala de aula, o que foi bastante valorizado como um ganho de autonomia de pensamento do aluno.

A universidade foi pensada como um contexto que estimula a autonomia do pensamento, valorizada por essa sua característica, idéia ancorada na prática da livre discussão, como essa do grupo reflexivo desta pesquisa, onde se pode partilhar e construir idéias. Essas reflexões permitem uma observação sobre a efetivação dos direitos humanos no cotidiano da universidade, pelos que estão interessados em sua conquista, podendo avaliar a prática dos direitos nas relações interpessoais.

O diálogo abaixo elucida essas idéias:

— Não, eu ia levantar só a questão de que essa questão de, de pensar o outro, pensar no, pensar no ser humano, pensar a diferença também. Não levantar só questões explicitamente pra questão de direitos humanos, pra questões de filosofia em si, disciplina de Filosofia. Porque tenho reparado muito em várias disciplinas que a gente vem tendo mesmo essa questão de pensar a diferença, diferença de cultura, diferença, diferença cultural de pensar cultura dos outros diferentes, não como inferior, mas como apenas diferença. Então, tipo assim, eu acho que é um exercício que a gente vem fazendo, pelo menos desde o início, quando a gente começou a estudar, em várias disciplinas. Às vezes, os professores nem se dão conta de que estão fazendo essa ligação nas disciplinas deles. Essa ligação, a gente vem fazendo isso, eu tenho notado isso.

— Em cada disciplina que a gente tem eles discutem os direitos humanos.

— É.

— ...dentro da universidade.

— É... além do, além do próprio objetivo, além do próprio objetivo da disciplina, já pensa outra coisa, já pensa no ser humano.

— É, mas é, tipo currículo curto [risos].

— Não, por isso que eu falei que acho importante que você modifica dentro da universidade sua própria forma de [inaudível].

— Hum, hum...

— ...não pela universidade em si, mas até mesmo pelas matérias.

— Hum, hum...

— Na Sociologia da Educação, [inaudível] porque que nem todas as pessoas têm é... conhecem, há segregação, que a gente está estudando, dentro da escola mesmo, entre as pessoas que têm mais possibilidades de estudo e as que não têm.

Complementando essas idéias, outros segmentos extraídos do texto as evidenciam:

— ...igual quando a gente pega um texto, vai, igual a gente está fazendo aqui, a gente está partilhando, né... Então, assim, vai ter um crescimento, né. Não adianta o professor falar direitos humanos é isso, isso, isso, a gente tem que considerar isso. A gente não vê na vivência, na partilha e tudo.

— Mas, é uma coisa bem construída, também, não é o que o professor falar que vai permanecer. De acordo com seus estudos, leituras...

— É.

— Mas, eu acho que é uma coisa que passa mais implícita mesmo, né, porque, é... às vezes não é nenhum objetivo do professor realmente pensar isso, mas à medida que eles vão passando, a gente vai tendo acesso a trabalhos de Sociologia, a gente vai criando essa concepção.

— Não, ah, é, a gente cria [inaudível].

— É.

— ...É, porque realmente, porque tem disciplinas específicas para pensar isso, para discutir essa questão, com esse objetivo. Mas, o que eu falo das outras é que acabam passando ocultamente o mesmo, acabam passando implícito, isto é que é interessante, é o passar implícito...

— Porque aí cada um cria o seu próprio conceito, né.

— ...Eu acho que a questão de estar ou não explícito está ali, nas nossas disciplinas, nos nossos debates aqui, eu acho que é os dois. Eu acho que tanto tá explícito quanto implícito, porque às vezes a gente estuda texto sobre a diferença, sobre a identidade, e tem algumas disciplinas que focam mais nisso, né. Aí a gente vai, reflete, discute e tal. Mas, tem outras disciplinas, como Filosofia, assim, que tem esse objetivo, mas, assim, propõe uma reflexão. Então, a gente fica mais crítico, a gente fica, né, questionando mais as nossas práticas.

Outro posicionamento dos participantes em relação ao conhecimento dos direitos humanos foi o da visão da ausência do conhecimento. A concepção de conscientização é associada à aquisição de conhecimento direcionado a um assunto. Assim, o interesse e a atenção devem estar voltados para uma reflexão direcionada. Nesse sentido, a falta de reflexão dirigida aos direitos humanos é percebida como uma forma de desconhecimento, avaliando-se o conhecimento pela falta dele.

Experiências vividas pelos participantes, na universidade, a partir do interesse pessoal no assunto, permitiram sua avaliação de que há essa falta de reflexão sobre os direitos humanos de uma forma mais direcionada pelos professores, dentro da sala de aula. Parece, assim, que os participantes estão avaliando o interesse dos professores, o envolvimento deles na questão dos direitos humanos. A importância de se criar um vínculo com a realidade, no sentido de valorizar a experiência articulando-a com os conceitos; a necessidade de uma articulação mais clara entre o passado histórico da educação com questões contemporâneas vividas dentro e fora da universidade foram evocadas como sendo uma prática que permite

reflexão sobre direitos humanos, nas atividades cotidianas da sala de aula, como “forma de conscientizar o aluno”.

Os segmentos do texto abaixo mostram essas idéias, reforçadas em outros momentos da conversação:

— ...Mas assim, igual, por exemplo, eu estou no segundo período, né, ainda estou muito recente. Só que eu tenho percebido é que os meus professores, igual principalmente o da Sociologia da Educação, eles discutem assim o que os sociólogos falaram, os argumentos dos sociólogos, a realidade, mas eles não interagem com os direitos humanos em si, eles não fazem uma relação entre o que o filósofo falou no início do século XX, no século XVIII, com o que a gente vive atualmente, entendeu. Eles falam por um lado histórico e não criam um vínculo com a nossa realidade. Por isso que essa questão dos direitos humanos, eu assim, pelo menos durante esse ano, o que eu já estudei, eu percebi que os professores não procuram, nas suas práticas, uma forma de relacionar os dois, assim de conscientizar o aluno da importância da questão do direito à educação, dos direitos mesmos... Eles não enfatizam assim... nenhum dos meus professores até hoje fez essa discussão com a turma.

— ...os professores parece que não procuram discutir isso propriamente. Eles discutem assim, eles discutem o pensamento do filósofo, do sociólogo com o que a gente estudou, mas eles não fazem uma maior abrangência.

— ...você aprende, aprende, aprende, mas você não expande, na universidade em geral. Ah, nosso grupo, assim, nós chegamos à conclusão que na universidade existe realmente essa questão da prática voltada para essa conscientização do cidadão, dos direitos humanos, valores éticos, mas em algumas disciplinas eles não são bem trabalhados.

Por outro lado, a discussão dos direitos humanos é percebida como presente na universidade, fora da sala de aula, quando se tem acesso a certos textos, pelas experiências pessoais de vida e pela participação em movimentos direcionados pelo interesse específico no assunto. No entanto, outro posicionamento diferenciado se apresenta na percepção de que há limitações e impedimentos na aplicação dos direitos humanos, nas práticas cotidianas da universidade, reproduzindo o contexto social de desproteção dos direitos.

Vemos no extrato a seguir:

— ...Agora eu acho uma coisa assim, eu acho que existe esta discussão dentro da universidade, não necessariamente dentro da sala de aula, explicitamente, assim né. Tipo assim, por exemplo, às vezes a partir de uma leitura de um texto, a partir da prática também. Já tem alunos que já [inaudível] em aula, que já participa de outros movimentos, talvez todos construídos, cada um com sua experiência de vida, você consegue questionar várias coisas. Mas eu também vejo outra coisa, que dentro da universidade, por mais que seja um espaço de reflexão, de pensamento, ela ainda continua é... não, não abordando, não aplicando o que são os direitos humanos. A gente tem várias coisas que estão na sociedade que estão continuando isso aqui dentro, assim. Por exemplo, essa questão do assim...

A participação como forma de conhecimento

Outro sentido dado ao conhecimento dos direitos humanos é o de ser ampliado para além da informação e do conhecimento escolástico, para o de participação ativa de formação de atitudes, praticando os direitos humanos no cotidiano da universidade. Nessa dimensão, a idéia que surge é do conhecimento como participação, como prática, de desenvolvimento de responsabilidade, de compromisso social, quando a co-participação da sociedade e do Governo na conquista dos direitos humanos é valorizada. Os participantes relacionam ação/participação ao conhecimento normativo dos DH. Conhecer implica informar-se e ter compromisso com a mudança, mudando a forma de agir.

Esse aspecto da representação social do conhecimento dos direitos humanos, além da informação sobre conteúdos, é compartilhado pelos participantes, ancorado na diferenciação entre o conhecimento de contratos formais, normativos, como a DUDH, ou da teoria sobre direitos humanos, e o conhecimento que se evidencia na prática, nos relacionamentos, pelo desenvolvimento da moralidade, no processo de formação de valores, pela formação ética. Assim, pensam que o conhecimento dos direitos humanos não se reduz a conteúdos teóricos, mas se amplia para a aprendizagem de ações entre as pessoas, que revelam os valores da sociedade, e que a ética está na prática dos valores morais. Na dimensão de valores, os participantes referem-se à ética nas relações interpessoais, à formação humana como princípio educacional.

A escola é evocada como espaço importante de ensino-aprendizagem, onde se adquire o conhecimento dos direitos humanos, onde se aprende e se forma cidadãos, seja na escola fundamental seja na universidade. É também questionada como não estando cumprindo sua função no sentido da prática, da formação humana. A idéia compartilhada é que o ensino dos direitos humanos tem se concretizado no conhecimento das leis, na educação escolar, mas deve ir além disso.

Ancorando a idéia dessa ampliação do conhecer para participar e agir, os participantes evocam comparativamente o ensino na escola tradicional e na escola atual. A forma tradicional de ensino, no que se refere ao conhecimento das leis da Constituição, foi evocada como um meio de conscientização dos deveres cívicos, no passado, onde se aprendia o conteúdo das leis e o dever de cumpri-las. Consideram que, na escola atual, os alunos aprendem sobre seus direitos, contidos no ECA, mas percebem uma falha na aprendizagem, que enfatiza mais os direitos sem o ensino do dever correspondente. Evocam a necessidade

não só do conhecimento do conteúdo, mas principalmente de praticar a ética, de como aprendê-la, como aplicá-la. Ter ética implica praticar direitos e deveres.

A idéia compartilhada de que a escola deveria refletir mais sobre a prática dos direitos parece trazer um questionamento e um alerta sobre a forma de ensino-aprendizagem dos direitos humanos e sobre a formação moral e ética na escola. Há a percepção de uma falha, um vazio entre saber quais são as regras, as normas que definem os direitos (conteúdo) e como são praticados, como se integram no agir corretamente, nas relações interpessoais. Discutem a função da escola como instituição educacional, em que há a expectativa de que a conquista dos direitos humanos implique um processo de conscientização dos alunos, não só dos direitos, mas também dos deveres, e pela prática da ética. A afirmação “tem de” chama atenção para um sentido de necessidade de ação para formar eticamente, na escola, “aplicar a ética” nas relações. A ética parece ser percebida como a prática dos direitos humanos, no sentido de formação de atitudes de respeito ao outro, reconhecendo a legitimidade do direito do outro. Uma ação difícil! Há uma idéia repetida de “como fazer”, “como trabalhar”, como deveria ser a formação ética dos alunos.

Os extratos abaixo revelam a forma como essas idéias foram se desenvolvendo:

__ Quem discute direitos [inaudível]? Que ensino fundamental que é? [inaudível]. Entendeu? Desde criança de jardim de infância, de ensino fundamental, ninguém se preocupa com isso. Então, tem gente que nem sabe que tem esses direitos [voz no fundo].

__ Na escola... É trabalhado muito na escola o seguinte: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Aí as pessoas que eu já vi trabalhando com os adolescentes, é, “todo adolescente tem direito disso; toda criança tem direito daquilo”. Acaba que eles colocam isso como o direito deles, mas na hora de, por exemplo, ele ir na rua e roubar, ele não pensa que ele é um adolescente e aquela pessoa, também, é... tem que ter... [inaudível].

__ Eu acho que não adianta aprender que isso é certo e isso é errado, mas na hora de praticar, de, por exemplo, você está dentro de um ônibus, é direito do idoso sentar lá na frente. A pessoa não tem consciência, não dá o lugar. Tem que ver onde, acho que... na verdade, tinha que pensar como fazer para aprender a ética e aplicar. Porque tem que estar muito próximo da realidade da pessoa, porque você falar “eu tenho direito disso”..., igual a gente está falando dos presos... [inaudível]

__ Na prática, a pessoa faz aquilo que ela está pregando, que ela está aprendendo? Acho que é muito difícil.

__ Voltando àquela coisa que o Fulano falou, essa questão do... de ensino, é... a gente estava vendo a História da Educação, o professor tava falando, tava tendo aula expositiva, tava falando com relação a isso, os meninos quando eles entravam pra escola, eles aprendiam eram as leis! Eles copiavam a Constituição! Hoje, pergunta ao menino lá o que ele tem direito a quê? Ele tem direito, que ele sabe os direitos dele, por causa da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aquela coisa que vem falando na televisão, que a UNICEF falando aquela coisa toda, mas eles não têm noção dos deveres deles, e é muito importante.

__ É o que eu tava falando, a gente sabe os direitos quando é pra gente!

__ Dever ninguém tem que saber!

Completando essas idéias, outras falas trazem mais clareza sobre a função da escola na formação moral e ética do cidadão:

- __ ...isso acontece justamente pela falta de consciência...
- __ Pela falta de informação, de conscientização e aí entra então a questão da escola, né? Como que isso é trabalhado na escola e como deveria ser?
- __ Ou não é trabalhado, né?
- __ É ... ou, como deveria ser?
- __ A gente discutiu na verdade a questão da escola, se uma disciplina que formasse o cidadão ético formasse o cidadão consciente dos seus direitos, que isso necessariamente levaria os alunos a serem pessoas de direito, que lutem pelos seus direitos, tem necessariamente a ver, esse aprendizado, e, se na vida prática dela, ela colocaria isso.
- __ Que a escola poderia trazer mais reflexões da prática.
- __ Mais reflexões...
- __ Da prática.
- P. __ Da prática?
- __ Por exemplo, quando se discute Estatuto da Criança e do Adolescente, ela tem direito disso, disso e daquilo, e muitas vezes... o aluno consegue falar isso, ele consegue saber que isso tá escrito lá no Estatuto. Mas muitas vezes ele não consegue relacionar que, ao mesmo tempo em que ele é adolescente, outro que tá na rua também é adolescente, entendeu?
- P. __ não tem a visão do outro, né, do direito do outro.

Percebo que esse sentido dado à forma de ensinar-aprender parece se referir à diferença entre conhecer por meio da instrução e conhecer como formação humana. Subentende-se que há uma falha na formação humana, não na atitude de reivindicar, mas de não ir além de si mesmo, não ter uma atitude que considera o outro, desenvolvendo o sentido de obrigação, o senso da cooperação e da reciprocidade. Então, parece estar sendo percebido um hiato na formação humana, na formação moral e ética, uma distância entre a teoria – ensino do conteúdo sobre direitos – e a prática – formação de atitudes – respeito a si e ao outro, questionando que só as disciplinas não formam o cidadão, mas ele tem que aprender a prática. Parece referir-se à aprendizagem de como agir moralmente.

A concepção de conscientização se refere tanto ao conhecimento do ponto de vista da informação, da instrução, do ensino, como de formação humana de valores. Esta é percebida como uma função difícil de ser realizada pela escola. Os conteúdos explicitados mostram que o conhecimento dos direitos humanos se refere a se informar sobre as leis e a cumpri-las como um exercício do dever, uma forma de praticar, bem como que essa prática implica uma ação que se orienta por valores morais, pela ética. Desse modo, direitos humanos e ética são percebidos como conhecimentos interligados, no nível cognitivo e no nível operacional. A operacionalização não significa só fazer cumprir a lei, mas atuar de forma a ter os direitos humanos como princípios éticos, valores humanos.

Observo que, nesse momento, os participantes parecem estar se posicionando como professores em formação, como sujeitos da educação. Ao se referirem às disciplinas que

têm acesso na universidade para conhecer os direitos humanos, colocam-se na perspectiva de aprendizes; e ao se referirem ao que aprendem nessas disciplinas e como vão aplicar, na educação das crianças, estão se vendo como formandos/educadores de futuros sujeitos éticos.

O aspecto da representação social do conhecimento dos direitos humanos que se ancora na idéia de participação e prática foi evocado como um valor a ser adquirido, o de busca de justiça pela participação efetiva. Essa noção de participação é percebida como a necessidade de mudança de uma postura conformista de entregar a justiça nas mãos de Deus, sem nada fazer, ou nas mãos do Governo, aceitando sua ação assistencialista, para uma postura de análise crítica da estrutura social, de ação e de mobilização na busca pela efetivação dos direitos.

Nota-se aqui a ênfase na relação causal conhecer→ esclarecer→ reivindicar→ lutar→ participar→ conseguir mudar, estabelecida em relação à participação do cidadão. O acesso ao conhecimento, seja por informação obtida na escola, seja pela ação recíproca da coletividade, é considerado aqui um dever do cidadão – o dever de conhecer as leis e praticá-las, buscando os recursos para torná-las garantidas, concretas, lutando pela garantia dos direitos.

Algumas associações foram feitas sobre o conhecimento dos direitos humanos como forma de apropriação do cidadão de seus direitos, ao se posicionar como parte integrante da sociedade, portanto com algum nível de responsabilidade em contribuir para a mudança social. Conhecer os direitos implica o esclarecimento sobre direitos e esses podem ser concretizados à medida que se questiona a estrutura social, pela luta pela sua garantia, pela participação social. E isso se aprende na universidade, como afirmam: “eu, pelo menos, entrei em contato que existem direitos civis, políticos e sociais, quando entrei na universidade”.

Em contrapartida, a noção de que se pode evitar o conhecimento para não ter essa responsabilidade é percebida como uma estratégia política, de adoção de uma postura de omissão de responsabilidade social, coletiva. Nesse sentido, o conhecimento dos DH como uma referência normativa é percebido como meio de aquisição do status de cidadania: lutar, reivindicar para garantir os direitos. Os extratos a seguir mostram o diálogo que constrói essas idéias:

___ E assim, o esclarecimento é muito importante, porque uma pessoa só consegue lutar e reivindicar pelos direitos dela quando alguém fala com ela que ela tem e mostra uma forma que ela possa reivindicar, porque às vezes é... muito assim... os casos extremos que as pessoas não têm os direitos básicos é porque é interessante para quem está por trás que aquilo continue daquela forma, que a pessoa não ache que ela pode melhorar: “ah! do jeito que tá, tá bom”, é alguém, alguém mais importante que...

isso, igual eles falam muito, às vezes, da religião, “é justiça de Deus”. E nunca pensa que seria um direito.

— Outro ponto da gente falar também é o ponto da gente mesmo, para a gente poder parar com isso, é porque todo dia a gente vê alguém pouquíssimo, né, com direito nenhum, não sabe nem o que é direito, quanto mais, né... Um exemplo, muitos já saíram pedinte, mendigo, na casa da gente, vão lá e pede. Então, por que essas pessoas não têm moradia, né, por que essas pessoas não têm direito a um prato de comida, por que essas pessoas não têm direito à saúde?

— Mas, acho que isso aí entrou na questão do... tem os direitos, mas a gente também tem deveres.

— É, é.

— [inaudível] A gente acha que a coisa é do governo, mas a gente mesmo se acomoda, né!?

— [inaudível] ...A gente só se depara com a noção de direito quando a gente vai questionar alguma dinâmica, alguma estrutura da sociedade que o outro fala: mas você tem direito! Mas, no nosso dia a dia a gente não depara assim.

— Fica na política.

— Fica na política, fica distante. Tanto assim que eu pelo menos entrei em contato que existem direitos civis, políticos e sociais, quando entrei na universidade. Durante toda minha carreira escolar não me ensinaram que eu tinha direito a alguma coisa, que eu poderia correr atrás de algo assim.

- A “função da ignorância”

O contraponto à fuga da responsabilidade foi colocado pelos participantes como o uso estratégico da ignorância, do não-saber. A postura diante do conhecimento de permanecer na ignorância sobre os direitos humanos foi evocada como uma qualificação à ação da pessoa, uma ação política, no sentido de ter habilidade no trato das relações humanas com vista à obtenção dos resultados desejados. Assim a expressão “ignorância política” foi compartilhada pelos participantes com o sentido de ser um mecanismo, uma estratégia para manter o *status quo* da passividade, que tanto pode ser uma estratégia política enquanto ação governamental e das instituições para atender ao interesse particular dos políticos, como já foi discutido, como uma estratégia do cidadão, de continuar ignorante e não assumir a responsabilidade pela sua participação na mudança social, mantendo-se despolitizado.

Desse modo, aparece aqui uma outra face do conhecimento que é o seu contrário, a ignorância do sujeito. “Ignorância ‘política’”, um complemento nominal, ou um adjetivo qualificativo à ignorância. Sair da ignorância tem o sentido de ação, de assumir um dever, de ter uma obrigação: “a gente tem que saber”. Nessa forma de pensar a ignorância, os participantes incluem tanto o cidadão que não quer conhecer, como a escola que quer fugir de sua responsabilidade pública na formação do cidadão e pode estar “se aliando” aos interesses

de quem está no poder, também não se apropriando de seu poder, ao não se posicionar. Vemos nos segmentos do diálogo abaixo:

— É, eu acho também que tem uma questão também quanto à política, da gente não saber os direitos, porque se a gente é ignorante, um “ignorante político” a gente não vai querer... a gente não vai atrás, porque a partir do momento que você não sabe, pra que que você vai procurar o que, né? Se você tem direito a uma saúde, a uma educação ou alguma coisa assim, se você não sabe disso, você não vai procurar. Vai procurar? Como? Você não sabe que você tem direito, né? Vamos supor, eu tenho direito a uma alimentação, mas se eu não sei, eu não vou lá.... no, no restaurante lá.

— [inaudível] a gente... tem que saber.

— É uma questão também política a pessoa não saber. Você pode olhar assim, se você olhar por outro lado essa questão da escola, por que que antes os meninos eram estudados... eram pessoas, as crianças, na verdade, não era qualquer um, era só a elite.

— É.

— Então, eles tinham obrigação de saber a Constituição. Aí vem, por que que agora os meninos entram para a escola e eles não se preocupam com isso? A gente pode olhar para esse lado político também.

Sintetizando, o conhecimento dos direitos humanos foi considerado em duas dimensões: como ensino e aprendizagem de leis e normas específicas e como prática pela participação na luta pela sua garantia e pela prática da ética como formação humana.

Na visão dos participantes, o conhecimento dos direitos humanos pode ser adquirido por meio de conteúdos implícitos e explícitos nas disciplinas curriculares do curso de Pedagogia. E sua prática se apresenta por sua aplicação nas relações cotidianas, no sentido de reivindicar sua garantia bem como no sentido de cumprimento de dever, observar as leis do Estado, adquirindo o status de cidadania. Uma outra dimensão da prática que é compartilhada pelos participantes é a percepção dos direitos humanos como a ética nas relações humanas, em que a prática dos direitos humanos se apresenta nas ações orientadas por certos princípios e valores e integrados nelas.

Nesses sentidos, a postura diante do conhecimento dos DH pode ser vista tanto como busca de informação como de participação para se apropriar deles. Outro aspecto percebido pelos participantes, a partir da falta, foi o desconhecimento dos direitos como uma postura de uso da ignorância para não ter compromisso com a mudança, tanto por parte do indivíduo como das instituições, não se posicionando na luta pelos direitos, que implicaria também na contrapartida do conhecimento do dever.

A escola foi percebida como um espaço de ensino/aprendizagem de direitos humanos, de ter informação sobre eles, bem como de sua prática por meio da formação ética, de valores e atitudes. A forma como se desenvolve esse conhecimento foi questionada como falha, no sentido de ser unilateral, enfatizando mais os direitos que deveres, e de ter

dificuldade de formar eticamente seus alunos. A meu ver, há uma dúvida implícita sobre seus objetivos educacionais, sua missão e seus métodos.

Categoria 3 - A formação humana na universidade: contextos, conflitos e limites

Associada à idéia de direitos humanos como formação de valores, outro núcleo de sentido é compartilhado pelos participantes e se refere ao contexto da formação humana e aos limites e conflitos que se apresentam no direcionamento de seus princípios, na universidade.

A idéia de formação humana se apresenta com o sentido de formação ética e de direitos humanos e foi considerada como uma tarefa educacional, ligada ao desenvolvimento de atitudes e valores, que se apresentam nas relações humanas como uma prática educativa que vai além de conteúdos disciplinares. Nesse sentido, a noção compartilhada que constitui um aspecto da representação social da educação em direitos humanos é que a ética pode ser ensinada em conteúdos teóricos, mas a prática da ética implica desenvolvimento de atitudes e valores morais, nem sempre apresentados de forma explícita, não bastando ensinar a ética como um conteúdo filosófico. Para os participantes, uma disciplina teórica não forma um cidadão ético. A escola universitária foi pensada por eles como um contexto de formação humana, na prática do viver cotidiano. Um espaço muitas vezes idealizado para essa formação.

A formação ética: uma prática educativa para além das disciplinas

O núcleo de sentido aqui compartilhado pelos participantes se refere com mais ênfase à formação ética. O sentido dado por eles às práticas educativas é o de vivência da ética nas relações professor-aluno na escola - a educação como prática de valores. A idéia de formação ética é concretizada na avaliação de formas de relação em que posturas, atitudes pessoais, vão além do conhecimento de normas e teorias. Dessa forma, a prática da ética e a dos DH é percebida como possíveis no contexto escolar, em diferentes situações na sala de aula e fora dela, envolvendo vivências e experiências relacionais entre os colegas e entre professor e aluno, em que as posturas, as atitudes, o exercício da reflexão crítica podem ser transformadores e fundamentam a formação profissional. Os participantes reafirmam que as disciplinas possibilitam uma compreensão da ética, não a formação ética. O processo da formação se concretiza, de um lado pelo exemplo ético do professor, de outro pela noção de ética e moral que o aluno vai construindo, pela reflexão e práticas autônomas que escolhe

exercer. Esse processo foi também significado como o de conscientização, o desenvolvimento do pensamento e a realização prática, ações e atitudes orientadas por valores humanos, que possibilitam a convivência, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno. Assim, um aluno se forma humanamente aprendendo teoria, experimentando situações práticas, desenvolvendo atitudes, aprendendo a se conduzir na relação com os outros de “forma correta”.

O professor foi percebido como formador/educador, valorizado por sua postura ética, o que nem sempre acontece no cotidiano da universidade. O professor foi, assim, considerado como mediador na construção do pensamento, de idéias e de atitudes, e a escola concebida como um espaço de reflexão e de práticas, que transformam as pessoas e as relações.

Nesse sentido, a educação é concebida como indo além da escola, como espaço de transformação humana. Quando a percepção da educação é reduzida à escola, é considerada uma forma idealizada da escola como espaço de formação humana, muitas vezes atribuindo-lhe a responsabilidade de transformação do mundo.

Os extratos abaixo evidenciam esses sentidos compartilhados:

__ Na verdade, eu acho que nas práticas educativas, pelo menos as que eu presenciei até agora, a gente vê muita teoria, “ah, o que é a ética”, segundo o filósofo tal, Fulano de tal, a ética seria eu ter atitudes boas em relação a isso, isso e isso. Mas, na verdade, o que a gente aprende é as teorias que já foram formuladas até então sobre o que seria o significado do termo “ética” e tudo. Mas, a questão mesmo igual ali fala “a formação ética”, acho que é uma coisa que tá além da teoria e isso a gente não vê aqui. A gente não vê a postura, às vezes nem mesmo a postura de professor, uma postura ética em relação ao aluno. Faço idéia uma formação que vise essa formação ética do aluno. Acho que tem uma distância entre uma coisa e outra.

__ Então, dá para a gente começar a entender o que, que, na sua fala, que prática educativa não é só uma disciplina, né. São as vivências, que estão, né, circunscritas, que são mediadas nesse contexto. Tanto é que você fala que, às vezes, tem professor que não trabalha ou que desenvolve uma relação com o aluno, aonde não dá para se dizer que a prática educativa que está sendo vivida ali, tá numa direção de formação humana e de direitos humanos.

__ Não quer dizer que você vai ter uma disciplina de ética na escola que você vai ter cidadãos, alunos que sejam éticos em suas atitudes, igual você falou, em suas vivências, né, a gente tem que saber distinguir. Para mim, tem muita diferença entre estudar ética e ser um... [é interrompida].

__ ...ou seja, a própria instituição também, como... disse, ela viola os direitos do indivíduo. Mas, como a gente tá num curso de formação, você tem uma coisa chamada disciplina, que vai estar construindo a possibilidade desse profissional entender, tanto na dimensão prática quanto na dimensão teórica que fundamenta, a questão das práticas educativas, como você ser o mediador numa construção do pensamento e da atitude de outro, entendeu? Então, a questão teórica na (...). Às vezes, a gente pensa o espaço de formação de algumas maneiras, de uma maneira muito idealizada, a educação, a escola, a escola que vai transformar o sujeito ou transformar o mundo, como se fosse uma linha de transmissão [automática] (...) Mas isso, isso não acontece nesse princípio de ilusão, vamos dizer, da gente, né, “a escola vai transformar tudo”, né, ou a escola reproduz a sociedade pura e simplesmente, né.

Também não. Por que? Porque aqui é também um espaço de reflexão e de práticas autônomas, que você também pode exercer, né.

— Mas essas práticas não são conscientes. Às vezes, um determinado professor mesmo, que não tem esse objetivo de formar, ele pode ser que ele esteja formando, né, um aluno consciente eticamente. Mas, ao mesmo tempo pode ser que não, que ele dê exemplos contrários da sua prática, do que daquilo que ele tá falando. Então, acho que não tem esse objetivo, mas que acontece a partir das vivências, das trocas. Mas, pode ser que aconteça isso, mas não é um objetivo tão claro.

Associada à idéia de formação, a concepção de ética e moral é objeto de conversação, em que sentidos distintos vão sendo construídos. O sentido dado à ética nas trocas de idéias entre os participantes, inicialmente é pouco claro, uma tentativa de compreender o conteúdo do conceito, que vem associado ao conceito de moral. O diálogo se apresenta como uma reflexão teórica sobre a prática: pensar, explicitar o pensamento, compartilhar a idéia e fazer uma adaptação mental à medida que vão raciocinando. Em contraponto: um querer entender e um explicar. As palavras “formação”, “consciência”, “ética”, “moral” são associadas.

O primeiro sentido dado à ética foi o de estar relacionado a ter atitudes boas, como ensinam os filósofos. Ter uma “postura ética” em relação a “várias coisas” está ligado à formação humana, nem sempre visível no processo relacional. Outra noção de ética compartilhada é que é uma ação prática consistente com princípios, com valores que orientam essas ações como certas ou erradas. Nessa perspectiva, ética e moral são tomados com o mesmo sentido. A moral foi referida como saber a conduta certa ou errada, de acordo com os costumes da sociedade, dos grupos a que pertence, aprendidos no processo de socialização. No entanto, a noção de ética foi também a de ações orientadas por certos valores morais, não os de um grupo específico, mas os que pretendem uma qualidade de vida digna para todos, que pretendem a preservação da dignidade humana. Essa noção foi associada à ética dos direitos humanos, do cidadão. Sendo assim, a idéia apresentada é que há uma associação entre formação de valores, ética e cidadania.

A idéia da formação ética como uma função educativa é ampliada pelos participantes para outros contextos institucionais, além da escola. A formação do cidadão acontece em outros contextos de educação, como a família, a Igreja e outras instituições sociais, que foram evocados como também participantes no processo de formação humana.

Os extratos a seguir mostram a construção dessas idéias:

— Primeiro, o que eu tô pensando aqui o que seria consciência ética, entendeu? Porque, ontem na palestra, a Marilena Chauí falou sobre a ética e a política, né, (...) Aí eu lembro que uma coisa que ela tava comentando, nesse último debate, né, dos presidentes, é que tá mui... tá confundindo muito moral com ética, e que a ética não é

o “bem”, assim, é a ausência do mal. Ela falou, eu lembro que ela até comentou isso. Eu tô pensando aqui: consciência ética, consciência ética...

— Acho que ela falou o contrário, que a consciência ética seria o bem e moral seriam os costumes, as regras da sociedade, e... [neste momento, outro participante tenta esclarecer sobre o que é a ética, qual foi a fala da Chauí]

— Foi a “ausência do mal”, gente, eu lembro disso.

— Ela disse que hoje tem se pregado que a ética seria ausência do mal, o combate ao mal. Foi isso que eu entendi, foi isso que ela falou, é que a ética seria, o que é ético é fazer o que seria certo, né, dependendo da ...

— O que é que é o certo? Quem define o que é o certo? Com que intenções isso é definido?

— Isso! O que seria...

— Mas acho que o ético é justamente... a consciência ética é quando você age de acordo com o que você pensa ser o certo e você age em função daquilo. Não é que exista uma regra universal do que é certo ou o que é errado, “ah, se eu não faço isso, então eu não estou agindo eticamente”. A consciência ética, bem, eu acho certo, por exemplo, uma pessoa que seja a favor do aborto. Pra ela o aborto, naquele momento, é uma coisa, né, natural que isso aconteça, mas pra outros não. Mas, ela tem a consciência ética, ela defende algo que ela acha que é verdade, então para mim, a consciência ética é muito subjetiva, então. Não tem uma, uma...

— E assim, igual você falou: “ah, o que é certo, pra mim”, eu acho que o que é certo para você é que alguém ficou o tempo todo, te sociabilizou para que aquilo seja certo, você foi criado de uma forma para achar que...

— Isso seria a moral, tipo a moral religiosa, a moral política que... [falam ao mesmo tempo]

— Mas você forma sua ética a partir de tudo isso, a partir da religião, a partir das convivências familiares, do que você vive, eu acho que tudo isso vem para formar sua ética, não é? Assim, você [inaudível] um negócio ou você sente aquilo não. Eu acho que tudo isso, por exemplo, a minha idéia de que tudo isso é formado, assim.

A prática de valores humanos é evocada como parte dessa formação ética.

Associada à prática de valores, outro aspecto da representação social de formação humana é a noção de que no contexto da educação há diversidade de valores que, ao se realizarem na prática cotidiana, entram em conflito. Assim, nem sempre o que é idealizado como valor de formação humana está consistente com as condições apresentadas para sua realização. A finalidade da formação humana foi percebida como a de propiciar o desenvolvimento da pessoa como membro de uma sociedade justa, de modo a permitir a convivência humana com qualidade de vida igual para todos. Nesse sentido, a ética se orienta por esse conjunto de valores: justiça, dignidade e igualdade.

A sociedade contemporânea é percebida pelos participantes como sendo orientada por valores individualistas e instrumentalistas, que enfatizam a exclusão, a hierarquização. Nessa direção, na sociedade predominam valores competitivos, muitas vezes prevalecendo sobre os valores coletivos, dificultando a convivência digna entre as pessoas. Assim, a idéia compartilhada por eles é que a ética não pode se basear no que é certo e errado para um grupo específico ou para uma pessoa individualmente ou para estar de acordo com a orientação social. A ética foi pensada como um princípio orientador que visa preservar a dignidade humana e a qualidade de vida para todos.

Vemos nos extratos abaixo:

__ Para você ver, tudo isso é formado, né, só que tem uma coisa: a hora que a gente tá fazendo isso num curso de formação ou em qualquer espaço da sociedade e essa sociedade tá subjugada a uma coisa chamada mercado [alguém concorda com a cabeça], as diretrizes que prevalecem, em todas essas relações, são as de mercado, né. Sendo que na realidade o conjunto de valores, né, que a gente poderia dizer a ética, que deveria balizar as relações, né, são aquelas no sentido de preservar, né, a dignidade humana e a condição da qualidade de vida da coletividade [pequena pausa], não de um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Porque, na moral de um grupo, por exemplo, de um segmento, justifica, né, algumas coisas, na de outros não, seja pela religião, seja pela família (...). Então, a gente tá nesse contexto de conflito, né, entre princípios, né, valores e condições objetivas. Agora, qual deles que atende ou que dirige, né... tanto o indivíduo quanto a coletividade, né, numa perspec... numa direção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, entendeu, de direitos para todos, né? Então, não é o certo ou o valor de um dado grupo, mas é aquilo que vai apontar, né, a sociedade numa direção, né, em que a dignidade, a condição e a qualidade de vida, né, pra todos não seja tratada diferentemente.

Na diversidade dos contextos onde acontece a formação humana, a escola foi evocada pelos participantes como um espaço de relações significativas, um contexto de formação humana. A condição da escola como instituição social formadora foi percebida como a de confrontar-se com as diferentes orientações de valores e, conseqüentemente, lidar com os conflitos, tendo que definir uma direção, um posicionamento na solução deles. A idéia compartilhada é que ela deve tomar uma direção de modo a atender às demandas da formação do indivíduo e as da coletividade. Nesse sentido, a escola é pensada pelos participantes como espaço de mediação de conflitos entre valores idealizados para a formação humana, para formar sujeitos éticos em suas relações na sociedade.

Surgem questionamentos sobre como desenvolver uma formação ética na universidade, com o ideal de formação humana em contraste com os valores de uma sociedade mercantilista e utilitarista, que limitam professores e alunos em suas práticas diante das transgressões éticas com que se deparam. Como não se submeter aos valores competitivos, hierárquicos e excludentes? A idéia de limites à formação humana, no contexto universitário, diante da pressão do contexto social, foi concretizada na evocação de dificuldades de respeito aos direitos humanos, vivenciadas pelas contradições e conflitos que a escola enfrenta e na busca de soluções que nem sempre permitem direcionar as ações no sentido do respeito aos direitos humanos. Essas condições limitadoras se apresentam nas dificuldades materiais e de espaço para uma auto-reflexão do professor sobre as práticas educativas que realiza, o que torna também a escola fonte de conflitos e contradições. Conflitos internos à instituição e conflitos externos entre ela e a sociedade, colocando em xeque a formação humana.

Em contraponto, a idéia de limitação e conflito se ancora na contradição entre valores implícitos na formação humana, que preservam a igualdade e a justiça, e os valores da sociedade, que enfatizam seus interesses na realização de ideais e projetos, que não são os mesmos. As idéias compartilhadas chamam a atenção para a reflexão sobre o ideário da universidade como instituição formadora e questionam a relação entre esse ideário e o tipo de formação de professores que é dada, limitada pelo contexto social. Uma situação de conflito que coloca em xeque a direção da formação humana, voltada para o respeito aos direitos humanos, no sentido de uma ética que preserva a dignidade humana na coletividade da sociedade, em confronto com os interesses do mercado, que mantêm uma orientação instrumental e competitiva. Para os participantes é a ética que integra os valores do coletivo, das relações humanas em geral, inclui necessariamente a valorização do indivíduo, pois seus princípios se orientam para a busca da qualidade de vida digna para a pessoa, os direitos fundamentais.

Os segmentos da conversação mostram essas idéias e os questionamentos dos participantes:

— ...Agora desenvolver uma formação de professor num espaço, mesmo que a proposta pedagógica, que a prática pedagógica, seja nessa direção, num contexto aonde os fundamentos são os do mercado, onde você depende de espaço, de equipamento, de material, de hora, de tempo, né, aonde o aluno também tá subjugado a isso, ele não tem recurso para vir à escola, não tem acesso a bens culturais como jornal, TV, teatro, né, acaba que essa formação, sendo... estando como pano de fundo, a competição, a hierarquização, a exclusão, mesmo que o projeto pedagógico aponte numa direção de formação humana, como direitos humanos, de forma igualitária isso acaba “dando com os burros n’água”. Então, a escola é um espaço de conflito, né, objetivamente, a condição dela é essa, mas para serem mediados numa direção da formação humana e social. Só que tem que, quando o contexto é precarizado, um professor com 50 alunos dentro de sala de aula, ele acaba violentando o aluno. Ele acaba não podendo nem refletir sobre a sua própria prática, fazendo dela uma prática pedagógica, pela, pela carga de preconceitos que ele tem, ele não dá conta de ver isso.

— Ao mesmo tempo em que eu tava pensando, que fora as condições da escola, tem as condições externas à escola. Como pensar também em formar, já que a gente tá falando da formação ética, dentro da escola, se quando ele tá lá fora ele não tem condições propícias para ser esse cidadão ético, né, que a gente pensa. Que não só o contexto [escolar], como lá fora também não. Acho que o conflito da escola não são só conflitos internos, como são conflitos externos também. Porque lá fora ele vai lidar com questões muito polêmicas, né, muito difíceis mesmo, questões econômicas, questões, ah, de vários tipos...

— Então, a formação humana depende dessa diversidade de contextos, nos diferentes espaços de formação, da escola, da igreja, da família, né, que na realidade vão estar sendo envolvidos por conjuntos de interesses, que representam grupos diferentes na sociedade. E aí você tem conflito de idéias, conflito de projetos, né. [silêncio longo] (...) Então, assim, não é qualquer ética. É uma ética que atenda a humanidade, numa direção, né, numa direção de qualidade de vida, de dignidade, de sobrevivência e existência, né, [pausa] ninguém nasce pobre, ninguém nasce ignorante, dependendo da possibilidade de acesso que se tem...

Outro questionamento surgiu nessa conversação sobre o quanto a universidade reproduz os valores da sociedade, mostrando esse aspecto da representação social. A noção de que há diferenças de interesses nesses contextos que direcionam a escolha de valores e de práticas objetivas da escola e da sociedade é ancorada em duas direções de orientação de valores: uma que orienta a sociedade para a valorização do indivíduo e outra para a valorização da coletividade. No primeiro, predomina o processo social de competição, que implica em eliminar o outro; no segundo, considera a busca de igualdade de condição de vida humana digna para todos, de justiça, que integra os seres humanos.

Subentende-se que, na conversação dos participantes, em geral, tanto o processo de competição como seu oposto, o da cooperação, são construções sociais e não um processo humano “natural”, cujas relações que o definem podem ser questionadas e mudadas. Por se tratar de escola universitária, depositária de diversidade de idéias, diante das condições de desigualdade de interesses, o confronto das diferenças é inevitável e propulsor de mudanças, em que o conflito evidencia a direção dos valores da escola diante das condições que a sociedade oferece. Surge um questionamento sobre a contradição que se observa entre a concepção democrática de escola e o seu conjunto de valores éticos, que deveriam direcioná-la para a formação humana, e os valores instrumentais, que orientam o contexto social e que apóiam uma orientação individualista e competitiva.

Vejamos os extratos abaixo, que mostram esse sentido compartilhado:

— [a competição] atende a quem? A competição como coisa construída, como coisa natural [naturalizada], atende a quem nessa sociedade? Qual o tipo de interesse? Porque a escola, com toda sua concepção ética, democrática, a própria universidade, no contexto de formação, se ela está num contexto aonde os fundamentos, as práticas e os valores se apóiam no trabalho individual, na concorrência, na competição...

Nesse momento da conversação grupal, quando parece surgir a necessidade de tornar prático o discurso teórico, assoma uma pergunta insistente, relativa ao papel da universidade na prática de valores humanos, na formação de professores, para não se submeter aos desejos sociais criados. Além da reflexão como uma prática educativa valorizada, que outras práticas a universidade desenvolve para mostrar a direção de seus valores? Como se posiciona diante da pressão dos poderes da sociedade a que está submetida? Como trabalhar isso? “Como é a prática? Como é a prática?”, repetem com curiosidade.

No diálogo estabelecido entre os participantes, duas posições diferentes parecem se complementar, evidenciando a relação entre universidade e sociedade: a da valorização da universidade como espaço de reflexão para enfrentar as demandas da sociedade civil e

introduzir mudanças, e a da relativização da força da universidade nessa mediação, sem o reconhecimento da participação da sociedade no mesmo sentido de luta e conquista por mudanças.

A noção compartilhada é que, mesmo diante das forças externas, a instituição educativa pretende formar cidadãos conscientes, que tenham uma reflexão crítica sobre essa orientação da estrutura social e reconheçam a necessidade de sua participação nas transformações sociais, exercendo seus direitos e deveres. A idéia de transformação é ancorada na mobilização, nos movimentos dos elementos que constituem a sociedade: estudantes, professores, pais, a organização da sociedade civil em geral, no sentido de também assumirem compromisso e responsabilidade por meio da participação nas conquistas de valores humanos, éticos, que atendam a humanidade. Na visão dos participantes, a formação ética, então, ultrapassa os muros da universidade. Vemos nos extratos abaixo:

__ Mas então qual seria a posição da universidade, no caso que a gente está falando especificamente frente a isso?

__ A universidade, enquanto instituição pública, né, enquanto instituição pública, em tese ela deveria de estar caminhando nessa direção, só que tem que ela não tá alheia a esse contexto. Então, por exemplo, hoje se entende a mídia enquanto o quarto poder, ou seja, você tem o poder legislativo, judiciário (...) e, então, assim essas diferentes instituições estão, através da grande mídia, submissas à mídia, que funciona a partir de quê? Se você pega as mídias no mundo hoje, elas são propriedades de quatro famílias, reproduzindo uma outra: cinema, né, TV, internet, jornal. Então, no mundo são quatro grandes empresas que dominam isso. Então, um filme quando é lançado no cinema, ele é reforçado pelo sistema de TV, de rádio, de jornal daquela mesma empresa. Pronto! É criado um desejo humano, é criada uma direção de sociedade, né...

__ Mas, eu ainda fico com a pergunta, qual que seria, já que você, dentro da universidade, como que a universidade poderia trabalhar, não sei se o termo seria correto, frente a isso tudo?

__ Acho que é a clareza de que... né... e de que todo ser humano tem direitos e deveres, as instituições também e que não se tem instituição ou pessoa salvadora da pátria. Mas a organização da sociedade civil, né, é fundamental para se estar discutindo isso. Se você tem governantes e governos e instituições que têm metas e funções sociais, elas vão ser cumpridas a partir de quê? A partir da mobilização da sociedade, pressionando para isso. Porque nada é dado, uma conquista, porque você tem interesses contraditórios e diferentes nesses grupos sociais. O interesse do MST é o mesmo do agro-negócio?

__ Não.

__ Qual que vai trazer um retorno, um possível retorno, né, para a humanidade como um todo, de acesso a todos, ou de todos, né? O que permite melhor qualidade de vida?

__ Não sei, mas a universidade tem um lugar privilegiado de fazer essas discussões, ou fazer essa ponte entre a sociedade civil...

__ Lugar privilegiado na discussão, mas ela está submissa a essas mesmas condições!

__ Pois é, esse é o problema!

__ Então você pega os investimentos, por exemplo, que a própria universidade faz, ou a possibilidade de investimento que ela tem, né, e o funcionamento dela depende de quem? Não depende só dela própria, depende da demanda da sociedade. A última greve, por exemplo, de professores no Estado de Minas Gerais, ela, na minha avaliação, foi muito mais um produto, né, da mobilização dos próprios professores que da própria sociedade, porque os pais, que seriam a grande maioria, vêm a greve como o quê? “Ah, os professores estão rejeitando o trabalho”!

— Então assim, eu acho que esse confronto, esse conflito, desde o espaço de sala de aula, professor, aluno, na busca do equilíbrio dessas condições, sala de aula, escola, universidade, a cidade, o país, a política, esse movimento de discussão é que vai dar a possibilidade dessa qualidade.

Surge aqui uma idéia subjacente de co-participação como parte de um contexto de autonomia, em um nível que não seria só reflexão crítica sobre a relação homem-sociedade-governo, mas inclui a participação ativa dos elementos da universidade, considerando-se a universidade como parte de um sistema mais amplo. O tom dessas idéias tem conotação de incentivo a uma reflexão político-participativa, estimulando a participação transformadora nas práticas cotidianas da universidade.

- *Uma andorinha não faz verão*

O desenvolvimento da reflexão crítica sobre a estrutura da universidade, sobre a própria atuação dos estudantes e a necessidade de participação política para conseguir mudanças foram aspectos da representação da formação de um cidadão ativo que se complementaram, nas conversações entre os participantes.

A participação crítica e o movimento estudantil foram evocados como espaços de luta pela conquista e garantia de certos direitos. A chamada de atenção para a forma passiva, reivindicativa, mais instrumental que cooperativa, como o estudante tem desenvolvido seus interesses políticos, o seu sentimento de pertencimento à universidade concretizou essa auto-reflexão, como a realização de uma prática de cidadania nesse momento do grupo de reflexão. A participação política foi percebida como sendo pouca, com certo desconhecimento de um movimento coletivo, que precisa ser pesquisado, uma fonte de avaliação da prática da formação do cidadão, na universidade. Como vemos nos extratos abaixo:

— Queria perguntar, você falou que o aluno que está se formando, faz uma crítica à universidade, no sentido negativo?

— Não, crítica tanto tem um sentido de validar, de achar correto, quanto de invalidar alguns aspectos, ele já tem senso crítico. Mas, nem sempre nesse momento ele tem um senso crítico sobre a atuação dele próprio enquanto cidadão.

— Ah, ele pode se basear assim na formação, mas não ele individualmente, ah, tá.

— Aí, por exemplo, uma coisa que eu perguntei: quem é aqui que é que tá articulando com as suas turmas ou com a turma, a questão, por exemplo, fora da universidade, da faculdade, como a continuidade do curso de especialização, continuar tendo acesso à biblioteca, aos bens da universidade, da nossa sociedade, enquanto coletividade? Você não tem esse processo de organização como sociedade civil, no de... direito. Às vezes, as pessoas têm uma crítica exacerbada, mas não têm uma prática sua nessa direção.

— Por exemplo, né, observo que participar do movimento estudantil... A gente tem um problema que é isso. Todo mundo critica, critica, critica, mas na hora que você chama para discutir alguma coisa, participar de alguma coisa, é um momento muito difícil, porque todo mundo: “ah, tenho que fazer uma pesquisa, tenho que fazer não sei o que mais, tenho que...” Mas, quando você chama para participar de uma

atividade concreta, para estar colocando... debate dentro da universidade, que é um espaço de disputa, de competição...

— ...e debates...

— ...de debates, é muito difícil, porque depois vem a cobrança, porque “eu votei em você para fazer isso”, mas você mesmo não participa do processo para ajudar.

— Isso acontece com as pessoas, acham que ser cidadão é só chegar lá e votar, quando, na verdade [inaudível]. Por mais que a gente fale “uma andorinha não faz verão”, faz diferença. Uma pessoa sozinha não vai conseguir, ela precisa disso, disso... coletivamente, um objetivo comum.

— Acho interessante a fala dela, não pode ser demonstrada, por exemplo, só com grupos como este que a gente está fazendo. Ela tem que ser observada através de outras fontes. Por exemplo, hoje se for fazer um levantamento, a participação política que garante a formação do cidadão, do aluno na universidade, ela é plenamente precisa? Por que? Tem representante dos alunos nos departamentos, efetivamente? Na delegação? Na câmara? Nos espaços de deliberação? Representação de turma é uma coisa que funciona? Então, até quanto se tem um discurso, mas uma prática contraditória? Então, é necessário buscar outras fontes para averiguar isso também. Porque você tem que ter um discurso teórico legal, ou mesmo prático, né, mas aí tem que estudar isso, num contexto de intervenção política do estudante. Fica a ser observada, a ser pesquisada [fala enfaticamente].

O professor como mediador no processo educativo: modelo de ética

As idéias compartilhadas pelos participantes reafirmam uma discussão inicial de como as noções de direitos humanos e de ética podem estar implícitas e explícitas nas relações entre professor-aluno por meio não só de práticas concretas, atividades dentro da sala de aula, mas da postura do professor que assume a ética do respeito ao outro. Essa representação do professor como modelo de ética foi evocada pelos participantes tanto na perspectiva da relação do aluno universitário com o professor, quanto na perspectiva da relação do aluno enquanto professor, na escola fundamental. Nesses dois contextos de atuação, o professor foi considerado modelo de ética e seu papel como significativo como formador, no processo educacional. Essas idéias são apresentadas pelos participantes que se colocam ora em um contexto, ora em outro.

A representação do professor como modelo de ética, na universidade, se ancora na atitude de respeito que ele confere às diferenças entre as pessoas, dando espaço para ouvir o outro, aceitando suas idéias e suas condições humanas particulares, sendo “ético”, transmitindo valores por suas atitudes. O sentido dado à relação professor-aluno é o da existência ou não do respeito do professor para com o aluno, de compreensão humana, que é reclamada no nível de se ter direito de ser respeitado, direito a uma boa aula, de consideração pelas diferenças de pensamento. Em contrapartida, há a percepção que há professores que não se preocupam com essa postura.

Alguns extratos da conversação mostram isso:

— ...Acho que essa questão do direito relaciona muito com a própria ética do profissional, que igual assim, você está dentro de uma sala, você tem diferentes alunos, com diferentes histórias, que, quando eles chegam aqui o professor praticamente anula isso que já aconteceu, ele exige de todo mundo o mesmo comportamento, a mesma consciência, o mesmo nível de... Igual o professor de X mesmo, né, a chegar ao ponto assim de falar com um colega nosso assim: “se você não tem computador, você não [inaudível]...”

— Que é isso, gente! [Falamos todos juntos, com indignação]

— Então assim, a menina lá ralando, é um direito dela ter uma aula boa e a própria professora não passa isso, a partir do momento que ela [inaudível].

— Mas, tem professores e professoras, porque estou pensando aqui igual a Fulana mesmo [conversa] já é o oposto disso, ela já considera o aspecto de cada aluno dentro da sala de aula [falamos juntos. Inaudível].

— Eu acho que o professor é um exemplo... [conversamos juntos, confusa conversa]

— Pra te falar a verdade, esse que é o primeiro caso, porque nenhum dos professores que eu tive são perto disso que você tá falando. Realmente eles consideram muito. Igual a... até a Sicrana estava falando na aula de Beltrana, estava falando da aula da Beltrana, que ela considera tanto o pensamento do aluno que, antes dela começar a aula dela, ela até briga com o pessoal que não leu os textos, porque ela começa a aula com o que o... o... os alunos entenderam do texto, do tema, e depois ela passa para a explicação dela.

Tendo o professor como modelo de ética e de desenvolvimento de uma prática reflexiva em direitos humanos, a aprendizagem contida no processo de formação se atém primeiramente às relações que possibilitam ao aluno praticar a ética com os outros, com os colegas na universidade, enquanto está se formando para atuar como professor. Nessa perspectiva, o aluno aprende na relação com seus professores e com conteúdos específicos. Toma o professor como modelo e avalia a consistência de suas ações com os valores humanos que transmite, qual a orientação de valores de sua prática, na universidade. Assim, o papel do professor como modelo de ética é apreendido como importante no processo de formação, quando o aluno adquire tanto conhecimento instrumental, senso crítico e habilidades didáticas, como conhecimento que o forma enquanto pessoa humana, imbuído de valores morais necessários para o exercício de seu papel de educador/formador de futuros cidadãos.

No contexto da prática na escola fundamental, a mesma representação do professor como modelo de ética se apresenta entre os participantes. Como modelo de ética, essa noção está ancorada em suas relações pessoais com os alunos, incentivando-os a rever suas atitudes e a aprender com os conflitos, com as experiências dentro da sala de aula, aceitando a heterogeneidade das pessoas, propondo atividades que desenvolvam a formação de valores, desenvolvendo projetos direcionados à prática do respeito, da cooperação e da reciprocidade, atuando em sala de aula a partir de parâmetros educacionais. Os valores que adota para se tornar ético são o respeito, a responsabilidade, a reciprocidade, ancorados em ações no

cotidiano da sala de aula. A idéia compartilhada é que o professor influencia na formação do aluno.

Os participantes parecem pensar enquanto sujeitos que recebem um exemplo e enquanto sujeitos que dão exemplo, que vão influenciar seus alunos. Formar-se formando. Os extratos abaixo apresentam essas idéias, a curiosidade e a preocupação com a aprendizagem dessas práticas.

Observe-se essas idéias abaixo:

__ ...agora, dentro da área da educação, lógico que tem que ter também essas regras de convivência, acho que o professor tem que ter parâmetros.

__ Acho que a postura ética do professor, acho que antes de você falar, você tem que se mostrar como sendo ético.

__ Ético

__ Ético. Não adianta o professor falar e quando você vê na postura dele, “Peraí, mas ele é um autoritário, não quer ouvir o outro”. Como é que ele vai ter uma postura ética em relação ao aluno se ele nem sequer escuta o aluno? Então, eu acho que começa por aí, pela postura. Ele não tem como controlar toda é... as atitudes dele, mas acho que ele tem que se policiar, sim, porque acho que é o primeiro passo para ter essa formação, acho que você tem que pensar nele como sujeito, que vai atuar nesse meio e vai influenciar esses alunos.

P. __ O que você acha, tá quietinha.

__ Eu concordo com o primeiro passo é... é... professor como referência na sala de aula, mas eu acho que o professor, dependendo da série que ele trabalha, ele pode fazer, elaborar projetos, elaborar dinâmicas ou trabalhos que vão influenciar, assim, em desenvolver nos alunos uma consciência de... de respeito, de reciprocidade, sabe, um com o outro... Eu acho assim, o professor tem que ter uma preparação, porque eu estou ainda no terceiro período, mas eu já consigo pensar assim na sala de aula, mesmo em idades menores, assim, uma discussão, não uma discussão igual aqui, mas um com o outro sabe, eles se respeitarem, as diferenças, os conflitos e aprender com aquela vivência ali dentro da sala de aula, eles mesmos. [pausa] Igual falou aí de Ações Afirmativas, por exemplo, eu... levantar na sala de aula, não somente uma história, não somente é... um modo de pensar assim do branco, do homem e tal, mas, dos negros, a história. Então, aquilo ali vai valorizar a diferença entre os alunos que são heterogêneos, porque não tem uma homogeneidade na sala de aula. Eu acho que isso já é um tipo de trabalho que vai ajudar na formação dos meninos.

__ É, na, na... quando a gente tem prática, né, prática educativa, então assim, é... algumas coisas foram levantadas durante... a gente... durante as ações dos trabalhos, às vezes as escolas se preocupam com essa definição de... de direito, de... de coisas assim, ah, põe cartazes, para não desperdiçar água, para respeitar um..., a sentar direito, sabe, assim, que seriam importantes, respeitar um ao outro, e, nem sempre os alunos recebem isso com tanta, com tanta atenção e tal. Às vezes, colocam lá que, que deve dar lugar para não sei quem, fazer isso, fazer aquilo, fazer aquilo outro, e que às vezes foi colocado o que a gente deveria... e a gente até pensou o que a gente deveria fazer para que essas ações tivessem...

__ Saíssem da teoria, né, tipo assim...

__ Saíssem da teoria, porque às vezes a escola tenta colocar cartaz, faz aula expositiva, e às vezes não surte tanto efeito quanto necessitava, então. Porque cada um teve uma escola diferente, cada um teve uma vivência diferente, uma prática diferente e que, às vezes, igual algumas escolas falavam que “ah! a gente trabalha só com projeto”, os meninos falavam que a gente trabalha só com projeto e tal e que os alunos atendiam bem a esses projetos, mas tinham outras escolas que não, que às vezes ficavam em lugar mais afastado e tudo e que não respondiam bem. Eram alunos agressivos, foi muita coisa colocada lá que às vezes fica difícil para a gente saber o que fazer para...

Colocando-se enquanto sujeitos da ação educativa no contexto do seu trabalho de professor, algumas situações práticas evocadas pelos participantes concretizaram tanto a oportunidade de saber quanto a dificuldade de fazer, no exercício do papel do professor. A evocação das dificuldades da prática, da atuação do professor no desenvolvimento de valores por meio de reflexão e debate, ancora-se em situações de impotência em contextos sociais adversos à formação humana, onde predomina o desrespeito aos direitos humanos, como os contextos de violência, pobreza e delinquência. Compartilham a idéia de que nem todo contexto escolar responde bem à formação de valores, considerando o despreparo dos professores e a complexidade do contexto social que atravessam as escolas do ensino médio e fundamental. Essas situações são consideradas evidentes e contraditórias entre a ação do educador, que forma cidadãos conscientes de seus direitos, e as condições objetivas do contexto social, que os viola e não garante sua efetivação, e consideram que são influenciadas negativamente pelo desinteresse e/ou falta de articulação na ação educativa de outras instituições sociais que também são formadoras.

O sentido dado à ação do professor, de mediador entre o contexto escolar e o contexto social, de mediador na formação humana dos cidadãos, é de certa impotência diante da degradação dos valores morais em nossa sociedade, das contradições entre os fins da educação e os valores da sociedade, da impossibilidade da educação.

Vejamos os extratos abaixo no diálogo entre a pesquisadora e os participantes:

P.__ Você lembra alguma coisa que foi colocada sem ser, por exemplo, colocar cartazes ou então seria um... que mais?

__ Ah, algumas coisas, vamos supor, as pessoas discutiam na sala, levantavam um problema, assim, ela não explicou direito. Por exemplo, na escola, uma coisa que aconteceu, por exemplo, um menino que bateu lá, ela usava uns exemplos assim. Aí cada aluno defendia um ponto, só que às vezes ela falava que, igual a menina observou, que “ah, mas tá certo, tinha que fazer era isso mesmo”. Então, assim, não tinha muito a questão de ter que respeitar o outro era mais de ter uma posição, certo ou errado.

__ Mas, isso levava eles a uma reflexão, não é não?

__ É, levava eles à reflexão. Então assim, de qualquer jeito, eram meninos pequenos, mas de qualquer jeito eles pensavam, mas diz que as respostas eram muito assim: “olha, tá certíssimo, tinha que fazer isso mesmo por isso e por isso” e aí o outro “ah, não porque não-sei-o-que”. Então assim, é... de qualquer jeito era uma reflexão e tem o seu ganho por isso.

P.__ Pois é, então, no caso aí, vamos pensar nessa situação que as pessoas então tinham oportunidade de falar cada uma o seu jeito de pensar. Mas, se isso ocorre num ambiente educativo, educacional, não é, sempre tem alguém que coordena isso. Igual, por exemplo, aqui eu tô coordenando essa discussão. Se vocês estão na sala de aula, tem os professores. Então, quem coordena, o que será que orientaria, então, essa pessoa para que ela usasse essas percepções diferentes para poder chegar a um valor maior do que ser só satisfazer a necessidade individual de cada um, né. Eu acho que é

assim, vai fazer assim, eu acho que é de outro jeito, vai fazer de outro jeito. O que que será que orientaria?

— Porque o professor realmente nunca vai atingir a todos né, eu acho difícil, difícil o professor vai atingir a todos né, mas tem um ditado muito antigo, popular, que fala né: “as palavras elas levam à reflexão, mas o exemplo arrasta”. Quer dizer, que se ele for ético, a postura dele, dentro das atitudes dele, ele pode servir muito de base para os alunos, né. [pausa] Agora, dizer que tem uma metodologia que a gente pode montar, que pode ser feito assim, assim, assim, dentro desse tema eu acho muito complexo, muito complexo. A gente tá lidando com seres humanos, né, com relação a sua subjetividade!

— O que mais foi colocado lá em relação aos trabalhos foi que pessoas vivem coisas, é, diferentes. Aí então teve uma menina que ela falou: “a escola que eu fiz era terrível, era um galpão que era, antigamente era, no ensino médio, era profissionalizante, e que a sala era escura, e que a professora vinha em condições terríveis”, ela tava falando assim que os alunos e... que... que ela falou que ela teve umas decepções aí com a escola, ela fez, porque ela falou que às vezes a professora passava mais tempo tentando colocar os meninos sentados na sala para começar a colocar, para falar, para dar aula, aula de exercício mesmo, porque ela falou que era impossível ela fazer qualquer reflexão, qualquer coisa, a professora era impossível de fazer com os alunos porque eles viviam em condições terríveis, o pai e a mãe não sabiam nada do aluno na escola, então assim, é complicado pra... pra... você tem que saber até no que eu acho que as pessoas que vivem em condições difíceis não tenham capacidade de, de, de...

— De aprender.

— De aprender, mas eu acho que é mais difícil o convívio delas e o que elas recebem fora da escola é diferente, é conflituoso para pensar em... Igual ela falou que a supervisora faz reunião que vai duas, três mães. Então assim, que nem a própria família tem, tem, quer saber [inaudível].

— Por outro lado, nas escolas que a gente vai, onde as pessoas têm um poder aquisitivo bem maior, têm outros tipos de problemas, como a gente sabe de vários casos de jovens de classe média alta envolvidos em vários delitos, tipo assim, pessoas que têm tudo para se dar bem na vida e vão por um caminho que não é ideal assim pra ninguém. E esses jovens não tiveram uma formação, consciência ética, eles não têm consciência de direitos humanos? Será? São problemas, são conflitos assim diferentes, entendeu? Igual você falou da escola pública, os problemas ali são reais, mas claro que é diferente da escola particular, que os alunos têm um poder aquisitivo bom, estão bem alimentados, que têm um acesso que os outros não têm, mas tem uns problemas que... um outro tipo de problema, entendeu?

— É, deu para entender, sim [falamos ao mesmo tempo].

— São filhos de gente poderosa em Brasília. O Ministro da Justiça foi advogado deles. Então assim, ah, eles não tinham consciência? O índio está dormindo na praça eles vão botar fogo pra se divertir? [murmúrios]

— Claro que eles tinham consciência do que eles estavam fazendo não era certo.

— Ah!

— Mas, eles não respeitaram o direito do outro.

— Eles não viam o índio como ser humano, né, eles viam o índio como uma coisa.

— Respeitar a diferença.

— É diferente, né.

— Aí que tá o problema, né, de ver o índio, o negro, qualquer um.

Por outro lado, pareceu-me subentendido a idéia de “proibição” de ação e de “invasão” da subjetividade se há um projeto direcionado, com o uso de uma metodologia de formação moral, na escola. Parece haver uma confusão entre a responsabilidade de ação do professor, de compromisso com os fins da educação, com uma atitude autoritária de imposição de uma forma de agir, como acontecia na escola antiga, desrespeitando o outro. Ou

seria uma defesa/oposição do participante diante da angústia do querer fazer e não saber como? Ou diante da forma da pesquisadora insistir na busca de ação?

Penso que há, também, uma certa onipotência nesse pensamento, ao considerar a escola, o professor como únicos responsáveis pela educação, obscurecendo a visão de um trabalho integrado com outras instituições, a importância de debate e de ações cooperativas e efetivas entre eles, vendo a ação da escola e do professor de forma isolada.

Concluindo

O núcleo de sentido compartilhado nesses segmentos do texto foi ancorado na prática dos direitos humanos para além das disciplinas, concretizado nas relações interpessoais, por meio de valores e atitudes éticos e morais. Mostra a direção dos valores individualistas, que priorizam a competição, e a direção orientada por princípios humanistas, que coloca a relação de respeito à dignidade humana e a criação de uma sociedade boa para todos como prioritários. Esses dois processos implicam a vivência de conflito constante de interesses diversos, que são apresentados pelos diferentes contextos sociais, entre eles o da escola universitária. A posição da universidade foi evocada como a mediadora de conflitos de valores. Nesse sentido, a concretização dessa posição foi pensada como a de desenvolvimento de uma postura crítica enquanto tarefa formadora, nas definições de relação de professores e de estudantes. Como forma de participação ativa, o movimento estudantil foi evocado como um meio de participação política ativa dos estudantes.

O professor foi considerado como modelo de relações éticas, um personagem importante que media as relações entre os estudantes e entre eles e outros setores da instituição.

Diante da necessidade da continuidade de formação humana na universidade, parecem afirmar que, para que haja mudança, é necessário um envolvimento que inclua compromisso entre as pessoas, participação tanto da parte dos estudantes quanto da parte dos professores.

No questionamento da universidade como espaço de conflito de valores, de posicionamento quanto à direção da formação humana, a prática dos direitos humanos foi pensada como oportunidade de concorrência e de possibilidade de reflexão e debate, em que tanto o processo de competição como o de cooperação estão presentes.

Categoria 4 - A Universidade como oportunidade de concorrência e do acesso ao saber

O sentido comum compartilhado nesse campo semântico mostra aspectos de representação social cujos núcleos de sentidos compartilhados tiveram a maior frequência da voz dos estudantes, segundo o Alceste.

A noção compartilhada é a da ética que perpassa as relações interpessoais, a que está sendo vivida na universidade. De como os valores humanos, morais se apresentam nessas relações. O conteúdo do pensamento compartilhado refere-se tanto às limitações na vivência de direitos humanos, nas regras de convivência entre as pessoas, como às possibilidades dessa convivência.

A universidade foi evocada como um espaço de conhecimento e prática dos direitos humanos, de formação ética no cotidiano e também de evidência de desigualdades e de violação dos direitos. O sentido compartilhado refere-se à universidade como oportunidade de concorrência e de acesso ao saber.

O primeiro núcleo de sentido compartilhado, fazendo ligações de significados da palavra oportunidade com universidade, foi na direção da discussão sobre as limitações das oportunidades de conhecimento e de práticas educativas oferecidas pela universidade, que dificultam a realização dos direitos humanos em uma educação de qualidade. Nesse sentido, a universidade foi considerada um espaço que evidencia a concorrência e a competição e reforça os valores sociais individualistas.

Um segundo núcleo de sentido, que relaciona a palavra oportunidade à universidade, é o de busca do saber, de abertura para a livre reflexão e participação nas práticas educativas que propiciam o desenvolvimento da consciência de direitos humanos, para os que têm interesse pela participação na luta por suas garantias. Em ambas as direções, o professor foi considerado como um modelo significativo dessas relações, tanto na reprodução de valores competitivos como no estímulo ao desenvolvimento de uma consciência ética e de práticas educativas que efetivam os direitos humanos.

Essas idéias foram debatidas entre os participantes, de modo que em qualquer dos dois núcleos de sentido compartilhados pode-se ver posicionamentos individuais diferenciados em relação a um e a outro grupo de idéias.

A universidade como oportunidade de concorrência: competição como valor

A universidade, referindo-se especificamente à instituição pública de ensino superior, foi evocada como um lugar desejado por muitos, mas cujo acesso é limitado a

poucos. Nessa perspectiva, o aspecto apresentado da representação social da universidade como instituição formadora de profissionais é o de ser um espaço que reproduz, mantém e reforça os valores sociais do mercado competitivo, da concorrência diante das oportunidades que ela oferece, mantendo uma moral individualista e até perversa nas relações cotidianas. Desse modo, limita a efetivação dos direitos humanos e a prática da ética do respeito ao outro. Essa idéia é ancorada nas condições de oferta das atividades práticas dentro da universidade, cuja procura é vista como limitada pela pouca oportunidade de participação, dificultando a igualdade de exercício e garantia de direitos para todos os alunos. A oportunidade é referida como uma situação que favorece o aparecimento de um bem que é ofertado. Se há muitos que o querem e não dá para todos, há a concorrência por ele.

Situações práticas do cotidiano acadêmico, como a oferta de estágios, a existência de grupos fechados nos trabalhos em sala de aula, o desrespeito às diferenças individuais, a desconsideração pelo outro, o pensamento mais voltado para os interesses individuais e a exclusão são evocados como evidências de concorrência desleal entre os colegas, no sentido de eliminar o outro na luta pelo seu lugar – o individualismo reforçando a concorrência. Essas situações são percebidas como oportunidade, também, de evidenciar atitudes éticas orientadas por valores morais, que não priorizam o respeito mútuo, em que os meios usados para se conseguir os fins podem ser quaisquer, desde que se alcancem os fins, ou seja, ter o seu direito garantido a qualquer preço. Essa forma de relação percebida pelos participantes, que estimula a concorrência, a prática competitiva, no sentido de eliminar o outro, está ancorada nas relações entre colegas no vestibular, no cursinho e que continuam na universidade, nas relações entre os colegas. O valor dado ao indivíduo, à satisfação de suas necessidades, sobrepõe-se ao do coletivo, da cooperação e do respeito ao outro. Nesse aspecto, a ética que está sendo praticada na universidade é questionada.

Reforçando essa visão, da universidade estar à mercê dos valores competitivos da sociedade, um questionamento surge diante da observação da ambigüidade das exigências do mercado, que apresenta, ao mesmo tempo, uma expectativa de competência na realização de trabalho coletivo, que exige colaboração e solidariedade, e a expectativa de produtividade individual, incentivada e avaliada pela eficiência de cada um e não do coletivo. Nessa perspectiva, uma voz aponta o desejo e a experiência de cooperação, vivida como uma alternativa de mudança que traga mais satisfação.

Vejamos essas idéias no diálogo abaixo:

__ E outra relação também, né, não é muito usada, é a questão da moral, né, ou seja, acho que a ética ela tem muito a ver com a questão da moral. Também, porque tem uma ideologia daquilo... que a gente pode [inaudível] usar todos os meios para chegar a um fim, né ? Acho que isso acaba que às vezes, dentro da faculdade, a gente vê também as [inaudível] oportunidades...

__ Tem pouca oportunidade.

__ ...para você pensar, por exemplo, tipo estágio que é... a pessoa fica sabendo de um estágio, mas não passa para o resto da sala, ela não fala, porque quer pegar o estágio, sabe. Essas relações, que são freqüentes na sala de aula [inaudível], eu acho que isso, né, chama a atenção, porque... todo mundo tem que ter o direito de ir lá... e isso aí tem a ver com a questão ética, moral, também, né, não se excluem. Porque aí a gente vai, por exemplo, para uma escola em que vai repercutindo essas questões.

__ Estou assustada com a falta de integração dos alunos, com o individualismo dos alunos, com a formação de panelinhas, quer dizer, um não se preocupa com o outro. Aí é o que dá para falar, né? Surgem estágios, monopolizam, né, acho que o outro nem fica sabendo. Isso acontece muito em trabalho de grupo, quando vou fazer trabalho de grupo, sinto muita dificuldade (...). Mas acho que isso tem a ver com a relação humana atual, cada vez mais o ser se distancia do grupo.

__ Acho que é a nossa sociedade.

__ É individualista assim, que é uma característica muito atual.

__ Aqui, na nossa sociedade, é cada um por si. Lá fora, o mercado é assim...

__ É.

__ Já se vê como um concorrente, assim.

__ Na universidade, a gente tá é aprendendo o reflexo da nossa sociedade, nossa própria sociedade, porque lá fora a gente vai ter que fazer de tudo para ter cargo bom, emprego bom, para crescer e tal. Aqui é só um reflexo, a gente começa por aqui, aqui reflete o que tá lá fora, a gente aprende o que vem de fora, aqui dentro. Na verdade é um ciclo.

__ Cada vez mais as empresas se justificam, falando que não têm como trabalhar coletivamente. Há concorrência para entrar, mas, ao mesmo tempo você tem que dar conta de trabalhar coletivamente.

__ Ah, mas eu acho que devem ser poucas. Tem muita gente que trabalha e reclama de concorrência no trabalho.

__ Dentro ao proposto emprego, né, a pessoa quer sempre assim, ser melhor.

__ Ah, começa por ingressar na universidade, já tem o vestibular, que é concorrência, você tem que eliminar tantas pessoas se você quiser entrar.

__ Já começa ao entrar.

__ Ah, eu posso “matar” o primeiro.

__ Como é?

__ Ah, se eu estou em segundo, quem sabe o primeiro não morre?

__ Nossa!!! [risos]

__ Igual meu professor de pré-vestibular, ele falou: “vocês ficam aí um olhando como amiguinhos, mas na verdade são todos concorrentes”.

__ É verdade, no cursinho é assim, muito acirrado. Ninguém fica amigo assim.

__ Todo mundo é concorrente lá.

__ É legal quando você cria um elo com a pessoa. Eu tive a oportunidade de ficar amiga de uma concorrente e nós duas passamos e uma estudava com a outra. E no cursinho ninguém emprestava nada, você percebia, “eu quero passar e você que se exploda”. Não tem aquela coisa “vamos passar juntos”.

- As limitações da vivência dos direitos humanos no cotidiano da universidade: o desrespeito nas relações pessoais

Outra associação feita a contextos competitivos na universidade foi evocada em relação à convivência em trabalhos de grupo, realizados em sala de aula, em que o desrespeito

ao outro, a não-aceitação de idéias diferentes, o descumprimento de compromissos combinados são percebidos como limitações na prática dos direitos, como violações aos direitos. A noção compartilhada é que o respeito ao outro, como um princípio dos direitos humanos, a consideração do valor humano, a aceitação do outro são valores que estão distantes nas relações entre os estudantes, na universidade. Várias situações que ancoram essas idéias foram evocadas com indignação. Além disso, compartilham a idéia de que há individualismo também da parte do professor, por sua postura de alheamento ao que acontece nessas relações entre os estudantes, considerada como indiferença, desinteresse, uma atitude de não-envolvimento e de pouca abertura para o diálogo. Essa postura foi percebida como inconsistência entre os valores da educação para a cidadania, que devem estar implícitos na relação do professor com a tarefa educativa, e suas ações, quando não considera a dimensão humana do conhecimento, na interação com os alunos. Por outro lado, em relação aos professores, essa situação não foi generalizada, lembrando a atitude dos professores que estão preocupados em respeitar os alunos e do espaço que o curso oferece para essas discussões. Há esse contraponto de idéias.

Vemos nos extratos abaixo:

__ ...mas, quando a gente está aqui dentro, a gente tem que trabalhar em grupo. Muitas pessoas reclamam que elas não dão conta de trabalhar em grupo. Então a maioria dos trabalhos são individuais, ou é provas, porque não consegue trabalhar em grupo.

__ Mas, você já percebeu que tem um preconceito com o trabalho em grupo? Na minha sala várias pessoas: “nossa, eu prefiro mil vezes um trabalho sozinho, um trabalho individual”!

__ Na minha sala a gente não faz nada individual, né, tudo em grupo, tudo em grupo, todas as matérias.

__ Mas, depende de cada grupo [inaudível].

__ Depende de cada professor também.

__ Porque para dividir as tarefas, porque a maioria trabalha e tudo.

__ É porque tem aquele trabalho em grupo, porque o trabalho é em grupo só que é individual! É um trabalho em grupo, só que cada um faz sua parte e chega no final ajunta. Mas tem aquele que você é obrigado a conviver com as pessoas. Esse é que é o atrito. Esse que gera atrito.

__ Não, eu acho que acontece uma coisa muito individualista, assim. Eu [inaudível] trabalho, não gosto... aquela opinião ali não ficou bem encaixada no meu trabalho, eu não concordo com aquilo. A gente tem uma dificuldade muito grande de aceitar as diferenças [inaudível].

__ Na sala a gente vê isso, a gente elabora um texto e a pessoa fala assim: “eu vou digitar”. Quando chega, está totalmente do jeito que aquela pessoa queria que apresentasse. A pessoa está sempre adaptando. A pessoa apresenta o que? A visão dela, não era a minha. Eu não concordo com isso....

__ Por exemplo, na minha sala tem uma colega nossa que ela diverge, a opinião dela é sempre divergente. E o comportamento das alunas da minha sala é [inaudível] de discriminar ela completamente. Então, essa questão assim igual, todo trabalho de grupo que tem ninguém põe ela, ela nunca tem [inaudível]. E os professores, eles mantêm um comportamento assim de não se envolver, de indiferença, eles percebem, eles já, já analisaram, eles têm a opinião deles, mas eles não se envolvem. Eu acho que

isso dificulta muito, porque acaba que não tem um diálogo, sabe assim, a interação do professor com os próprios alunos. Os professores acabam tendo um comportamento muito, completamente individualista também, né. Porque o que eles demonstram é assim, aquela indiferença..., aquela falta de preocupação com o bem estar do aluno. O que eles passam da questão da discussão dos direitos humanos é isso, porque assim, igual o professor falou a questão das práticas, que ele se preocupa em relacionar o que acontece aqui dentro com a cidadania, né. O que eu vejo com os professores, pelo menos os meus, eles não estão preocupados em formar seres conscientes, cidadãos ativos, sabe, assim... que atuem de forma positiva na sociedade, sabe. A maioria é assim: “eu tenho que passar meu conteúdo, vocês têm que ler meu texto, têm que fazer o meu trabalho” e eles se prendem àquilo ali.

__ Mas, eu acho que nas próprias provas às vezes assim...

__ Eles não dão provas, dão trabalho, eu não tenho prova. Eu não tenho prova nenhuma, eu só tenho trabalho.

__ Não, primeiro que os professores são os mesmos, né, só de vez em quando que varia, um ou outro. Mas o que eu acho, eu acho que existe a maioria dos professores aqui, aliás, eu acho que aqui tem o maior número de professores dentro daqui na universidade que questionam isso, mas são poucos. Mas tem, tem, comparando com os outros cursos, aqui é onde que se tem mais discussão sobre isso, porque os outros cursos... É por isso que eu acho que, tipo assim, a gente não pode [inaudível] assim, da universidade, né. O que eu falo, por exemplo, na faculdade de Engenharia, o nível de competência [quer falar competição] é horrível. É uma coisa que eu vejo.

Em outro momento, complementam:

__ Aqui aconteceu um exemplo aqui comigo, na universidade, não vou nem citar nomes, mas no início eu tentei a bolsa de iniciação científica aqui e uma professora procurou uma amiga minha e falou com ela que eu teria o prazo, por exemplo, até hoje para poder me inscrever, porque senão eu perderia a bolsa. E essa colega não me avisou. E ela me encontrou no corredor e não me falou nada. E depois, por acaso eu encontrei com a professora e ela me falou assim, “ó, seu prazo tá acabando”. Então, quer dizer, ela está na universidade, ela tem conhecimento, ela tem toda informação em relação a essa questão da formação ética, ela fez a disciplina de Filosofia, mas nem por isso ela teve uma atitude ética comigo. Então, é por isso que eu falo...

__ Se for pra gente falar de vivência, eu hoje, pela primeira vez em quatro anos, eu me descontroléi dentro da universidade. Ela até foi minha testemunha e até me ajudou né, a me controlar. [inaudível] nós estamos fazendo um trabalho de grupo, né, desenvolvendo um programa da web, né, um programa de vídeo... [pausa] é, da internet. Aí, tá, até ontem o tema era um, né, aí tá, mandamos e-mail um para o outro, pesquisamos, eu pesquisei, busquei imagens, histórias, montei todo um trabalho e o combinado era da gente se encontrar às oito horas da manhã na faculdade para a gente montar esse trabalho. No que eu chego, não tem ninguém. Aí fui até a sala onde monta nos computadores, tinha uma pessoa fazendo, eu comecei a olhar aquilo e falei: “nossa, mas isso não tem nada a ver com o tema”. “Ah, mas a gente mudou de idéia”. “Mas como vocês mudaram de idéia?” “Não, a gente mudou de idéia porque aquele assunto era muito sem graça”. Quer dizer, hoje, a aula era hoje, o trabalho iria ser montado hoje, e não me avisaram [falaram ao mesmo tempo] eu fiquei até às duas horas da manhã ontem pesquisando, entende? Acho que houve uma falta de respeito pela minha pessoa, entende? Então, isso eu acho muito, isso acontece muito, né, ela sabe, pessoas que monopolizam, decidem, tomam decisões e não foi nem capaz de mandar um e-mail ou ligar “olha, a gente pensou melhor, esse assunto não tá bom, vamos mudar, o que você acha?” Esse negócio, “o que você acha disso?” Eu vou escrever uma coisa, o que você acha? “Você acha que estou sendo coerente?” Porque se eu soubesse tudo, eu não estaria aqui, não é não? Se nós soubéssemos tudo...

__ Ou se você tivesse fazendo o trabalho sozinha...

__ Exatamente. É um trabalho em grupo, então sempre tem que ser levado em conta o outro. Isso muitas vezes fica difícil da gente trabalhar.

O sentido dado nesses segmentos do texto parece ser o das dificuldades e limites da prática da ética enquanto estudantes universitários, ou seja, vivendo as relações com os professores e colegas, ou como parte da instituição, no cotidiano da universidade, limitados pelas regras de relação, em que os valores e interesses individuais predominam.

Parece que o que está sendo compartilhado pelos participantes, nessa conversação, é o sentido do valor do indivíduo predominando sobre o valor do coletivo, postura bastante comum na sociedade contemporânea e percebida por eles como sendo reproduzida nas relações na universidade.

Outro aspecto das representações sociais da universidade, como espaço de reprodução dos valores da sociedade, está ancorado em outras situações do cotidiano acadêmico consideradas como excludentes para os estudantes que não atendem às condições exigidas para participação em certos projetos. Essas condições são percebidas como não favorecedoras de igualdade de oportunidade por não considerarem as diferenças econômico-sociais de alguns estudantes, impedindo o reconhecimento e a garantia de seus direitos, favorecendo o aparecimento de desigualdades. O sentido dado a essa situação de desigualdade é de desrespeito às diferenças, uma prática de exclusão de pessoas das oportunidades ofertadas dentro da universidade, eliminando os que têm menos possibilidade de estudo por fator econômico e social. Nesse sentido, há um questionamento em relação à desconsideração das condições histórico-sociais e das diferenças de classe social que mantiveram e mantêm a desigualdade de oportunidade, tornando-se um impedimento à efetivação dos direitos humanos.

Assim, a universidade é considerada como colaboradora da manutenção de valores competitivos por sua forma de distribuição de bens educacionais. Surge a reivindicação de universalismo de garantia de direito social à educação, evocado como um dever da universidade, transformando esse direito legal da educação em efetivo e universal.

No segmento a seguir, um participante coloca sua indignação com a universidade diante da desigualdade de direito que ele percebe. As situações de concorrência que foram evocadas mostram o incentivo à competição, colocando aqueles menos favorecidos por sua situação econômico-social em desvantagem e injustiçados. A conotação apresentada no diálogo parece ser a de reclamação, de queixa, de sentimento de injustiça social e de lesão, como vemos abaixo:

— O professor de X, que fez a seleção de bolsa dela, tem umas pessoas da minha sala que foram e falaram assim: "ah, é pra todo mundo" [o estágio], para qualquer período. Chegaram lá, falou assim: "tem que ter disponibilidade tal, conhecimento disso,

disso”, começou a exigir uma lista de, de conhecimento de computação [inaudível], tanta coisa que, para uma pessoa que está chegando agora, não [inaudível] nunca! E ela teve a cara de pau de falar que era aberto para todo mundo [inaudível]. Você tinha [inaudível] competência [falamos juntos]. Isso é complicado.

__ Mas assim...

__ Desculpe, competição [ri]. Competição [risos]. Mas, assim, o que parece é como se a gente não estivesse numa universidade, sabe. A diferença é muito grande, sabe, é uma coisa assim, tipo um impacto, assim. Como? Como pode dentro da universidade você ver essa competição assim horrível, horrível, tipo de que, tipo não, “você não pode fazer isso”, sabe, “porque só eu que posso”, sabe, essa série de coisas que a gente vê, por exemplo, no vestibular, que a gente acha assim tranquilo, e aqui dentro se repete. Aqui acho que ainda tem, mas são pontuais. Por exemplo, uma coisa que me chama muito a atenção é a questão de estágio, assim. É, a turma da noite, principalmente, não pode fazer estágio, não é porque eles estudam à noite, mas porque... lá na minha sala, todo mundo trabalha. 95% do pessoal trabalha.

__ Não pode fazer bolsa de pesquisa.

__ É mãe de família, é pai de família. Todo mundo assim que já tem uma vida fora da universidade, que não pode [inaudível, falamos juntos].

Essa reivindicação parece mostrar uma luta pela inclusão de certos cidadãos ao direito à educação de qualidade e contra a limitação do contexto universitário para atender a essas pessoas. Por outro lado, mostra também a visão da situação da universidade como parte da estrutura social que é excludente. No nível particular da universidade, a reivindicação é que ela não garante o direito à educação igual para todos, então falha como mediadora da sociedade civil e as ações do governo em relação ao valor e à função da universidade, mostrando uma contradição entre lutar a favor dos direitos e de reproduzir a exclusão.

Em contrapartida, um posicionamento diferente em relação à visão da desigualdade de oportunidade evoca a necessidade de contextualizar as situações, relacionando-as à exigência de condições para um trabalho acadêmico, como a de ter certa disponibilidade para sua realização, decorrente da estrutura de uma instituição social educacional. Um contra-argumento de um participante considera as práticas educativas de inclusão, que estão acontecendo, dependentes dessas circunstâncias concretas. Esse outro posicionamento concretiza a existência de movimento de inclusão, e considera a estrutura da instituição como parte da organização social e limitada pelas suas regras de funcionamento, como no caso de obtenção de bolsas de estudo e participação no programa de educação indígena. Sua realização está condicionada à possibilidade de ter pessoas com condição de atender às suas exigências, o que de alguma forma seleciona os que têm condição de fazê-lo.

Como vemos nos extratos abaixo:

__ Agora, eu acho que a questão de [inaudível] “ter disponibilidade” é importante, porque é muito trabalho. Por exemplo, a bolsa de Antropologia de Educação, do projeto indígena, às vezes a professora precisa que os bolsistas viajem. Então, realmente você tem que ter disponibilidade de tempo.

__ Então, é gente que não tem família, não tem filhos, é um estudante que pode viver a universidade mesmo!

__ Porque é até necessidade do projeto, né.

__ Não, mas eu não estou nem entrando nesse mérito. Acho que cada professor vai ter que avaliar sua necessidade, de acordo com o que ele vai precisar, com o que ele precisa. Mas, esse perfil, essas oportunidades, é para determinadas pessoas! [falam ao mesmo tempo].

__ Por exemplo, uma pessoa que trabalha o dia inteiro, que precisa, né, assim para se sustentar, porque ela é mãe de família, chefe de família e tal. Se a universidade não dá chance para ela, sabe, tipo a bolsa dela garantir a alimentação, sei lá, da família que ela tem que cuidar, para ela fazer uma pesquisa, ela nunca vai ter chance de fazer uma pesquisa dentro da faculdade. Então, isso é uma questão de direitos, das práticas.

As idéias continuam se contrapondo, de um lado há o reconhecimento da posição política da universidade em relação aos direitos humanos, concretizada em ações de inclusão, e, de outro, uma chamada aos participantes para a contrapartida do dever de atender a certas condições impostas pela estrutura institucional. Os participantes continuam a conversação, voltando a reafirmar a crença de que a universidade, oferecendo pouco e tendo muita concorrência, estimula a competição, e se interrogam sobre o efeito dessa situação na formação de profissionais individualistas, que acabam pensando somente em si próprios.

Como vemos nos extratos abaixo:

P.__ Deixe eu dar uma interrompida aqui, eu não sei o que vocês discutiram antes, eu não estava observando, mas assim nós já discutimos bastante esta questão da competição dos estágios no grupo anterior, no grupão. Então, eu só queria fazer uma pergunta para vocês, para ver o seguinte: vocês acham que isto que estão discutindo está dentro de... Qual que é a relação que tem isso com as práticas educativas ou com a formação ética dos estudantes, tem relação?

__ Tem.

__ Tem relação das práticas com o conhecimento do estudante, né! Porque assim essa discussão é... é... práticas desse tipo, de competição, que envolvem competição, formam profissionais individualistas, porque acabam não pensando nos direitos das pessoas, pensam apenas em si.

__ E também, na relação, tipo assim, é... se tem esse debate, mas que práticas concretas que são [inaudível] para trabalhar isso, para levar a uma ação prática, né. Acho que dentro disso, muito pouco, é isso que nós estávamos colocando. Que tipo assim, a meu ver, tem muitos questionamentos, mas tem poucas práticas, assim. Os que eu vejo é de prática aqui, são... as ações afirmativas, que veio um pouco sobre isso...

__ O que?

__ Ações afirmativas veio através disso, o papel dela aqui dentro é dar uma chance a estudantes que não tinham antes...

__ Que aqui dentro são... são...

__ Mas, eu acho complicado porque igual o professor [inaudível] em cobrar o aluno tem que ter tantas horas de leitura diária, você tem que se dedicar.

__ Ele falou isso?

__ Aí você pensa, né, não vê que tem pessoas que não têm como fazer.

__ Mas, os professores também tratam os alunos como se eles estivessem por conta da universidade.

__ É, é, exatamente.

__ Você não tem, você tem que estar, entendeu! [falam ao mesmo tempo]

P.__ Uma coisa é a universidade, dentro da sua organização, oferecer um espaço para todos; a outra é quem aparece lá para poder estar de acordo com essa, com essa norma

da universidade. Qualquer lugar que vocês forem trabalhar vai acontecer isso, não é? Que você tem uma demanda... [interrupção]

— [inaudível] na universidade, essa divisão dentro da sala de aula mesmo, daqueles que têm oportunidade de estar envolvendo com projetos fora da sala de aula, daqueles que não têm oportunidade, pelos motivos que ela falou. Porque é muito, nossa, muitas situações da pessoa estar querendo muito uma bolsa, estar querendo muito uma pesquisa e não tem como correr atrás.

— Também tem outra questão, porque quando é oferecido, é também colocado como se “ah, você está me fazendo um favor!” Na verdade é seu direito, seu direito você ter acesso à pesquisa, é você ter acesso a... a... à graduação, e isso, a pesquisa, a extensão e... e isso faz parte. Então, como você, pelo fato da gente estar acostumado a não ter, quando você tem, ah, mas aí né... mas é um direito!

— É, é isso mesmo!

Na consideração final do segmento selecionado acima, ficou evidenciada uma representação de “direito”, que parece ter um sentido moral para avaliar um direito legal, apresentado na conversação como um sentimento de injustiça diante da avaliação da desigualdade de oportunidades, considerando, assim, a universidade como limitadora da efetivação desse direito humano.

Ampliando para outras situações concretas além das relações específicas entre professor-aluno-colegas em sala de aula, outras formas de desrespeito foram evocadas como limitações à efetivação dos direitos humanos, na universidade. Essa noção esteve ancorada em atividades institucionais pró-direitos humanos, desenvolvidas na universidade, envolvendo também os professores em outros espaços que não a sala de aula, em que os comportamentos dos envolvidos foram considerados desrespeitosos pelos participantes. Situações polêmicas como as das “quotas para os negros” e a “educação indígena”, que são movimentos de inclusão das diferenças étnicas, na luta pela igualdade de direitos, são considerados pontos de discordância dentro da universidade, evidenciando a dificuldade de efetivação dos direitos humanos na própria universidade. A percepção do desrespeito é relacionada não só à dificuldade de aceitação das diferentes opiniões sobre movimentos políticos na luta pela promoção da cidadania, pela conquista de direitos dentro da universidade, mas à forma como essas opiniões são avaliadas, consideradas desrespeitosas, sem seriedade e inadequadas para quem tem instrução “superior” e está se formando educador. Há um tom de recriminação e de surpresa diante dessa atitude de discriminação às diferenças, de desrespeito à expressão de idéias, de estarem acontecendo no meio universitário, onde o debate se apresenta livre.

Como expressam as participantes:

— Mas, não é só... [inaudível] aqui mesmo, na faculdade mesmo, a gente vê que ainda tem gente que torce o nariz pra, pra MST, para os indígenas, os próprios professores daqui. Eu sei, porque eu trabalho no [inaudível] num projeto, e tem professor que assim, nossa, não está nem aí, é como se não existisse...

— Isso acontece com...

— ...isso, aqui, na faculdade, no curso de Pedagogia, que a gente tem um debate muito grande, né! Agora vai perguntar... ontem mesmo eu entrei no site da universidade sobre a questão das quotas, porque tá tendo um debate, né, porque o diretor quer... assim, e tem uns depoimentos lá, umas coisas, gente! [diz com espanto]

— Absurdo!

— É absurdo! Porque que, que “Quotas sim ou não?” Sabe, uns depoimentos que você falam assim... “meu Deus do céu, uma pessoa que assim... estudou, sabe, o que que acontece com esse tipo de opinião!”. Tudo bem que você respeita a opinião, mas você tem que saber argumentar, você não vai colocar qualquer coisa, entendeu, essa questão tão séria quanto as cotas, porque...

— Mas as opiniões são muito divididas com relação às quotas, tipo, é, tem professor que acha que isso vai aumentar o hiato entre o branco e o negro, aumentar a exclusão. Outros acham que não, que vão aproximar, e aí?

— Teria que ver de repente uma votação, do povo.

O debate entre os participantes mostrou a representação da universidade como reforçadora de desigualdade social, que se observa na estrutura social, em que há muitos excluídos aos direitos à educação. Essa contradição entre oportunidade de educação para todos e a seleção de pessoas segundo certas exigências traz uma reflexão sobre o ideal da universidade e a busca pela efetivação dos direitos humanos para os que os tiveram violados no processo de instituição da cidadania e foram excluídos da participação social.

A universidade como oportunidade de acesso ao saber: o conhecimento como valor

Outro aspecto da representação social compartilhado pelos participantes foi o de considerar a universidade como oportunidade de abertura para a livre reflexão e participação nas atividades que propiciam o desenvolvimento da consciência dos direitos humanos.

A experiência de discussão nesse grupo de reflexão, de debate de idéias diferentes, respeitando a voz do outro, ouvindo-o, mostra que tanto a oportunidade de falar como a de ouvir foi considerada como um favorecimento da oportunidade de conhecer, possibilitada pela condição de abertura para a diversidade de idéias e para a reflexão oferecida pela universidade.

A palavra oportunidade está, assim, ligada à situação que favorece o acesso ao bem – o saber, à busca de conhecimento para melhoria das condições de vida e de trabalho. O meio da universidade pública é percebido como estimulante. Conseguir estar na universidade é considerado como uma realização, um privilégio. A figura do professor é evocada como um elemento significativo, mediador entre o estudante e a tarefa de conhecer. Vemos nos extratos abaixo a ligação da palavra oportunidade, universidade, professor às ações de saber e de fazer:

— ...É isso, e tem que ser um grupo menor, né, porque igual na sala a gente faz assim: grupo menor, depois abre em um todo. Então, assim tem a possibilidade de várias pessoas falarem, de várias pessoas, assim, mesmo que seja num grupo [que]

talvez não saiba o que o outro falou, mas pelo menos eu tenho oportunidade de falar isso, estar falando...

— ...que a gente está aqui na universidade porque foi dada oportunidade, porque se não tivesse dado oportunidade a gente estaria é carregando, sei lá, capinando, a gente estaria faxinando, a gente estaria... outra coisa, né!

A noção de que a universidade permite a participação ativa de seus elementos e desenvolve o livre pensamento foi compartilhada como um ganho, uma oportunidade de desenvolver a autonomia de idéias, de exercitar o direito à liberdade de expressão, de formar uma atitude crítica. Essa concepção foi ancorada na comparação entre a formação na escola de ensino médio e fundamental com a que é oferecida na universidade. Embora não tenha sido feita referência à relatividade do contexto da escola básica em relação com o momento de desenvolvimento cognitivo-social do aluno, a ênfase é dada aos dois contextos educacionais. Em um, a submissão à autoridade, a “poda” que reduz o olhar, o direcionamento do pensamento e das ações, o não poder se rebelar, não poder ter idéias diferentes das do professor, da autoridade; em outra, a oportunidade de tornar-se crítico, podendo concordar e discordar, ir formando a sua consciência, ampliando a visão sobre a instituição, sobre os direitos, ter suas próprias concepções. Da voz silenciada pela ausência de escuta à oportunidade de ampliação da visão crítica foi percebida pelos participantes como uma mudança de contexto relacional, que permite o desenvolvimento da autonomia e da consciência dos direitos.

Vemos os extratos abaixo:

— Acho que pelo menos pra gente, depois que a gente entrou pra universidade, acho que a gente tem uma outra consciência. Acho que de certa forma eu já era consciente de algumas coisas, mas eu acho que ampliou muito mais a noção que a gente tem da... uma noção até mais crítica, né, das coisas de... dos direitos, da própria instituição.

P. — E você que concordou com a cabeça, qual é a sua opinião?

— Acho que é igual ela falou, né, na questão dela, depois que a gente entra na universidade, a gente tem uma outra visão, porque a gente não tinha, por exemplo, tanto campo para cultura, eu, né, estudei a vida inteira em escola pública e tal, assim. A gente não tem muito a visão crítica das coisas. A gente, o crítico que a gente vê é às vezes na televisão, que nem sempre é a melhor crítica, normalmente é a crítica já construída. Então assim, a universidade possibilita pra gente, a gente mesmo criar os nossos próprios, digamos, conceitos de algumas coisas, mesmo que seja pensado em filósofo tal, mas a gente pode concordar ou não, a gente pode ter uma... uma outra, abre-se a nossa mente para outros tipos de...

— Quando a gente vê televisão, né. Hoje, quando a gente vê televisão, eu não vejo da mesma forma para assistir uma novela ou alguma coisa [outros concordam].

— Ela fala da escola, eu tava lembrando aqui que, que é a escola, ela poda, não sei se podar seria a melhor palavra, mas é... tipo reduz o olhar, sabe, molda. A escola básica, não a escola universitária. Direciona o que você tem que pensar, o que que você tem que ser [inaudível].

— Parece eles querem formar um aluno ideal, que seja comportado, que não fale, porque aluno não pode falar.

— Que não tenha voz.

- __ Aqui, quando a gente não fala, o professor reclama.
- __ Eu tava comentando isso, eu tava comentando isso.
- P. __ [inaudível] importante na formação suas.
- __ Tava comentando no almoço, não sei se foi agora com a, tava comentando, tava comentando na sala de aula, a gente estava estudando sobre Paulo Freire, aí eu até falei com minha colega: engraçado que a gente passa a vida inteira, da educação infantil ao ensino médio, com a voz silenciada, se é possível existir isso, né, porque voz a gente não tem, a gente só, na escola, a gente não consegue falar ou, então, eles fingem que não estão escutando. E aqui, quando a gente chega na universidade, o que a gente, o que exigem da gente é essa autonomia, que a gente nunca teve. Então nos primeiros anos da universidade, nos primeiros períodos foi assim muito difícil, assim, sabe, você ser autônomo, sendo que a sua vida inteira você aprendeu a ficar quieto, a não... sabe... a não [inaudível], sempre abaixar a cabeça, a não questionar...
- __ Se você emitia a opinião, era condenado, “não, você tem que pensar como o professor”, porque senão você tá errado.
- __ É. Se você falasse uma coisa que discordasse da maioria, você era taxado como rebelde, como o que quer fazer baderna.
- __ Não sabe o que tá falando, porque o professor fala, é o contrário disso que você tá dizendo. E aqui, muda completamente.

A significação dada à oportunidade de estar na universidade agrega um valor positivo no sentido de crescimento e valor pessoal, de desenvolvimento do direito à liberdade e busca de autonomia. A evocação do “tempo vivido” na escola secundária, em que ocorria a relação de submissão do aluno ao professor, foi lembrada e comparada com a relação libertadora vivida na universidade. Nesta, há oportunidade de questionamento dos pontos de vista diferentes, estímulo para reflexão. Nesse aspecto, a figura do professor é evocada como alguém que tem uma visão ampla e estimula os alunos a se expandirem, a saírem do molde.

Confirmando a idéia da oportunidade de livre expressão, de exercício do direito, de colocação de diversidade de idéias, a evocação de debates abertos ancora a idéia da universidade como oportunidade de busca do livre saber. Mesmo sendo essa uma prática comum na universidade pública, como ação institucional, como espaço de exercício do direito à liberdade, essa evocação despertou a necessidade de debates mais abrangentes sobre os direitos humanos, envolvendo a população, não ficando restrito às “Ciências Humanas” ou aos estudantes e professores da universidade como um todo, mas envolvendo a sociedade e o Governo, como vemos no diálogo a seguir:

- P.e se um estudante aí qualquer, qualquer que eu falo assim, de qualquer área, né, quiser participar, está aberto, porque tem no site, é, tem no corredor, então, é uma prática da universidade.
- __ É uma prática da universidade. E também parte da sociedade, quer dizer, tem participação da sociedade.
- __ O governo precisa divulgar mais, eu acho, aí parte do governo, das mídias. Eu tenho visto muitos programas de debates na televisão que estão abordando esse assunto, para conscientizar, para acabar com o preconceito, não é?
- __ Senão, como é que a gente vai trabalhar isso?
- __ É igual, nas ações afirmativas, no semestre passado teve um grupo de estudos abertos não só para bolsistas, mas para a faculdade toda, para a universidade pública e

a comunidade em geral. Então, vinha muito pessoal de outras faculdades ou de fora mesmo, que se interessavam para discutir mesmo a questão. Aí tinha uma professora, que ela dava alguns textos assim, mas mais era discussão, sabe, o que cada um pensava. Eu acho que isso também era um lugar, assim, que proporcionava um espaço para estar refletindo.

___ ...eu acho que aqui na universidade a gente tinha que assim, de forma geral, não específica nessa faculdade, nem em outra, mas ter esse debate, sabe, sobre formação ética, é, consciência mesmo dos direitos humanos. Não ser específica de uma escola, não que lá não debata, mas assim eu acho que fica bem específico de ciências humanas, né, parecendo que é bem específico.

Esse diálogo, em todo seu percurso, mostra a presença de opiniões divergentes sobre a universidade como oportunidade de conhecimento e de formação ética, de reflexão, de ampliação de visão, e a da universidade como falha na disposição dessas oportunidades, a de considerar que há diferenças. Como uma forma de concluir a discussão inicial sobre as práticas educativas na universidade, outras atividades são evocadas como oportunidades de conhecimento dos direitos humanos e de formação humana.

De um modo geral, a idéia que esse curso é o que mais permite a discussão dos direitos humanos também foi reafirmada como uma diferença elogiosa em relação a outros cursos da universidade. Nesse sentido, a universidade é considerada como um espaço privilegiado de possibilidades para todos, de discussão e reflexão crítica, de pesquisa, de estímulo à aprendizagem, um ambiente favorável para teorizar e praticar os direitos humanos, de oferta de condições em que é possível a ação participativa de todos, de busca por melhores condições de vida, de formação.

A participação em outros movimentos, fora da sala de aula, e as experiências de vida dos participantes permitiram a evocação desse outro posicionamento que argumenta a favor da universidade como possibilidade de efetivação dos direitos humanos. A percepção da universidade como possibilidade de ações cooperativas, de solidariedade na efetivação e garantia dos direitos humanos, está ancorada na existência de movimentos de inclusão, de luta pelos direitos das minorias, em “ações afirmativas”, movimentos que possibilitam a participação e a luta pela igualdade de oportunidades para todos.

A universidade é representada, assim, tanto como um espaço de formação humana como de instrumentalização profissional:

___ .Eu acho que existem práticas assim.

___ Eu também acho que existem, sim.

___ Mas são muito poucas.

___ Porque também aqui varia de professor para professor, aqui tem muito professor, a mesma disciplina tem dois, três professores para dar.

P. ___ E fora das disciplinas?

___ Nossa, eu acho o meio aqui encantador... eu já estudei em faculdade particular. Eu sei que é muito diferente. A universidade pública e a universidade particular. Você

respira coisas novas, a vontade de pesquisar, a vontade de aprender... Eu acho assim, que é um novo mundo... você sai do colégio e vai para a universidade, você vê que não existe só a sala de aula. Um ambiente mais favorável, convidativo, interessante...

P. __ Você observou se tem práticas educativas sem serem essas do interesse, mas que seriam voltadas para a formação ética, vamos supor, pesquisas, por exemplo, aqui na faculdade, sobre direitos humanos?

__ Talvez, as próprias pesquisas, né.

__ As próprias pesquisas, os objetivos dela são produzir um conhecimento mesmo.

__ Eu vejo outra coisa, assim, sobre as pesquisas. É, são, a maioria das pesquisas são [inaudível] muito no âmbito teórico. A formação dos profissionais dentro da escola, dentro da escola. A maioria dessas pesquisas fica também... Assim, são poucas as experiências inovadoras dentro da própria escola...

__ Mas, direta ou indiretamente sempre foi...

__ E a educação indígena?

__ A educação indígena é pra formação dos professores indígenas...

__ Mesmo assim tem, indiretamente, quando você vê fazer a formação dos professores indígenas, tá, os professores do meio indígena, mas quem tem contato, quando a gente acaba tendo contato, mesmo assim indireto, igual eu tenho, acaba participando um pouco assim, acaba pensando mesmo no outro, a gente acaba pensando no índio também como ser humano, que compartilha do nosso território [inaudível, outro fala junto].

__ Eu, sou de ações...

__ Afirmativas?

Concluindo

Nesses segmentos do texto a vivência do cotidiano da universidade foi considerada como oportunidade de prática de direitos humanos e de formação ética, pela abertura às reflexões e debates e pelas relações cooperativas e solidárias que se estabelecem entre seus membros, por meio de projetos de inclusão social.

Assim, esse outro aspecto da representação social da universidade como possibilidade de desenvolvimento de um saber reflexivo é ancorado nas atividades de exercício das liberdades, de expressão e de luta, na valorização das relações humanas, que favorecem a harmonia entre as pessoas e que formam humanamente os alunos. Nessa dimensão, o curso de Pedagogia foi percebido pelos participantes como bastante privilegiado em relação a outros cursos da universidade, como oportunidade e possibilidade de formação humana.

Categoria 5 - Desenvolvendo a idéia de uma prática: formação ética e direitos humanos – uma proposta

No final do processo dos encontros conversacionais desse grupo de reflexão, instiguei o grupo a que pensasse em um programa ou um projeto com o objetivo de desenvolver a consciência de direitos humanos e a formação ética na faculdade, como

realizariam uma prática educativa com esse objetivo. Sugeri que utilizassem esse espaço conversacional para reformulação da tarefa, elaborando uma tarefa prática.

A tarefa proposta foi a “elaboração de um projeto com o objetivo de desenvolver a conscientização dos direitos humano na universidade”:

P. __ ...nesse grupo pequeno que tá hoje, pensei que tentassem propor uma forma de prática educativa, que vocês participem dessa prática. Por exemplo, se vocês fossem fazer um programa, né, um projeto, um trabalho qualquer de conscientização de direitos humanos, como que vocês fariam isto? O que vocês fariam para que isto acontecesse? Então, eu pus assim: que propostas teriam para articular a formação da consciência ética e práticas educativas que desenvolvam a consciência de direitos humanos? Quais práticas que podem proporcionar?

Observei uma dificuldade inicial, uma certa inibição das participantes na conversação sobre a tarefa, evidenciadas por meio de murmúrios, risos e evasões. As idéias foram surgindo lentamente, à medida que fui estimulando-as á reflexão. Identifiquei alguns momentos nesse processo de construção das idéias sobre como seria um projeto de conscientização de DH.

- Ter uma disciplina teórica

Iniciam a discussão pensando no desenvolvimento de uma disciplina, que inclua conceitos teóricos, como o de ética.

Consideram importante conhecer o que está “escrito e prescrito”. Do ponto de vista de “dar/ter informação”, ao pensarem em uma prática educativa, pensam que primeiramente é necessário ter conhecimento teórico sobre o tema, uma exposição do assunto para se ter informação sobre ele, como no caso da ética: ter o conceito filosófico. A aplicação prática do conceito se referiu a sua articulação com situações do cotidiano atual e ter informação sobre a DUDH, conhecer seus artigos. O contexto a que se referem é o de sala de aula, por meio de uma disciplina, como vemos nessa exposição:

__ Eu tive uma experiência que eu acho válida, enquanto uma prática, assim que eu faria. Que a gente discutiu, foi em filosofia, a gente discutiu ética a partir dos filósofos. A gente discutiu Kant, Aristóteles e tal e a partir do que os filósofos achavam, discutiu-se situações de hoje (...) a gente estudou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que eu acho importante também assim, apesar de a prática não se efetivar, mas é importante você ter consciência do que está escrito, do que está prescrito (...) Mas aí fica a questão: “e aqueles que não têm esse acesso, esse esclarecimento, não vão ter uma consciência?”

Logo questionam que uma disciplina não seria “suficiente para formar um cidadão ético”, sendo necessárias experiências práticas:

___ ...não tem como ter uma disciplina de formação ética que vá garantir que você vá ter cidadãos éticos formados ali, a partir de uma disciplina, porque, além da disciplina, tem as vivências, a relação professor-aluno que não estão, como dizem, não estão explicitadas as relações éticas e de direitos humanos, mas que elas acontecem.

A noção que não se forma cidadão por meio só de teoria e de como formá-lo surge no questionamento que leva as participantes a pensar na prática. Situações do cotidiano de suas experiências como professoras concretizam métodos que o professor pode utilizar para formar atitudes, associado ao conteúdo temático como em “temas geradores”.

- Ter vivências com objetivos diferentes: o desenvolvimento de reflexão crítica, o esclarecimento sobre direitos humanos e a formação de atitudes – o uso de “temas geradores”

As experiências em sala de aula, como professoras, são evocadas, concretizadas em situações em que podem ser educadores/formadores. A noção de “consciência/ter informação/ter esclarecimento” avança para a de “reflexão crítica”, ancorando-se na teoria e no método de Paulo Freire, no uso de “temas geradores” pelo professor e de trabalho em grupo, como recursos mobilizadores de desenvolvimento de valores e ações éticas entre os alunos, portanto com objetivo de formação ética.

Vão dessa forma concluindo que a socialização das experiências cotidianas ligadas à reflexão de temas éticos é uma forma de desenvolver atitudes éticas, de praticá-las no cotidiano. O diálogo, o debate, o exemplo são formas de praticar a ética, de “tirá-la do altar”.

Observemos uma parte dessa conversação:

___ Tem essa questão aí, que ela falou, de ser uma aula planejada, que o professor de Filosofia poderia, por exemplo, trabalhar a questão da ética. Acho que, como Paulo Freire também ensinou para a gente, a questão do “tema gerador”: pode ser que numa aula apareça uma situação em que esteja envolvida, que esteja relacionada e a partir daquele momento... [interrompe]

P. ___ Esses tipos de situações podem ser inúmeras.

___ É, porque... mas, foram forçadas. Eu falo assim, apareceu um problema em relação, por exemplo, a um grupo de trabalho, que teve postura de alguns que não foram, digamos dentro da ética, com relação aos seus colegas. Então, a partir daquele acontecimento, poderia ser trabalhado, né, pesquisado o tema, discutido, formado grupos. Eu acho que é uma... outra... opção...

P. ___ Então, é esse o jeito que o Paulo Freire trabalha de usar o tema gerador no grupo.

__ Porque, eu acho que a questão da ética deve ser ligada à prática, né.

__ Eu acho que o que ela quis dizer isso assim, é... aparece um conflito na sala de aula, porque aparece, né, sempre tem o conflito entre crianças e entre adultos também, mas por exemplo, temos conflitos, claro, né. Então é... como ela estava falando, tipo assim uma... o que eu vejo é... que eu faço estágio no Centro Pedagógico, né, então uma aula na semana passada teve uma menina que chegou e deu realmente um soco no menino. Aí, qual foi a atitude da professora? Gritar, brigar, não, ela pegou os dois, levou lá pra fora, sentou no banquinho e mandou os dois conversarem. “Agora vocês dois conversem, reflitam sobre a atitude de vocês, o que fez vocês agirem de tal forma?” Então, ela pegou do problema, levou eles à reflexão. Quando os dois tinham, acharam que tinham encontrado a razão do porquê, eles entraram na sala e conversaram com a professora. Então, ela partiu realmente de um problema, que serviu de exemplo para a classe toda. Depois eles vieram, se retrataram diante da sala, pediram desculpas e... e... se colocaram, né.

P.__ Como isso pode ser ampliado para as relações de um grupo ou de um contexto maior, como poderia ser feito? [Pausa]

__ Poderia ter apresentado a questão para os alunos tal como aconteceu e a partir daquilo levantar os problemas para a turma, perguntar qual seria a atitude deles em relação ao que aconteceu e porque eles agiriam assim. Porque que tava certo ou errado, discutir mesmo, a fundo a questão, levantando para a turma, né, como foi.

P.__ Então, vocês acham que precisaria ter uma ligação mais direta, clara, com esse tema ou isso não precisa ser explicitado.

__ Poderia ser explicitado, porque estaria dentro de... para não ficar uma discussão solta, porque a discussão teria um objetivo, né. A partir de um acontecimento, seria um motivador, o acontecimento para se chegar ao objetivo que seria discutir, por exemplo, a formação ética.

__ É, porque nós estamos muito acostumados a falar dos nossos direitos, né, e muitas vezes a gente esquece dos nossos deveres (...) eu acho que é complexo!

__ Eu acho que a gente tem que tirar a ética dessa coisa ah... do altar, de uma coisa impossível e tornar uma coisa mais palpável no dia-a-dia, porque às vezes a gente fala “ética, ética” como uma coisa às vezes que nem existe, onde é que tá essa ética? A gente fica pensando...

P.__ Abstrato.

__ É, abstrato, quando na verdade ela está nas ações humanas ali no dia-a-dia. Justamente tem que trazer esses assuntos que acontecem para discutir, porque senão fica um assunto muito solto. Você discute, aí você chega ali fora, na rua, você vai agir com uma postura que não condiz com aquilo que você acabou de discutir, de ler, de estudar.

A noção da prática da ética é associada às experiências pessoais, tanto como professoras de educação infantil quanto como alunas da faculdade, em que a prática da ética é considerada difícil, assim como a prática enquanto professores/formadores também é considerada difícil, para professores em formação. Percebendo essa dificuldade de um exercício prático, procurei estimular e até provocar as participantes na conversação em torno da tarefa proposta, com mais perguntas, o que considero que foi uma ameaça para o grupo. Em resposta, questionam que a formação ética não é função exclusiva da escola.

Os extratos abaixo mostram essas idéias:

P.__ ...Então nem todas as pessoas levam em consideração o outro. E aí, como é que a gente, que tipo de prática educativa, então, poderia fazer para que as pessoas desenvolvessem essa consciência do outro?

__ É... isso é profundo, né, para ser praticado [risos].

__ Muito abrangente!

P. __ Vocês estão se formando, no último período, vocês duas!

__ Mas, quando se fala em lidar com seres humanos... subjetividade...

__ Você tem que ver a história de cada um. Por exemplo, uma matéria, geometria, você vai ensinar e nem sempre todo mundo entende da mesma forma. Tem uns que vão ter mais dificuldade, outros não. Você imagina passar para um aluno essa questão dele ser ético, como é que você vai controlar isso? Você pode tentar, mas é difícil se você pensar, não existe uma fórmula para se ter...

P. __ Mas eu pensei que pedagogos e professores eram formadores, não são?

__ ...tentamos... [risos].

P. __ Formadores de pessoas.

__ Mas, eu acho que isso tá relacionado com a família, sociedade, não é uma função exclusiva da escola.

P. __ Mas eu não estou falando de exclusividade, não falei de exclusividade, falei do papel desse profissional no lugar em que ele vai trabalhar, não é?

- Ter o exemplo do professor

Ao mesmo tempo em que os participantes apresentam uma atitude reativa, como uma defesa à possível exigência sentida em relação ao papel do professor e da escola como mediadores da formação humana, vislumbram a necessidade da ética do professor, vendo-o como modelo, exemplo, referência para essa formação. A idéia é que o professor deve ter parâmetros éticos em sua relação com o aluno. Assim, a noção compartilhada de formação ética é ancorada nas atitudes do professor.

Nesse momento, as participantes passam a falar das dificuldades vivenciadas por elas enquanto professoras, em contextos sócio-educacionais adversos. Parece que o assunto trouxe certa angústia diante do confronto do papel do professor/formador em relação à tarefa educativa nesses contextos (esta parte eu coloquei na representação social do professor em outro lugar desta análise. Assim, aqui não tem como evidenciar empiricamente. Fica repetitivo).

- Participar de outros espaços de formação em direitos humanos

Continuando a conversação em torno da tarefa de elaborar um projeto, permaneci insistindo na busca de práticas que os participantes poderiam realizar como recurso para viabilizar um projeto de desenvolvimento da consciência de direitos humanos na universidade. Procurando direcionar o olhar para elas, as participantes começam a perceber uma diversidade de espaços de formação em direitos humanos na universidade, tanto os com objetivos explicitamente colocados, como aqueles cujos conteúdos podem ser direcionados, mesmo não tendo os objetivos explícitos – espaços de possibilidades. Visualizam os debates

de idéias em atividades que podem ser usados para um programa de formação ética e direitos humanos, formando a consciência.

Nesse momento, há descontração e um interesse dos participantes, que começam a enumerar uma série de atividades extra-curriculares e de Extensão, como: as discussões neste grupo da pesquisa; o café pedagógico, o debate virtual na internet, seminários, debates sobre conteúdos de filmes, oficinas, palestras com convidados especialistas. Certos programas de extensão, como o grupo de estudos de inclusão, o centro de alfabetização de leitura e escrita. Como vemos no diálogo abaixo entre os participantes/estudantes e a pesquisadora:

___...Mas, falando assim das práticas que eu posso proporcionar...

P. __ Então, como você acha que seria esse debate?

___ Esses encontros aqui é uma... uma forma. Por exemplo, os cafés pedagógicos que têm aqui são superinteressantes, não sei se você conhece...

P. __ Não.

___ Se você já veio em algum. Sempre tem determinado tema. Então, assim chama pessoas de fora e debate aquele determinado tema. Não demora mais do que duas horas. Então é, ter debate em seminário, já que uma disciplina, em um semestre você não vai formar sua consciência, mas durante, é, todo semestre, todo processo tem debates, seminários.

___ ...poderia, por exemplo, um tema determinado. Não que... lógico que não vai se esgotar como nenhum seminário esgota o assunto ali, mas vai começar a chamar atenção, entendeu?

___ Começar...

___ É como o grupo de inclusão está fazendo, você sabe o que é esse grupo, né? É um grupo de estudos que acontece na Extensão, né, eles mesmos trabalhando com um mínimo de pessoas, como nós aqui, eles passam filme, eles dão oficina de braille, então o básico para despertar....

___ Não é possível que alguém não desperte!...

___ É grupo de estudos de inclusão, né, de extensão, que trabalha essa parte de....

P. __ Inclusão de deficiente, portadores de necessidades especiais.

___ Exatamente isso.

P. __ São os próprios portadores de necessidades que fazem parte do grupo ou os professores, ou os alunos?

___ Tem um professor que coordena e tem os convidados, né, por exemplo, eu sempre que mandam e-mail sempre venho. Agora dia 7 mesmo vai ter um filme... É um trabalho assim, quer dizer, o público é pouco, mas ela, o pouco que ela atinge, assim ela, ela, a esperança dela é que isso desperte no educador a necessidade que ele tem que...

___ ...E... oficinas

P. __ Oficinas?

___ É, por exemplo, semana passada, sexta passada teve uma oficina de braille.

___ Tem autistas.

___ Foi muito legal, pois eu não sabia nem como mexer com aquilo, aí eu já tenho uma noção, já tive até interesse de comprar o material para ir treinando em casa, aprender.

Nessa conversação, o interesse dos participantes permitiu ver onde não viam a necessidade de um envolvimento para além da universidade, da comunidade e da sociedade. Diante da minha insistência em fazer um projeto, surge o esboço de idéia de atividades coordenadas em um projeto de oficina em direitos humanos, de um prática.

- Idealizando uma oficina em direitos humanos: uma prática educativa

As idéias apresentadas pelos participantes para uma oficina em direitos humanos foram assim organizadas:

1. Iniciar com um filme que retratasse uma situação de luta pelos direitos humanos;
2. Seguir com um debate sobre o filme;
3. Apresentar histórias com dilemas éticos em que pessoas se posicionam em relação ao dilema, uma forma de resolução de conflito;
4. Usar técnicas de dinâmica de grupo, como as dramatizações, para mobilizar o interesse.

Como vemos no diálogo abaixo:

__ Oh, se [inaudível] tivesse que desenvolver esse tema com uma turma X, o que eu faria: primeiro, eu pegaria um filme que retratasse uma situação, né, que a pessoa vai muito em busca dos direitos deles por alguma razão, eu deixaria a turma assistir ao filme para depois debater. É uma forma de ensinar, porque os filmes a gente aprende muito também, nós temos muitos, né, que abordam esse tema.

__ Ou mesmo histórias com [inaudível] ético, dramatizações de situações, que exigiria tomar algumas posições.

__ Aquelas dinâmicas [inaudível] poderia discutir o que poderia ser feito, aí, na medida que eles fossem dando opiniões, demonstrando como é que ficaria isso...

P. __ Vocês já fizeram isso aqui?

__ Não.

P. __ Você está pensando que isso poderia ser feito, por exemplo, com vocês.

__ Com a gente e até com as crianças, como a gente... [inaudível]

__ Oficinas são, né, essas representações, elas mobilizam muito um outro tipo de linguagem, né, a representação, o teatro.

__ Essas dinâmicas, também, que dão determinadas situações e pede para a pessoa escolher, né, o que que você vai fazer agora, também é interessante.

__ Como assim?

__ Por exemplo, dar uma determinada situação: você está num barco, aí tem onze pessoas, uma mulher, uma mulher cega, uma grávida, um velhinho, uma criança idéutica. Aí acontece um problema no barco, uma das pessoas tem que ser deixada..

__ Jogada no mar.

__ Jogada no mar. Qual o critério que você escolheria? Porque uma pessoa vai ter que ser deixada [inaudível].

P. __ Como se fosse o almirante. O almirante não, como é que fala, comandante do navio.

__ Tem isso, acho, acho não, tenho certeza, que tem muito a ver com isso, formação ética, consciência dos direitos, porque as pessoas dão as mais variadas justificativas e todos ficam assim: então, o velhinho, você vai deixar o velhinho lá morrer? Outra: você vai deixar a criança idéutica? Gera muita discussão sobre isso. Essa é uma dinâmica interessante, são diversas situações.

P. __ Criar situações de dilema.

__ De dilema. Porque teve um filme que retratou a Segunda Guerra Mundial que a mãe teve que escolher entre os dois filhos.

P. __ É "A escolha de Sofia".

Penso que esse foi um exercício, um processo de desenvolvimento do interesse para o envolvimento em direitos humanos, o de poder conversar, trocar idéias, elaborar juntos.

Houve interesse e uma nova realidade se apresentou para elas por meio desse exercício. Observei a dificuldade de pensar em uma prática direcionada.

Nesse momento da pesquisa, faltaram recursos oferecidos da minha parte, da pesquisadora, para o desenvolvimento de uma tarefa operativa e, talvez, uma definição mais clara do problema. Foi um esboço de idéia.

Concluindo

As idéias contidas nesses segmentos do texto mostram aspectos das representações sociais da conscientização dos direitos humanos por meio de conteúdos explícitos e implícitos nas disciplinas, bem como nas práticas relacionais em que o respeito ao outro foi evocado como princípio ético orientador das relações. Essas idéias foram concretizadas em situações do cotidiano da sala de aula, nas relações éticas entre colegas, bem como nas atividades institucionais extra-classes que foram identificadas como promotoras da realização dos direitos humanos.

Como conclusão do trabalho, o exercício de planejamento de uma prática educativa foi feito como proposta de prática educativa em direitos humanos.

C - Discussão e Conclusão

Os dados analisados no estudo de caso da universidade pública ofereceram aspectos das representações sociais de direitos humanos, formação da consciência ética e a relação com práticas educativas desenvolvidas nessa universidade, atendendo aos objetivos da investigação do problema proposto nesta pesquisa. Assim, foram identificados o sentido comum partilhado e diferentes posicionamentos do grupo constituído por professores e estudantes do curso de Pedagogia, relativos a esse objeto.

Os resultados dessa pesquisa foram organizados, neste estudo de caso, a partir dos dados colhidos em três encontros conversacionais de grupo de reflexão, em que estiveram presentes 17 participantes, sujeitos da pesquisa, sendo dois professores e 15 estudantes.

O processo da construção das idéias sobre o fenômeno pesquisado constituiu a produção coletiva dos participantes, apreendida nos momentos de interação grupal e que se refere às noções, valores e práticas compartilhados por professores e estudantes sobre: o conhecimento dos DH e a ética como participação; a formação humana na universidade: contextos, limites e conflitos; a universidade como oportunidade de concorrência e de acesso

ao saber; e o desenvolvimento de uma proposta de prática educativa em DH, na universidade. Todos esses aspectos das representações sociais foram ancorados nas atividades educativas realizadas nessa universidade, considerada espaço privilegiado de conhecimento e prática dos direitos humanos, seja esta última percebida tanto na perspectiva de oportunidade como de limites à sua realização. Assim, dois amplos núcleos de sentido se referem a pensar os direitos humanos e viver os direitos humanos na universidade.

A primeira idéia apresentada e compartilhada pelas participantes foi a concepção de direitos humanos, que veio associada a dois aspectos da representação social: seus fundamentos e suas garantias.

O núcleo de sentido das representações sociais de direitos humanos compartilhado pelos participantes se referiu aos direitos humanos como leis e regras que organizam a sociedade, leis normativas. Os direitos foram distinguidos, quanto à sua fundamentação, em direitos naturais, inerentes à condição humana, e direitos positivos, quando conquistados e apresentados sob a forma de lei. A noção da conquista dos direitos humanos no Brasil foi apresentada pelos participantes como um processo de construção passiva de cidadania, em que a sociedade não participou representativamente da construção das leis, devido aos interesses oligárquicos e aos períodos de ditadura por que passou o país.

Outro aspecto da representação social de direitos humanos, ainda ligado a sua conquista, referiu-se ao universalismo das garantias dos direitos humanos. A percepção que os direitos não são universais por não serem uma conquista de igualdade para todos, a não ser nos termos da lei, constituiu um sentido comum sobre o universalismo da garantia dos direitos, da evidência dos fatos. Essa idéia foi ancorada em várias situações de violação dos direitos humanos e do cidadão e das diferenças de oportunidades de sua efetivação para a população, principalmente no Brasil, gerando momentos de indignação e sentimento de injustiça nos participantes. Surgem dilemas morais em que a visão etnocêntrica dos direitos humanos é apresentada como aspecto dessas representações. Concluem que os direitos estão na Constituição, mas sua garantia é precária.

Quanto ao universalismo dos direitos, a reflexão que tem sido feita por alguns estudiosos, e que historicamente ocupa os debates políticos e filosóficos, é sobre a exigência de um universalismo inscrito nos direitos humanos, enquanto valores possíveis de ser realizados. A crença inicial é que os direitos humanos estão inscritos na essência humana, posteriormente considerados como algo a que todos os homens têm direito e que as sociedades pretendem sempre alcançar, sob qualquer forma de governo. O direito humano

como um valor, considerado como "uma necessidade de se estabelecerem relações mútuas satisfatórias entre grupos de culturas diferentes" (Doise, 2001, p. 166), justifica a exigência de universalismo do respeito aos direitos. Nasce da crença universal de que eles têm fundamento, tem razões e motivos para serem respeitados, porque tratam da dignidade humana, da sobrevivência dos seres humanos. Por isso o problema mais urgente, segundo Bobbio (2004/1990) é o da sua garantia. É a partir da DUDH que os direitos humanos são reconhecidamente considerados como um sistema de valores universais, mas o acolhimento desses valores reconhecidos pelos homens é algo que tem sido lento. Assim, o universalismo a que os participantes se referem é o de garantia de direitos. Essa foi a idéia compartilhada, que não há reconhecimento universal, de fato, de que todos os seres humanos têm seus direitos reconhecidos.

Nessa perspectiva, essa noção confere com os fatos, que a garantia dos direitos tem sido lenta e que as violações continuam ocorrendo em diferentes momentos e em diferentes lugares da vida social, no mundo contemporâneo. No entanto, não invalida a crença de que os direitos humanos, enquanto sistema de valores, são considerados universais, como afirma a DUDH. O reconhecimento do direito para todos não é universal. As pesquisas realizadas por Doise e colaboradores (2001) em vários países tiveram o objetivo de investigar o sentido comum dado aos direitos humanos, tendo como referência a DUDH, e os resultados mostraram que ela é uma referência normativa, que as pessoas de um modo geral, ao pensar em direitos humanos, referem-se à DUDH. Também mostram as diferenças de posicionamentos individuais com relação às violações aos direitos, que continuam existindo, seja no âmbito privado como no âmbito público e pela ação dos Estados.

Uma segunda categoria mais ampla, em que diversos aspectos das representações sociais de direitos humanos se apresentaram na produção discursiva do grupo de participantes, foi a que contém o núcleo de sentido referente ao conhecimento dos direitos humanos. Referiu-se tanto ao processo de aquisição do conhecimento por meio da informação, como de sua prática, pela participação na luta pela sua garantia na universidade e pela vivência de valores humanos nas relações interpessoais.

O acesso ao conhecimento foi identificado por meio de conteúdos explícitos em certas disciplinas, como Ética, ou conteúdos implícitos em outras, como em um "currículo curto", como tema transversal, por meio do qual as idéias sobre o ser humano, a aceitação de suas diferenças são discutidas. As fontes de conhecimento evocadas foram a DUDH, a

Constituição do Estado, o ECA e o Estatuto do Idoso, apresentando a noção que o conhecimento dos direitos civis, políticos e sociais constituem direitos de cidadania.

O conhecimento dos direitos humanos, enquanto normas, foi considerado como forma de reivindicar e ter sua garantia e formar a consciência de cidadania. Nesse sentido, a postura de participação na luta pelos direitos e a prática da ética entre as pessoas foram consideradas formas de conscientização de direitos e de deveres. Ter um direito cria uma obrigação da aceitação do direito do outro ser humano, o que implica uma relação de dever para com o outro. O acesso ao conhecimento, seja por informação obtida na escola, seja pela ação recíproca da coletividade, foi considerado aqui um direito e um dever do cidadão – o direito de conhecer as leis e o dever de praticá-las, buscando os recursos para torná-las garantidas, concretas, lutando por sua legitimidade.

Por outro lado, o desconhecimento dos direitos humanos, a falta de reflexão sobre eles, mantendo-se ignorante politicamente, foi apresentado como omissão de responsabilidade do cidadão, evocada como falta de consciência de compromisso com a parte que lhe toca enquanto membro da sociedade civil, enquanto participante do processo de aquisição de um status de cidadania ativa. Essa idéia foi ancorada na omissão do aluno, do professor, da universidade pela falta de discussão direcionada aos direitos humanos em sala de aula, como uma prática educativa.

Ampliando a visão do conhecimento dos direitos humanos para além do conteúdo, outro aspecto da representação social foi evocado por meio da prática participativa, a partir das informações de documentos oficiais, normativos e do desenvolvimento da moralidade no cotidiano da universidade. Nesse sentido, o aspecto da representação do conhecimento dos direitos humanos compartilhado foi o da prática da ética, na relação intersubjetiva com os outros, em que o sentido dado foi o da prática de valores humanos integrados nas ações, da necessidade de respeito ao outro, de compromisso social, na convivência social. A perspectiva de formação humana, a ética, no sentido mais amplo do "dever ser", da prática entre os homens, parece ser vista como um conceito distinto dos direitos humanos, porém ligado a ele – formação ética concebida como prática de direitos humanos.

Esses conteúdos levaram os participantes a concluir que o conhecimento dos direitos humanos se dá pela busca de informação nas disciplinas, pela articulação das experiências pessoais e de participação em movimentos direcionados para a garantia dos direitos humanos, bem como pela formação ética, em que os valores humanos são desenvolvidos nas relações interpessoais. O núcleo de sentido comum compartilhado pelos

participantes quanto à formação da consciência ética foi associado às representações da prática educativa de direitos humanos na universidade, no sentido de desenvolvimento da moralidade, considerada como uma tarefa educacional que vai além de conteúdos disciplinares. A concepção de prática educativa é a de atividades didáticas do professor, como a reflexão sobre conteúdos teóricos, atividades que desenvolvam valores humanos, vistos pela atitude do professor na relação com o aluno.

O processo de conscientização foi percebido como o resultado de aprendizagem teórica e de realização prática; e a formação ética, como formação humana, que se ocupa do desenvolvimento de valores, atitudes que consideram o respeito ao outro, a justiça e a igualdade de condições de vida digna para todos. Desse modo, pensando a conscientização como um processo relacional, os participantes entendem que vão se formando humanisticamente à medida que vão articulando suas experiências, conhecimentos teóricos e reflexões com a participação cotidiana nas atividades que a universidade oferece, onde têm oportunidade de exercitar os direitos humanos e a ética nas relações interpessoais.

A escola universitária foi pensada como espaço de aquisição de conhecimento sobre os direitos humanos e de formação ética. Ao mesmo tempo, foi questionada a forma como se dá o acesso ao conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem na escola, percebido como sendo utilitarista e, em decorrência, não formar cidadãos conscientes de seus deveres, não formar moralmente os alunos. A escola falha em relação à formação ética e moral, não se ocupando da educação enquanto formação humana. A formação ética foi percebida como uma função difícil de ser realizada pela escola.

O sentido da ética foi representado com algumas diferenciações: primeiramente ética e moral tomados no mesmo sentido, o de estar relacionado à conduta certa ou errada de acordo com os costumes da sociedade, dos grupos a que o indivíduo pertence, aprendidos no processo de socialização; e a ética, considerada como uma ação consistente com princípios, com um conjunto de valores universais, que orientam as ações que pretendem uma qualidade de vida digna para todos, a preservação da dignidade humana. Assim, os valores éticos não são quaisquer valores da sociedade. Por outro lado, a noção de ética vem associada à de direitos humanos, como conteúdos distintos, mas interligados, nem sempre claramente explicitados. Fala-se tanto da ética como dos direitos humanos de uma forma geral. As noções de ética e de direitos humanos vêm entrelaçadas, tanto com sentido moral como com sentido político. A conotação dada à formação humana como formação ética, de direcionamento de certos valores morais e não de outros valores da sociedade, fica explicitada, bem como a idéia de luta e conquista dos direitos humanos, participando e se comprometendo com as mudanças.

O desenvolvimento de valores humanos, coletivos e cooperativos foram percebidos como em contradição e conflito com os valores individualistas, competitivos, excludentes e hierárquicos presentes na sociedade contemporânea. Na diversidade dos contextos onde acontece a formação humana, a escola universitária foi evocada pelos participantes como um espaço de relações significativas para essa formação, onde ocorre a vivência dessas contradições e conflitos, por compartilhar a ideologia social e por ter seus próprios valores enquanto instituição educacional. Uma das condições da escola universitária estaria ligada ao confronto com as diferentes orientações de valores, tendo que definir um posicionamento em relação à direção a tomar em suas práticas, mediando as relações de modo a atender às demandas da formação do indivíduo, do cidadão ético e da coletividade. Diante desse pensamento, a universidade foi percebida como reprodutora dos valores competitivos da sociedade, pressionada pelos valores utilitaristas, trazendo contradições internas quanto à sua função formadora. No entanto, o contexto da formação humana foi percebido ampliado para as funções de outras instituições sociais como a família, o trabalho, evocadas como também responsáveis por essa formação, pela transformação humana, não sendo essa responsabilidade um compromisso exclusivo da escola.

Essas idéias foram ancoradas em práticas educativas envolvendo tanto professores como alunos, no contexto escolar da universidade, em diferentes situações na sala de aula e fora dela. Vivências e experiências relacionais entre os colegas e entre professor e aluno evidenciam contextos relacionais que limitam e trazem conflitos à efetivação dos direitos humanos e da ética, muitas vezes entendidos como violações aos direitos.

Por outro lado, em contraponto a essa forma de pensar, outra noção compartilhada é que a instituição educativa pretende formar cidadãos conscientes, que tenham uma reflexão crítica sobre essa orientação individualista, excludente da estrutura social. Essa idéia foi ancorada na participação ativa dos membros da instituição educacional, principalmente sendo solicitado aos estudantes o reconhecimento da necessidade de sua participação política nas mudanças que querem conseguir, começando a atuar dentro da universidade. Dessa forma, ao praticar a ética e a luta pelos direitos humanos na universidade, estará se formando um cidadão ativo, participativo, consciente político de seus direitos e deveres. A participação crítica e o movimento estudantil foram evocados como espaços de luta pela conquista e garantia de direitos humanos e de exercício de cidadania. As conversações dos participantes concretizaram a ênfase na maior participação, uma chamada à consciência de que se é parte do coletivo, uma responsabilidade cívica.

O outro termo da relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, que foi evocado pelos participantes, foi o professor, considerado como mediador na construção do pensamento, de idéias e de atitudes de respeito ao outro, de aceitação das diferenças, de fazer justiça. Como um modelo ético, um exemplo de prática de valores humanos que modulam as relações e atitudes dos alunos, em suas relações interpessoais – o aluno aprende a ser ético com o professor. Essa percepção do professor aparece concretizada na evocação de exemplos de professores envolvidos nos problemas relacionais dos alunos, na universidade, tentando ajudá-los e orientá-los, e nos que estão alienados em relação a eles, considerados como individualistas, alheios aos outros. Nesse ponto, questionam o risco desse anti-modelo do professor/formador, que reproduz, na formação de futuros professores, valores individualistas da sociedade.

Outra categoria ampliada de aspectos da representação social de direitos humanos foi a respeito do contexto universitário, que chamam atenção para a reflexão sobre o ideário da universidade como instituição formadora. A universidade foi percebida como oportunidade de concorrência e de acesso ao saber, sendo a competição e o conhecimento considerados como valores, respectivamente. Os núcleos de sentido compartilhados conjugam idéias que se referem à *vivência* dos direitos humanos e da ética, por meio das práticas educativas e das relações interpessoais, que tanto concretizam a universidade como contexto de oportunidade de concorrência e competição, como oportunidade de conhecer e praticar os direitos humanos e a ética, bem como de violá-los. Assim, algumas vivências no cotidiano da universidade foram consideradas limitadoras na formação humana, enquanto outras, como possibilidades para essa formação.

O conjunto dessas idéias mostra os sentidos dados à oportunidade que a universidade oferece como espaço de formação em direitos humanos: 1- como oportunidade de concorrência e de competição, reproduzindo os valores da sociedade, que dificultam o exercício dos direitos humanos; 2 - como oportunidade de saber, de reflexões críticas e liberdade, de desenvolvimento de relações de respeito ao outro e de ações que efetivam os direitos humanos. Dessa forma, considera-se a universidade como um espaço de formação humana, como uma oportunidade de reprodução, manutenção e mudança de valores.

Em relação ao sentido de ser um espaço para concorrência, várias situações concretas são evocadas para ancorar o predomínio de relações competitivas: a luta por estágios, por bolsas de estudos e de participação em pesquisas, uma vez que não há lugar para todos, quando a concorrência evidencia atitudes individualistas e desrespeitosas ao outro,

dificultando o desenvolvimento do processo de cooperação entre colegas. A relação de competição em situação de concorrência é vista como reforçadora de e reforçada pelo individualismo, pela luta de vantagem pessoal em detrimento do outro, diante da desproporção entre a oportunidade de oferta e a procura. Nessa mesma perspectiva, também os trabalhos em grupo foram evocados como situações de vivência de desrespeito ao outro, pela inaceitação das diferenças, pela falta de cumprimento de compromissos firmados.

Discute-se, então, a diferença entre o direito à educação e a oportunidade de acesso à educação de qualidade por todos. A conotação dada pelos participantes parece ser a de reivindicação de mais igualdade, concretizada pela mobilização, que percebo, de um sentimento de injustiça diante da avaliação da desigualdade de oportunidades.

Essas formas de relação foram percebidas pelos participantes como limitadoras da efetivação dos direitos humanos, reforçando as posturas que dificultam a consciência do outro, a percepção do valor do bem coletivo, bem como a vivência de desigualdades de oportunidades, mostrando a universidade como reprodutora de valores excludentes e hierárquicos. Reafirma, desse modo, que as oportunidades para a prática dos direitos humanos são insuficientes, na universidade.

Outro sentido dado à universidade foi como espaço de vivências de oportunidade de acesso ao saber, um espaço privilegiado, agregando um sentido de valor pessoal pelo usufruto dessa oportunidade que ela oferece. O valor estimativo do bem que se necessita possuir – o saber, a educação – é dado tanto para se preparar para concorrer no mercado do trabalho, um valor instrumental, quanto para a formação pessoal, na busca de autonomia e efetivação dos direitos humanos. A universidade favorecendo a luta pela garantia dos direitos humanos.

Nessa dimensão, a universidade foi apresentada como estímulo e oportunidade de reflexão crítica, de participação, idéia ancorada na abertura de debates em que se exercita a livre expressão de idéias e nas práticas políticas de movimento de inclusão da minoria excluída, como as quotas para os negros e a educação indígena. Assim, na efetivação e garantia dos direitos humanos, esses espaços de liberdade e de luta concretizaram o reconhecimento da posição política da universidade em relação aos direitos humanos. Além disso, a identificação da diversidade de atividades de extensão, de ações institucionais que promovem os direitos humanos e o conhecimento sobre eles tornaram evidentes outras oportunidades que estão expostas para aqueles que se interessam pela prática dos direitos humanos e da formação humana, na universidade.

No entanto, mesmo dentro de um espaço de abertura, algumas situações polêmicas como as das “quotas para os negros” e a “educação indígena”, ancoram a idéia de desrespeito à liberdade de expressão, quando evocam posições hostis, a inaceitação das idéias desses movimentos de “ações afirmativas”, na universidade. São pontos de discordância. Evidenciam uma dificuldade de efetivação dos direitos humanos na própria universidade, até o de liberdade de expressão, pela inaceitação de diferenças de posicionamentos políticos e de opiniões divergentes.

Por fim, houve oportunidade dos participantes pensarem e elaborarem uma prática educativa que propiciasse o desenvolvimento dos direitos humanos e de formação ética, de acordo com o que pensam seria possível: uma oficina em direitos humanos.

Concluindo esta interpretação, os aspectos gerais das representações sociais de direitos humanos, nessa universidade, aqui reunidas nesses conjuntos de idéias compartilhadas por estudantes e professores, revelam núcleos de sentido em que os direitos humanos são pensados como referências normativas e como princípios éticos que orientam as ações humanas. A idéia de formação humana contém os princípios éticos do respeito a si e ao outro como ser humano, da responsabilidade, da cooperação, da liberdade e da igualdade.

Percebo que o sentido de “formar” consciência de direitos humanos e de ética é o de desenvolver relações humanas que possibilitem uma convivência digna entre os seres humanos. No caso da universidade, as reflexões dos participantes sobre as próprias relações nesse grupo específico, naquilo que está diretamente ligado ao cotidiano da universidade, aos vínculos humanos entre eles, pareceram-me uma reivindicação de revisão dos valores que orientam a educação universitária e das práticas que os efetivam. A voz dos estudantes universitários predomina em vários momentos das conversações, parecendo pedir isso.

Quem está envolvido nesse problema?

Penso que se deve levar em conta toda a universidade como uma instituição, logicamente. Mas, esse contexto fica mais próximo e palpável quando concretizado nas relações cotidianas entre professor-aluno e nas relações entre estudantes como membros ativos na universidade. Na minha experiência, penso que a delimitação do espaço de ação do professor em relação à formação de adultos é dificultada tanto pelo que se pensa sobre o que é função da educação universitária (princípios e valores institucionais), quanto pelo que o professor “se apropria” desses princípios enquanto formador, em sua prática. Do mesmo modo, qual a delimitação do espaço de ação dos estudantes para demonstrar o interesse e a disponibilidade para se formarem cidadãos éticos e conscientes desse seu papel? Ou seja, me

pergunto se há um diálogo aberto em que a formação humana é um problema explicitado e compartilhado por todos, ou por quem.

Percebo uma dificuldade dos formandos em saber até onde podem atuar em sua prática para formar os cidadãos do futuro, incertos quanto ao limite de ação, se é uma invasão no espaço do outro ou se é uma ação responsável como preparador de contexto de autonomia. Ambivalências na tarefa educativa, diante das incertezas do que é educar e de como educar para formar moralmente o aluno e para formá-lo no sentido de aquisição do status de cidadania.

A idéia do valor do indivíduo, do respeito ao outro parece muitas vezes obscurecer a visão do limite da responsabilidade de sua ação educativa ou o modo de agir educativo. Se aqui nesta pesquisa o professor foi considerado como modelo ético, concluo que essa demanda deva ser considerada, enquanto tarefa educativa, na formação de professores.

A condução da formação moral parece estar indo na direção de reforço maior de uma moral egocêntrica e instrumental do que de uma moral que desenvolva a reciprocidade, a cooperação e a solidariedade. Na primeira postura, a formação favorece a consciência do direito, voltado para os interesses do indivíduo, e dificulta a consciência dos direitos voltados para o outro, para a consciência dos deveres. A competição é uma forma de relação que valoriza a força do indivíduo, afirma-o. Se, por um lado, a competição facilita a efetivação do direito humano do indivíduo (vida, liberdade e propriedade), por outro a dificulta, quando impede o desenvolvimento da consciência do dever, que implica reciprocidade para com o outro.

O pensamento que desenvolve a reciprocidade de direito implica reconhecimento do outro também como um ser de direito igual, que se constitui no desenvolvimento de uma lógica de reconhecimento do dever para com o outro. O direito cria uma obrigação, mas quando o seu reconhecimento é só voltado para os interesses individuais, dificulta a consciência dessa obrigação, na prática. Assim, o conflito entre o valor do indivíduo e o valor do coletivo é permanente, tendo o indivíduo que tomar decisões a toda hora, as quais implicam atenção aos princípios éticos para com o outro, orientadas por uma moral individual e por uma moral pública. A moral individual diz ao sujeito como deve se comportar, é de foro íntimo. A moral pública é “(uma moral) em que todos os seres humanos participam, na medida em que cada sistema moral, a fim de revelar sua unilateralidade, precisa ser confrontado por outros (...), estabelecendo regras de convivência para que os homens possam ser morais. É nesse sentido que os direitos do homem (...) estipulam condições mínimas do exercício da moralidade” (Gianotti, 1992, p. 244).

III - Articulando os pontos comuns e as variações

O problema examinado nessa pesquisa consistiu em identificar os aspectos das representações sociais de direitos humanos e as idéias relativas à formação da consciência ética e práticas educativas captadas através da produção discursiva conjunta de estudantes e professores de dois cursos de Pedagogia, vinculados a uma instituição de ensino superior, particular e uma pública. Essas três dimensões do problema: pensar os direitos humanos, a formação ética como formação humana e as práticas educativas, que refletem essas dimensões, constituíram três grandes categorias de pensamento, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Os resultados mostraram o processo de construção das idéias e crenças sobre o fenômeno pesquisado, apresentados como produção coletiva dos participantes, constituindo núcleos de sentidos comuns e manifestação de diferenças de pensamentos, apreendidos nos momentos de interação grupal. Referem-se às noções, valores e práticas compartilhados por professores e estudantes sobre concepção de direitos humanos, a educação em direitos humanos compreendida como a prática da formação ética, e a universidade considerada como espaço para essa formação. O conjunto dessas idéias pode ser percebido por meio de objetivação e ancoragem, nas descrições de contextos, personagens e relações envolvidos no processo educativo nessas universidades.

O sentido comum compartilhado e as diferenças de posicionamentos constituíram diversos aspectos das representações sociais, evidenciando pontos comuns e variações entre as duas universidades.

Dessa forma, considero que o problema foi investigado nas dimensões definidas em sua formulação e os objetivos propostos na pesquisa foram atingidos: conhecer como os participantes envolvidos no processo educativo da escola universitária percebem sua contribuição ou não para o desenvolvimento da consciência de direitos humanos e como as práticas educativas desenvolvidas no ensino superior refletem essas idéias na formação ética dos estudantes.

O campo semântico comum compartilhado pelos participantes constituiu-se, então, em três categorias: 1- concepção de direitos humanos; 2- pensar a educação em direitos humanos e refletir sobre a prática ; 3- espaços éticos na relação professor- aluno

1 - Concepção de direitos humanos

A primeira idéia comum compartilhada pelos participantes das duas universidades foi, na concepção de direitos humanos, o reconhecimento do respeito ao ser humano como um princípio comum aos direitos humanos e à ética, que orienta as ações dos seres humanos, permitindo a convivência entre eles. A concepção de direitos humanos apresenta-se em duas dimensões: uma dimensão moral dos direitos, o direito reconhecido ao ser humano pelo fato de ser humano, o respeito à sua dignidade; uma dimensão sócio-política do direito, o reconhecimento dos direitos do ser humano a partir das leis instituídas na sociedade, que estabelecem direitos e deveres, conferindo-lhe a especificidade de ser pertencente a uma sociedade organizada na condição de cidadão.

Na universidade particular, a representação social de direitos humanos manifesta-se em dois aspectos: *a concepção do ser humano como ser integral e a concepção do ser humano cidadão*. Considerar o homem como ser integral apresentou o significado de reconhecimento do ser humano como um ser de dignidade inerente a sua própria condição. À medida que o homem realiza suas potencialidades, nos níveis de pensar, sentir e agir, ele se constitui como um ser de direitos na convivência humana. A concepção do homem cidadão é de que ele deve ter a garantia de realização das suas necessidades por meio das leis formalizadas na Constituição e garantidas pelo Estado. Assim, essas representações ancoram-se no desenvolvimento da personalidade humana e nas garantias de igualdade dos direitos civis, políticos e sociais, como o direito à vida, à liberdade, ao voto, à segurança. O direito à educação confere ao cidadão um atributo de ser igual aos outros.

Na universidade pública, a concepção de direitos humanos é referida como uma *dimensão sócio-política do direito*, uma forma de organização da sociedade por meio de um conjunto de regras, acordos sociais, que se institucionalizam como *leis que regulam* a convivência entre os homens, estabelecendo direitos e deveres. Os direitos foram distinguidos quanto à sua fundamentação, em *direitos naturais*, inerentes à condição humana, e *direitos positivos*, quando conquistados e apresentados sob a forma de lei. Essas idéias são ancoradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto do Idoso.

Direitos humanos são históricos e conquistados e necessitam ser garantidos. Esse foi um aspecto da representação social de direitos humanos compartilhado pelas duas universidades: os direitos são resultado de luta e conquista e participação para sua garantia.

A diferença nos posicionamentos foi com relação à ancoragem. Na universidade particular, a idéia compartilhada é que o status de cidadania se constrói pela conquista da igualdade de direitos, ao mesmo tempo que permite ao homem ter condição de lutar para mantê-lo, ancorada na noção de dever do cidadão de participar nessa construção – uma concepção de cidadania ativa. Na universidade pública, a idéia é que a conquista dos direitos humanos implica em um processo histórico de humanização, mas a sua garantia não é dada a todos os seres humanos. Essa idéia é ancorada na visão histórica da construção passiva da cidadania no Brasil, no seu processo político, em que a sociedade não participou representativamente da construção das leis, e na idéia de uma falta de *universalismo* da garantia dos direitos, de igualdade de fato de direitos para todos.

2 - Pensando a educação em direitos humanos e refletindo sobre a prática

O segundo núcleo de sentido comum compartilhado pelos participantes das duas universidades foi em relação à educação de direitos humanos: pensar a educação do cidadão e refletir sobre a prática.

Pensar a educação em direitos humanos é pensar a educação do cidadão. Esse constitui o núcleo de sentido comum compartilhado pelas duas universidades. A educação é concebida como conhecimento e como prática da formação humana, identificada como formação ética, uma formação em valores. Como formação ética, vai além das disciplinas, implicando o desenvolvimento da moralidade. A educação em direitos humanos se realiza por meio do acesso ao conhecimento e, na prática, por meio de experiências relacionais, na instituição escolar, entre professor, aluno e instituição, bem como na relação desses personagens com o contexto social mais amplo em que os valores morais são transmitidos. A universidade foi percebida como um espaço de formação ética e de efetivação e limitação de direitos humanos.

- O acesso ao conhecimento

Um aspecto da representação social da educação de direitos humanos e de cidadania foi referente ao acesso ao conhecimento, sentido comum compartilhado pelas duas universidades. Conhecer os direitos foi pensado como um processo de consciência de cidadania, se informando sobre conteúdos relativos às leis da sociedade, bem como formando atitudes que demonstrem um conhecimento reflexivo e ações participativas que possibilitem fazer valer os direitos humanos. Ter informação sobre as leis é uma forma de reivindicar os direitos e ter sua garantia, implicando também em conhecer os deveres. O desconhecimento dos direitos humanos foi pensado como um impedimento na luta pela sua garantia e

desconhecimento do dever. Há um consenso quanto à constatação que há pouca divulgação dos direitos humanos, na universidade.

Na universidade particular, ter acesso ao conhecimento dos direitos legais esteve ancorado na Constituição, no ECA e nas práticas desenvolvidas na escola. Quanto a ter informação, as participantes, principalmente as estudantes, reconheceram que há falta de informação sobre direitos humanos, tanto pelos alunos como pelos professores, percebida como uma falta da escola. Essa idéia ancora-se em situações de falta de reconhecimento da voz dos jovens, de orientação e direcionamento de ações mais conscientes relativas aos direitos humanos; na necessidade de ter acesso ao sistema normativo de direitos humanos por meio de discussões na escola e compartilhadas com outras instituições, programas e projetos sociais; nas vivências de situações concretas de conhecer e praticar os direitos humanos. Conseqüentemente há desconhecimento da correspondência entre direitos e seus respectivos deveres. Ampliando essa percepção para a situação social, o desconhecimento dos direitos foi percebido como provocando equívocos nos julgamentos e concepções da luta pelos direitos humanos, de um modo geral na sociedade, ancorada em situações específicas de proteção aos direitos dos que estão mais distantes das normas sociais, evidenciando um etnocentrismo nesses julgamentos.

Na universidade pública, o acesso ao conhecimento foi percebido por meio de conteúdos implícitos e explícitos em disciplinas do curso. A aprendizagem dos direitos humanos se ancora na especificação das suas fontes de conteúdo: nos conteúdos explícitos em disciplinas como Ética, na Filosofia, ou conteúdos implícitos em Política, Sociologia da Educação e História da Educação, como em um "currículo curto"; por meio das leis da Constituição, da DUDH, do ECA e do Estatuto do Idoso; pela divulgação, na mídia, da DUDH, por meio de programas sociais desenvolvidos por ONGs ou por políticas do Governo. Os participantes distinguem os direitos civis, políticos e sociais como constituindo direitos de cidadania. Essas fontes de informação ancoram a percepção que há conhecimento sobre direitos humanos veiculados nessa universidade.

Outra variação de sentido apresentada nessa universidade foi em relação à conotação política dada ao desconhecimento dos direitos humanos pela falta de participação. Conhecer é percebido como uma ação de responsabilidade coletiva e do cidadão, e manter-se "ignorante político" representa a omissão e falta de consciência quanto ao seu compromisso cívico— o direito de conhecer as leis e o dever de praticá-las, buscando os recursos para torná-las garantidas, concretas, lutando por sua legitimidade. Essa idéia foi ancorada na omissão do

aluno, do professor, da universidade pela falta de discussão direcionada aos direitos humanos em sala de aula, como uma prática educativa.

Pensar a educação do cidadão como reflexão sobre a prática

Esse é outro núcleo sentido compartilhado pelos participantes das duas universidades: a prática da educação como formação humana – a formação da consciência e condições da educação em direitos humanos relacionados à formação ética para além das disciplinas.

Esse campo semântico apresentou mais aspectos comuns entre as duas universidades em relação às representações sociais sobre formação ética. O contexto que dá sentido às idéias é o da formação ética como conhecimento e prática. Refere-se às condições de educação, às práticas realizadas no processo educativo, na relação professor-aluno. Desse modo apresento primeiramente esses aspectos comuns da produção discursiva dos participantes das duas universidades e depois pequenas variações.

- Formação humana e prática educativa

A idéia objetivada da representação social é que a consciência de direitos humanos e de cidadania se dá pela reflexão e pelas vivências de situações sensibilizadoras relativas à prática da ética, no processo de ensino-aprendizagem. O processo de conscientização foi percebido como o resultado de aprendizagem teórica e de realização prática, implicando ação reflexivo-crítica, participação, mudança de atitude e das relações entre as pessoas, construindo um conhecimento coletivo.

Desenvolver a consciência de direitos humanos é percebido como formar o cidadão ético, no sentido de desenvolvimento da moralidade, no cotidiano da universidade - tarefa educacional que vai além de conteúdos disciplinares, além de ter informações. A formação humana foi pensada como a prática da ética, na relação intersubjetiva com os outros, na prática de valores humanos integrados nas ações: considerar o respeito ao outro como ser humano igual, um princípio ético orientador, e ter compromisso social de respeito ao outro, na convivência. Essa idéia é ancorada nas práticas educativas envolvendo tanto professores como alunos, no contexto escolar da universidade, em diferentes situações na sala de aula e fora dela.

A concepção de prática educativa é a de atividades didáticas do professor, de ensino e ações da prática docente, concebidas como estratégias metodológicas, que estimulam a reflexão sobre conteúdos teóricos e desenvolvem valores humanos, tanto no nível conceitual como no de formação de atitudes. Integram as noções éticas e morais e a noção de direitos, pelo questionamento sobre as condições de acesso ao direito, tanto em relação à sociedade em geral, como nas vivências e experiências relacionais entre os colegas, entre professor e aluno e nas condições do contexto institucional escolar. A sensibilização à reflexão crítica e a participação por meio de vivências e práticas no cotidiano da escola ancoram a idéia de práticas educativas como mediadoras do conhecimento sobre os direitos humanos e formação ética.

As condições de educação são pensadas em relação às formas de sensibilizar os formandos. O contexto específico da realização das práticas, na formação da consciência de direitos humanos e da ética, foi considerado a sala de aula e fora dela, como espaços do cotidiano da universidade que possibilitam a reflexão sobre conteúdos e sua articulação com vivências práticas. A ética é considerada enquanto tema transversal na sala de aula e na universidade, como meio de formação humana, por meio da qual as idéias sobre o ser humano, a aceitação das diferenças ocupam discussões e reflexões, articuladas com a descrição e reflexão crítica de situações da sociedade contemporânea.

A formação envolve, desse modo, espaços de atuação do professor, do aluno, dentro e fora da sala de aula e o espaço relacional de aprendizagem no contexto institucional, que, atuando de forma integrada, efetivam a construção conjunta da cidadania.

As poucas variações nos posicionamentos quanto à forma de pensar a formação humana de um modo geral se deveram à ênfase nas práticas reflexivo-críticas que ancoram os valores morais, na universidade particular, e na ênfase à participação política, que ancora a prática da ética e dos direitos humanos, na universidade pública, como descrevo a seguir.

Na universidade particular, o sentido de formação humana é o de desenvolvimento integral do cidadão, formando o ser humano nos níveis cognitivo, emocional e social, estimulando o desenvolvimento de valores, atitudes e de habilidades, de modo que a reflexão, os questionamentos levem à ação para a mudança. Essas percepções deixam transparecer a concepção de direitos humanos que apresentaram. O sentido de formação do cidadão, como formação humana é o da formação da consciência ética, de consciência de direitos e deveres, por meio de práticas reflexivo-críticas de avaliação do respeito ao outro, que ancoram a idéia de formação do cidadão, a sensibilização para a consciência de si e do outro.

Algumas práticas educativas que ancoram essas idéias de reflexão sobre a prática foram evocadas, como o uso de recursos da arte (filmes, música); as experiências vividas fora da sala de aula, evocadas como temas geradores para sensibilizar o futuro professor à reflexão sobre os direitos humanos, questionando as condições de vida e de educação de certos estratos da população em que os direitos humanos são violados.

A produção discursiva sobre formação humana foi prevalentemente produzida pelos professores, envolvidos com a formação de futuros educadores.

Na universidade pública, a formação ética, como formação humana, se ocupa do desenvolvimento de valores, atitudes que consideram o respeito ao outro, a justiça e a igualdade de condições de vida digna para todos, como uma construção humanística e política. Desse modo, pensando a conscientização como um processo relacional, os participantes entendem que vão se formando humanisticamente à medida que vão articulando suas experiências, conhecimentos teóricos e reflexões com a participação cotidiana nas atividades que a universidade oferece, onde têm oportunidade de exercitar os direitos humanos e a ética nas relações interpessoais.

A articulação entre teoria e prática é percebida ora como uma prática educativa efetiva, em disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, ora como insuficiente, ancorada em situações na relação professor-aluno e na relação entre colegas em que o distanciamento entre ter debates teóricos e a falta de práticas educativas concretas se evidencia. Exemplos de situações do cotidiano da universidade ancoram a idéia de relações que limitam e trazem conflitos à efetivação dos direitos humanos e da ética, muitas vezes entendidas como violações aos direitos, tanto da parte do professor como dos alunos. A falta de integração entre os estudantes, a postura individualista do sujeito nas relações entre os colegas, dificultam a consciência do outro. São atitudes percebidas como preocupantes na formação do professor, por reproduzirem valores individualistas e utilitaristas da sociedade contemporânea e que dificultam consciência de direitos humanos. Essa noção é ancorada em situação de trabalho em grupo, em sala de aula e em outras situações, em que o desenvolvimento de valores humanos, coletivos e cooperativos, foi percebido como em contradição e conflito com os valores individualistas, competitivos, excludentes e hierárquicos presentes na sociedade contemporânea.

Um outro aspecto que mostra uma variação de posicionamento dos participantes, nessa universidade, é em relação à participação política como recurso para a formação humana. A noção que a instituição educativa pretende formar cidadãos conscientes, que tenham uma reflexão crítica sobre essa orientação individualista, excludente da estrutura

social é ancorada na participação ativa dos membros da instituição educacional, principalmente da dos estudantes. Foi reconhecida a necessidade de sua participação política nas mudanças que querem conseguir, de começar a atuar dentro da universidade por meio da participação em movimentos direcionados para a garantia dos direitos humanos para formar-se cidadão ativo, participativo, consciente político de seus direitos e deveres. O movimento estudantil foi evocado como espaço de participação crítica, de luta pela conquista e garantia de direitos humanos e de exercício de cidadania. As conversações dos participantes concretizaram a ênfase na maior participação, uma chamada à consciência de que se é parte do coletivo, como uma responsabilidade cívica.

Esses conteúdos levaram os participantes a concluir que o conhecimento dos direitos humanos se dá pela busca de informação nas disciplinas, pela articulação das experiências pessoais, bem como pela formação ética, em que os valores humanos são desenvolvidos nas relações interpessoais.

- A concepção de ética, moral e direitos humanos

A noção de ética foi um aspecto das representações sociais, um núcleo de sentido compartilhado pelos participantes das duas universidades. O pensamento comum apresentado foi em relação à dificuldade de distinção de ética e moral, noções às vezes percebidas como sinônimas e às vezes percebidas como diferentes. Dessa forma usam o termo ética ou moral para se referirem à conduta certa ou errada, avaliada a partir de valores humanos.

Outro aspecto comum foi referente à relação feita entre ética e direitos humanos. O sentido de formação por meio de valores humanos vem ancorado no princípio fundamental dos direitos humanos que é o respeito pelo outro, percebido como forma de perpetuação da sociedade. Essa noção relaciona os princípios dos direitos humanos aos princípios éticos, no sentido de valores sócio-morais e políticos. No entanto, essas noções ora são evocadas como tendo o mesmo sentido, o de princípios que orientam ação humana, ora são percebidas como noções distintas, mas interligadas, no sentido em que os direitos humanos são considerados em sua dimensão de princípios normativos institucionalizados e ética no sentido de valores morais. Fala-se tanto da ética como dos direitos humanos de uma forma geral, entrelaçada, tanto com sentido moral como com sentido político. Assim na linguagem dos participantes, o uso indiscriminado das noções de ética, direitos humanos e cidadania está presente na produção discursiva dos participantes das duas universidades.

Algumas variações quanto ao conteúdo dessas representações podem ser notadas.

Na universidade particular, os direitos humanos são considerados como condições básicas da sociedade e da democracia. Essa noção relaciona os princípios dos direitos humanos aos princípios éticos, no sentido de valores sócio-morais na orientação do exercício de cidadania, dado pelas participantes dessa universidade. Os direitos humanos são concebidos como uma teoria, um conteúdo sobre o qual a pessoa deve ter informação, sobre as leis que regulam os direitos e deveres do cidadão. Nessa perspectiva, são percebidos como independentes da ética e tem um sentido jurídico-normativo. Assim, ser ético não significa ter conhecimento de direitos humanos como sistema normativo. Afirma-se a presença de ação ética do cidadão participante de uma sociedade em relação ao outro, mesmo que não tenha os direitos humanos garantidos para si. O sentido conferido à ética é o de prática, consciência de deveres e direitos, uma “consciência imperativa”, um agir aprendido no cotidiano, uma ética pessoal e social. Há associação feita pelos participantes entre o conhecimento dos direitos humanos, que estão na Constituição, e maior facilidade para agir eticamente. Por outro lado, nesta associação, a recíproca não é verdadeira, o desconhecimento da lei não implica em uma ação fora da ética, de desrespeito ao outro.

A idéia de ação ética se apresenta também como ação moral. Há tentativas de esclarecimentos na discussão, mas não se chega a uma idéia conclusiva. A ética é concebida como cumprimento das normas institucionais, enquanto responsabilidade coletiva, quando a pessoa responde pelas práticas de uma instituição. Essa representação vem ancorada em situações do cotidiano da prática educativa, em que surgem dilemas morais na relação professor- aluno, sobre ações justas ou não, como respeito às normas institucionais, aos “combinados” e no cultivo do valor moral da “boa fé”, da honestidade. Apresenta-se como a ação prática, envolvendo valores, imperativos da consciência individual no julgamento da ação. A concepção de moral considera que também envolve valores que são passados de pai para filho, nas condutas ligadas à cultura. Tem o caráter de costumes.

Na universidade pública, as noções de ética e de direitos humanos vêm entrelaçadas, tanto com sentido moral como com sentido político. A conotação dada à formação humana como formação ética, de direcionamento de certos valores morais e não de outros valores da sociedade, fica explicitada, bem como a idéia de luta e conquista dos direitos humanos, participando e se comprometendo com as mudanças, no sentido político para a garantia dos direitos.

Quanto à concepção de ética e moral, o sentido da ética foi representado com algumas diferenciações: primeiramente ética e moral tomados no mesmo sentido, o de estar

relacionado à conduta certa ou errada de acordo com os costumes da sociedade, dos grupos a que o indivíduo pertence, aprendidos no processo de socialização. E também, a ética foi considerada como uma ação consistente com princípios, com um conjunto de valores universais, que orientam as ações que pretendem uma qualidade de vida digna para todos, a preservação da dignidade humana. Assim, os valores éticos não são quaisquer valores da sociedade, ou de grupos específicos, mas valores que preservam a dignidade da vida humana e a justiça igual para todos.

Dentre os personagens que participam da formação humana, o professor foi considerado como figura muito significativa pelos participantes das duas universidades.

- O professor como modelo ético/moral

Outro aspecto da representação social da formação ética na universidade presente nas conversações se apresenta no núcleo de sentido comum compartilhado que apresenta o professor como modelo ético. O professor é percebido como exemplo de postura, de atitudes que concretizam os valores de respeito ao outro, na relação com o aluno, tendo assim o dever de avaliar a consistência entre princípios e valores morais e suas ações. Assim, um exemplo de prática de valores humanos, que modulam as relações e atitudes dos alunos, um modelo de influência na formação do aluno em suas relações interpessoais. Essa idéia foi ancorada na correção de atitudes morais do professor em relação ao aluno e à instituição. O professor/educador é também percebido como agente da ação reflexiva, como mediador na construção do pensamento, de idéias e de atitudes de respeito ao outro, de aceitação das diferenças, de fazer justiça, de modo a levar os alunos a refletirem, a questionarem suas ações como participantes na sociedade, fazendo-se sujeitos de suas ações críticas. O aluno aprende a ser ético com o professor. Desse modo, as atividades relacionadas à formação ética e aos direitos humanos aparecem com sentido de dever do professor, um compromisso nas relações presentes no processo de construção da cidadania, como exemplo e modelo de compromisso com o outro.

Como uma idéia complementar e negativa surge a concepção do professor como anti-modelo, o que não respeita o aluno.

Foi com relação ao anti-modelo que se apresentou alguma variação em relação à ancoragem dessa representação. Na universidade particular, ancora-se na evocação do professor que persegue o aluno e abusa do poder de sua posição, percebida como uma

irresponsabilidade nas relações. Na universidade pública, ancora-se na atitude alienada em relação aos alunos, considerada uma postura individualista, alheia aos outros e até desrespeitosa com o aluno, avaliada como uma inconsistência entre teoria e prática. Um anti-modelo do professor/formador, que reproduz, na formação de futuros professores, valores individualistas da sociedade. Em contrapartida, o professor que se envolve, compreende e orienta o aluno em suas relações foi considerado um modelo positivo e valorizado entre os participantes dessa universidade.

Ao se referirem ao contexto onde as práticas educativas para formação humana se realizam, a universidade foi considerado um espaço privilegiado.

3- Espaços éticos na relação professor-aluno

- A Universidade como espaço de formação ética e de conscientização dos direitos humanos

O pensamento comum entre os participantes das duas universidades é que a escola universitária é um espaço aberto para a reflexão crítica sobre as condições que a sociedade oferece para a efetivação e limites à realização dos direitos humanos nas relações interpessoais. Como espaço de conhecimento e de formação ética, a especificidade da sala de aula e as práticas educativas fora de sala de aula, constituem o contexto específico que ancora essas idéias.

Esse núcleo de sentido sobre a universidade como espaço de formação humana foi o que apresentou mais variação de idéias dos participantes. Na universidade particular, foram enfatizadas as práticas educativas como procedimentos de educação em valores éticos e, na universidade pública, a ênfase dada foi em relação ao ideário da universidade como instituição formadora e como espaço para a evidência de confronto e conflito de valores educacionais com os da sociedade.

Desse modo, apresento essas variações dos posicionamentos dos participantes.

Na universidade particular, o espaço aberto para reflexão se objetiva na idéia de institucionalização/instituição da condição de cidadania, pelo ensino/aprendizagem dos direitos humanos, presentes nos objetivos do educador e no método de ensino-aprendizagem que desenvolve. A idéia compartilhada é que a consciência ética se ancora nos espaços onde a prática do respeito e do compromisso, de ação cooperativa, se desenvolvem: dentro e fora da sala de aula, na relação professor-aluno, nas ações institucionais promovidas pela

universidade, na sua condição de instituição educacional, oferecendo condições para o desenvolvimento moral do aluno. Dessa forma, a ética se apresenta no respeito aos acordos relacionais estabelecidos, seja nos espaços da universidade – dentro e fora da sala de aula –, no metassistema, no nível da cultura como um todo e no que está relacionado aos acontecimentos do ambiente nos quais as pessoas interagem. A universidade é considerada um espaço de tomada de consciência da responsabilidade coletiva, de compromisso, um ambiente sócio-educativo, onde se fazem valer os valores humanos na convivência intersubjetiva.

- Espaços dentro e fora da sala de aula

A “aula” é percebida como uma atividade de transmissão de conteúdo, de aquisição de instrução, mais valorizada pelos alunos em relação à atividades fora da sala de aula. Uma ancoragem que concretiza a idéia de formação ética dentro e fora da sala de aula foi referente à evocação de situações cotidianas de ensino-aprendizagem que trazem dilema ético na relação professor-aluno, quando as relações entre professor-aluno são descritas como colocando em xeque o sentimento de justiça e o exercício de liberdade como princípios éticos contidos na avaliação de condutas morais no cotidiano da universidade. São situações vividas dentro e fora da sala de aula, que se tornam objeto de reflexão na aula, percebidas como oportunidade de formação integral do aluno, no sentido de transmissão de valores. A sala de aula foi também pensada como um limite à efetivação dos direitos humanos e da ética, como espaço de exclusão e desrespeito ao outro, às suas diferenças na forma de pensar, principalmente em relação aos pares, um descuido que precisa ser considerado.

As atividades realizadas fora da sala de aula foram percebidas como significativas para a aprendizagem, valorizadas pelas estudantes presentes, quando promovem vivências humanizantes, reflexivo-críticas, que mobilizam questionamentos sobre direitos humanos, debates, estimulando mudanças de posturas. Essas atividades foram percebidas como uma prática pouco utilizada, no cotidiano da sala de aula. Práticas educativas complementares às aulas ancoram a idéia de formação humana, como seminários, palestras, filmes, projetos específicos institucionais, que levam à criação de situações de diálogo, conversas, reflexões sobre a ética do aluno e a ética do professor.

Na universidade pública, a concepção da universidade como espaço de formação ética e de prática de direitos humanos chama atenção para a reflexão sobre o ideário da

universidade como instituição formadora. A especificidade da universidade pública lhe confere um lugar desejado por muitos, mas cujo acesso é limitado.

O conjunto dessas idéias mostra os sentidos dados à oportunidade que a universidade oferece como espaço de formação em direitos humanos: 1- como oportunidade de concorrência e de competição, reproduzindo os valores da sociedade, que dificultam o exercício dos direitos humanos; 2 – como oportunidade de acesso ao saber, um espaço para o desenvolvimento de relações de respeito ao outro e de ações que efetivam os direitos humanos. Dessa forma, considera-se a universidade como um espaço de formação humana, como uma oportunidade de reprodução, manutenção e mudança de valores.

O núcleo de sentido compartilhado se referiu à orientação de valores da universidade, que enfatiza os processos sociais presentes nas relações humanas – a competição e a cooperação. Mostra a direção dos valores individualistas, portanto priorizando a competição, e a orientação por princípios humanistas, que direciona a relação de respeito à dignidade humana e a criação de uma sociedade boa para todos. Essas orientações implicam em vivência de conflito constante de interesses diversos, que se apresentam nos diferentes contextos sociais, entre os quais a instituição educacional se coloca. Esse contexto expõe a universidade a confrontos entre esses valores da sociedade e os valores da formação humana, tendo que definir um posicionamento em relação à direção a tomar em suas práticas, mediando as relações de modo a atender às demandas da formação do indivíduo, do cidadão ético e da coletividade.

- Universidade como oportunidade de concorrência e de competição

A universidade foi percebida como reprodutora dos valores competitivos da sociedade, pressionada pelos valores utilitaristas, trazendo contradições internas quanto à sua função formadora, mesmo que a função de formação humana seja também exercida por outros setores da sociedade. A ancoragem da idéia de competição na universidade se apresenta desde a concorrência pela vaga para entrar nela, estimulada pelo vestibular, até à concorrência pela oferta das atividades de ensino/aprendizagem como os estágios e as bolsas de iniciação científica. As práticas na universidade aparecem como favorecedoras da competição, sendo seletivas, exigentes, dificultando o acesso aos que nela entraram em condições diferenciadas pela história econômico-social dos estudantes. Surge um questionamento sobre a concepção democrática da universidade e o conjunto de valores que deveriam direcionar a formação humana (preservação da vida, da dignidade, igualdade e justiça) e uma formação mais

direcionada por valores instrumentais do contexto social e que apóia o trabalho individual competitivo. A conotação dada pelos participantes parece ser a de reivindicação de mais igualdade de oportunidade, mobilizada por um sentimento de injustiça diante da avaliação da desigualdade de oportunidades que experienciam.

Assim, dentro da universidade, o espírito competitivo e individualista entre os estudantes é evocado em experiências vividas como deslealdade, desrespeito ao outro, pela luta de vantagem pessoal em detrimento do outro diante da desproporção entre a oportunidade de oferta e a procura, pela ausência de um pensamento coletivista, dificultando o desenvolvimento do processo de cooperação entre colegas e reforçando o individualismo. Essas situações foram percebidas pelos participantes como limitadoras à efetivação dos direitos humanos, reforçando as posturas que dificultam a consciência do outro, a percepção do valor do bem coletivo, evidenciando desigualdades de oportunidades, mostrando a universidade como reprodutora de valores excludentes e hierárquicos. Reafirmam, desse modo, que as oportunidades para a prática dos direitos humanos são insuficientes, na universidade.

- A universidade como oportunidade de acesso ao saber

O sentido dado à oportunidade também está ligado à situação que favorece o acesso ao saber, na universidade. O saber, a educação foram valorizados tanto por preparar o aluno para concorrer no mercado do trabalho, um valor instrumental, quanto para a formação pessoal. Estar na universidade pública foi considerado como uma realização, um privilégio, tanto por ser um meio estimulante ao saber, que agrega um valor positivo como oportunidade de crescimento e valor pessoal, como pelo desenvolvimento do direito à liberdade, de questionamento de pontos de vista diferentes, de reflexão e busca de autonomia e efetivação dos direitos humanos. Nesses sentido, ela favorece o exercício da cidadania, a luta pela garantia dos direitos humanos.

Essas idéias se ancoraram na abertura de debates, que possibilitam a livre expressão de idéias e nas práticas políticas de movimento de inclusão da minoria excluída, como as quotas para os negros e a educação indígena. Assim, na efetivação e garantia dos direitos humanos, esses espaços de liberdade e de luta concretizaram o reconhecimento da posição política positiva da universidade em relação aos direitos humanos. Além disso, a identificação da diversidade de atividades de extensão e de ações institucionais que promovem os direitos humanos e o conhecimento sobre eles ancoram outras oportunidades que estão expostas para

aqueles que se interessam pela prática dos direitos humanos e da formação humana, na universidade.

Em contrapartida, essa mesma dimensão de vivência de direitos humanos foi apresentada como limitação, ancorada em algumas situações polêmicas como a das “quotas para os negros” e a “educação indígena”, quando posições hostis em relação a esses movimentos de “ações afirmativas”, na universidade, são evocadas como desrespeito à liberdade de expressão e como inaceitação das diferenças de opiniões divergentes.

4 - Propostas de prática educativa em direitos humanos e formação ética

Como parte da produção discursiva dos participantes, algumas idéias surgiram como proposições de práticas educativas em direitos humanos e formação ética, nas duas universidades. Ancoraram-se no interesse dos participantes em integrar conhecimento e valores humanos em suas ações educativas ou como um exercício de pensar nelas.

Na universidade particular, na discussão sobre formação ética, foi trazido como experiência institucional o desenvolvimento de um programa institucional, que estava sendo implantado nessa universidade, como uma forma de viabilizar a formação humana de estudantes universitários. Uma política educacional, que tem por objetivo a promoção da formação ética como parte da formação profissional, ainda não conhecido pelos estudantes participantes dessa pesquisa. A sugestão proposta se referiu à intensificação na divulgação em sala de aula, ligando o que ocorre nas ações institucionais com as atividades em sala de aula; de dar continuidade a esse grupo de reflexão desenvolvido nessa pesquisa, como uma forma de manter as reflexões sobre direitos humanos e formação ética; à flexibilização dos currículos, introduzindo conhecimentos específicos sobre a ética e direitos humanos como sistema normativo; ao conhecimento de leis e de procedimentos do Direito e o incentivo a atividades participativas sócio-políticas, dando mais atenção à dimensão política dos direitos humanos.

Na universidade pública, os participantes elaboraram uma prática de “oficinas em direitos humanos” e identificaram uma série de práticas institucionais de extensão existentes na universidade, voltadas para os direitos humanos, que não tinham percebido. Nesse projeto, propuseram a inclusão de conhecimento teórico sobre ética e sobre a DUDH, o uso do método de temas geradores para práticas reflexivas e o uso de recursos de mobilização de envolvimento como dramatizações com proposição de dilemas éticos e filmes.

Conclusão

Depois desse exame detalhado das idéias compartilhadas por professores e estudantes de cursos de Pedagogia em conversações conjuntas sobre o problema proposto, fico com uma impressão geral das idéias que constituíram as representações sociais de direitos humanos nas duas universidades pesquisadas.

Considero que os resultados apresentaram sentidos comuns, diferenças de posições e ancoragens diversas na identificação dessas representações, mostrando o pensamento desses grupos em relação aos direitos humanos. Dessa forma, considero que o problema examinado, que consistiu em identificar a relação entre as idéias relativas à formação da consciência ética e as práticas educativas desenvolvidas na universidade em relação aos direitos humanos, foi bem explorado, tendo sido explicitadas essas relações nos diversos núcleos de sentido compartilhados.

A definição do que os participantes pensam sobre prática educativa e a identificação das que consideram como voltadas para os direitos humanos e a formação ética, no cotidiano da universidade, mostraram a percepção dos participantes de que as universidades contribuem de formas diferentes para a formação dessa consciência. Elas refletem a concepção de direitos humanos que cada uma apresentou, pois a partir dela identificaram práticas diferenciadas presentes e as distanciadas da teoria. Desse modo, considero que os objetivos da investigação foram atingidos.

A tônica dessas idéias se referiu a pensar os direitos humanos e a pensar a educação em direitos humanos e refletir sobre sua prática na universidade. Como em uma melodia que fica em nossos ouvidos, os aspectos das representações sociais de direitos humanos aqui apresentados reúnem-se em um conjunto de idéias que revelam um campo semântico mais abrangente: a educação em direitos humanos constitui-se em formação humana, considerada como formação ética, que se apresentou pela via do desenvolvimento moral, na universidade particular, e por uma nota mais política, na universidade pública. Essa foi a minha impressão, por isso me valho dessa metáfora.

Na universidade particular, promover a conscientização de direitos humanos significou formar o cidadão por meio da manutenção do espaço de reflexão sobre ética como uma prática continuada de desenvolvimento de valores. Nessa produção de idéias, a mais prevalente entre os professores é a de pensar a formação em direitos humanos relacionada à

concepção da educação/formação integral do ser humano, à formação de valores morais e éticos. Dessa forma, a dimensão da construção da cidadania, de direitos do cidadão, enfatizada nesse pensamento, é ampliada para a construção do ser humano total, implicando uma ideologia da educação e parece não se diferenciar claramente de uma definição política de cidadania e de direitos humanos. Questões de direito humano e de ética não aparecem como conceitos diferenciados, são temas presentes no processo de formação do professor, por meio das práticas reflexivas na escola, dentro e fora da sala de aula, com ênfase na transmissão de valores morais. Essas noções parecem refletir também os ideais de um projeto institucional voltado para a formação ética como parte da formação profissional dos estudantes, presente no momento da apreensão das representações sociais compartilhadas por essas participantes.

No mesmo sentido de pensar a educação, a voz dos estudantes, no que foi possível identificar, representou idéias compartilhadas de seu mundo, em que a vontade e a necessidade de conhecer os direitos humanos, de serem orientados e, também, de conhecer os deveres a eles relacionados estiveram presentes. Há desconhecimento dos direitos humanos por parte dos estudantes, segundo sua própria avaliação. Desse modo, apareceu uma ligação mais distante entre o *conhecimento de direitos humanos*, núcleo de sentido mais compartilhado pelos estudantes, com *pensar a educação e a formação da consciência de direitos humanos e as condições da educação de direitos humanos*, núcleo de sentido constituído pela produção discursiva dos professores.

Surgem perguntas que faço: será que as práticas educativas na universidade e a forma como acontecem são insuficientes para a formação de uma consciência crítica dos direitos humanos, no sentido de Freire, para uma mudança de nível de conscientização? Será que a noção de formação integral do ser humano e a relação estabelecida com a formação do cidadão também estão distantes, talvez mais no nível teórico do que no da reflexão sobre as vivências de realização e violação dos direitos do cidadão?

Na universidade pública, os aspectos gerais das representações sociais de direitos humanos, aqui distinguidos nos conjuntos de idéias compartilhadas por estudantes e professores, revelam núcleos de sentido em que os direitos humanos são pensados como referências normativas e como princípios éticos que orientam as ações humanas. A tônica das idéias sobre direitos humanos e cidadania é mais política, com ênfase no ponto de vista sócio-político, e de participação política presente em vários segmentos da produção discursiva dos participantes. A concepção de formação humana contém os princípios éticos do respeito a si

e ao outro como ser humano, da responsabilidade, da cooperação, da liberdade e da igualdade e as limitações e conflitos de sua efetivação.

Percebo que o sentido de “formar” consciência de direitos humanos e de ética é o de desenvolver relações humanas que possibilitem uma convivência digna entre os seres humanos, que esteve bastante enfatizada, mostrando o valor da competição e da concorrência com predominância. Nesse sentido, parece que há uma distância maior entre discurso teórico de orientação humanista e uma prática orientada por valores instrumentalistas. No caso da universidade pública, as reflexões dos participantes sobre as próprias relações nesse grupo específico, naquilo que está diretamente ligado ao cotidiano da universidade, aos vínculos humanos entre eles, pareceram-me uma reivindicação de revisão dos valores que orientam a educação universitária e das práticas que os efetivam. A voz dos estudantes universitários predomina em vários momentos das conversações, parecendo pedir isso.

Quando o discurso se apresenta mais teórico, ou é do professor ou está misturado um pouco professor e um pouco estudante. Por outro lado, o conjunto de alunos está falando da prática: da oportunidade e da concorrência, ou de uma prática talvez subentendida como prática de direitos humanos, porque o direito é mais percebido na discussão enquanto uma teoria, uma especulação de direitos e deveres, sem necessariamente aplicá-lo no cotidiano, de um modo geral. Falam dos direitos, falam da prática como se o próprio debate sobre os direitos humanos não conseguisse chegar nessas questões do cotidiano. Parece haver um descompasso entre pensar os direitos humanos e viver os direitos humanos.

Quem está envolvido nesse problema? Quem conversa sobre ele?

Penso que é preciso levar em conta o ideário da universidade, enquanto instituição educativa, e as diferenças de contexto nas particularidades da universidade pública e particular, como um metassistema que contém as contradições de valores da sociedade brasileira e global e as finalidades enquanto instituição educacional. E o ideário do curso de Pedagogia, cujo espaço e personagens caracterizam suas crenças e valores voltados para a educação, como uma singularidade. Os próprios participantes sugerem pesquisar como os direitos humanos são pensados e efetivados em outras unidades de ensino que não são voltadas para as Ciências Humanas e repensar como as oportunidades são dadas para os estudantes da universidade pública, em relação à efetivação dos direitos humanos e do desenvolvimento da democracia.

Possíveis desdobramentos do processo da pesquisa

Essa pesquisa levou a um desdobramento: ela versou sobre a formação de professores/educadores. Desse modo, ela poderá ser bastante aplicável nos cursos de licenciatura e em trabalhos de intervenção sócio-educativas para mudança em outros contextos de conversação sobre o problema de direitos humanos e da ética na escola. O PNED- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), visualiza como universidades, escolas e outras instituições podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais. Propõe que as políticas públicas, por meio dos órgãos públicos, e as ações de entidades da sociedade civil implementem planos e programas integrados dirigidos à educação em direitos humanos (Brasil, 2008a).

Algumas questões me trouxeram indagações que gostaria de pontuar.

1- Na minha experiência, penso que a delimitação do espaço de ação do professor em relação à formação de adultos é vivida com dificuldades, pela indefinição do seu papel enquanto educador/formador e enquanto professor, que parece mais presente nos contextos educativos da atualidade. A Escola, enquanto instituição, contribui para essa indefinição, pela falta de posicionamento em relação à sua função educativa como parte do complexo processo de formação humana. Refiro-me tanto à universidade quanto à escola básica – refiro-me à Escola, lugar de ensinar, aprender e formar o cidadão. A definição desse espaço de ação é ao mesmo tempo pessoal e coletiva, como parte que ele é dos objetivos profissionais, da instituição e da sociedade como um todo. Na formação humana e em direitos humanos, esse contexto implica a definição dos fins da educação, clarificados pelo projeto institucional e pela consistência com os procedimentos práticos que utiliza, na relação com professores e estudantes. Nessa pesquisa o professor foi considerado como modelo ético. Concluo que essa demanda deva ser considerada, enquanto tarefa educativa, na formação de professores.

Por outro lado, as regras que constituem o contexto institucional também definem o papel do estudante, delimitando suas ações nas relações com a educação e com os personagens nela envolvidos, levando em conta as expectativas dos estudantes, implícitas em sua “cultura”. Pelo que aqui foi apresentado, os estudantes querem conhecer e praticar os direitos humanos e a ética em suas relações interpessoais.

Pergunto, então: será que a escola, o professor, no seu cotidiano, se perguntam qual tipo de cidadão querem formar? Qual sociedade pensam para o futuro? E qual a sua responsabilidade nisso? Ou levam os estudantes a se fazerem essa pergunta? Como os estudantes demonstram, em suas relações com os professores ou em outras relações institucionais, o interesse e a disponibilidade para se formarem cidadãos éticos e conscientes?

Focalizando a dimensão do aluno enquanto sujeito de sua formação na universidade, percebo uma dificuldade dos formandos, participantes dessa pesquisa, em saber como e até onde podem atuar em sua prática para formar e formar-se cidadão do futuro, incertos quanto ao limite de ação. Pareceu-me muitas vezes que definir um projeto de formação moral e de direitos humanos e atuar intencionalmente conforme essa definição, enquanto professores de criança e adolescentes, foram percebidas como ações invasivas no espaço do outro e não como uma ação responsável como preparadores de contexto de autonomia para os futuros cidadãos, dos quais se encarregarão em sua prática educativa. Parecem estar questionando o método e a atitude do professor como inadequados.

O conhecimento dos direitos humanos não é espontâneo. Essas percepções mostram as ambivalências na tarefa educativa, diante das incertezas do que é educar e de como educar para formar moralmente o aluno e para formá-lo no sentido de aquisição do status de cidadania. A idéia do valor do indivíduo, do respeito ao outro, parece muitas vezes obscurecer a visão do limite da responsabilidade de sua ação educativa ou o modo de agir educativo voltado para uma consciência coletiva, para a consciência do outro. O conflito entre o valor do indivíduo e o valor do coletivo é permanente, tendo o indivíduo que tomar decisões a toda hora, as quais implicam atenção aos princípios éticos para com o outro, orientadas por uma moral individual e por uma moral pública.

A idéia da formação moral parece estar indo na direção de reforço maior de uma moral egocêntrica e instrumental mais do que de uma moral que desenvolva a reciprocidade, a cooperação e a solidariedade, uma moral para a autonomia. Piaget diferencia bem isso, nos *“Procedimentos da ação moral”* (1998/1930).

Em princípio, penso que, como educadores, os fins da educação devem estar presentes em toda ação educativa, mas eles precisam ser constantemente pensados, como afirma Piaget, se a educação se direciona para a autonomia ou para a heteronomia. Depois, em refletir se os procedimentos educativos, institucionais e de seus membros, estudantes, professores, são consistentes com esses princípios. Nesse sentido, a formação humana está em todos os lugares, como diz Arroyo (2001), quando se tem uma concepção ampliada da educação. E formação humana é entendida no sentido de exercício da cidadania também

ampliada. Mas por outro lado, como pleiteia Candau (2007), a educação em direitos humanos pode ser mais direcionada no sentido de sua compreensão normativo-jurídica e de sua prática na luta pela efetivação dos direitos humanos.

São muitos os interesses que se apresentam, tanto pelo que se pensa sobre qual a função da educação universitária (princípios e valores institucionais que orientam sua direção), quanto pelo que o professor “se apropria” desses princípios enquanto formador, em sua prática. Ou seja, há uma diferença de objetivos, de procedimentos educacionais e até de responsabilidade em ser educador de crianças e adolescentes e em ser educador de adultos. Pergunto-me se há um diálogo aberto em que a formação humana seja um problema explicitado e compartilhado por todos, ou por quem.

A Escola foi pensada como espaço de aquisição de conhecimento sobre os direitos humanos e de formação ética. Ao mesmo tempo, foi questionada a forma como se dá o acesso ao conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem na escola, percebido como sendo utilitarista e, em decorrência, não formar cidadãos conscientes de seus deveres, não formar moralmente os alunos. A Escola foi percebida como falha em relação à formação ética e moral, não se ocupando da educação enquanto formação humana, sendo a formação ética percebida como uma função difícil de ser realizada pela Escola. Essas idéias estiveram mais presentes na universidade pública, mas chamam atenção que a Escola dirija seu interesse na direção da prática. Parece que a Escola se ocupa do processo reflexivo no nível teórico, mais do que na ação para a mudança. Penso que a Escola deve rever suas práticas para definir o espaço que está sendo dado na educação de direitos humanos e de ética. Que procedimentos a universidade – direção, professores, estudantes e outros membros da instituição – podem usar para formar profissionais mais conscientes de direitos humanos e de ética, ou “no ideal do trabalho de Kohlberg”, comunidades mais justas? Ela tem interesse no desenvolvimento de formas de participação prática?

Concluo assim, pelo que percebi, parece necessário delimitar mais explicitamente a conversação sobre os direitos humanos como um problema a ser constantemente discutido em suas diferentes dimensões, nomeadamente discutidos como um processo reflexivo sobre idéias e ações práticas.

Outra questão que refleti foi quanto à forma de conhecer/ensinar/aprender, que estiveram subentendidas nas produções discursivas dos participantes e que percebo fazem parte de uma concepção sobre procedimentos e métodos ativos participativos, na formação humana, e bastante presentes na educação escolar: o ensinar/aprender como instrução, direção

do pensamento do outro e ensinar/aprender/formar, formando, como um processo de co-construção em que os envolvidos no problema discutem/aprendem/formam juntos, na interação. A idéia de reflexão crítica foi bastante valorizada pelos participantes das duas universidades.

O que gostaria de pontuar é a diferença de aprendizagem e de apropriação da aprendizagem para mudar a ação, que se percebe quando as pessoas envolvidas em um problema conversam sobre ele, coordenados pela ação de um profissional que respeita o seu saber e se coloca como um *expert* em contextos e não como um *expert* em conteúdos. O profissional, professor ou outro, nessa dimensão, adota uma posição colaborativa, colocando-se em posição de “não saber”, em um meta ponto de vista, para possibilitar a criação de um contexto de autonomia no grupo, em que todos tenham oportunidade de participar (Aun, 1996; Aun, 2007; Esteves de Vasconcellos, 2007a; Esteves de Vasconcellos, 2007b). O resultado é que o participante se sente parte do problema e de sua solução, apropriando-se deles, sentindo-se cidadão ativo.

Ao escolher trabalhar com grupo de reflexão, como uma unidade constituída de pelo menos duas categorias de participantes envolvidos no problema dessa discussão, pretendi desenvolver uma experiência nesse sentido de participação conjunta e de estimular a conversação para a direção da autonomia da produção de idéias e de ações que pudessem surgir em decorrência desses encontros conversacionais. Nesse trabalho, não foi estimulada a busca de ações efetivas para a mudança, porque o problema da pesquisa não incluiu esse objetivo.

No entanto, em conversações que possibilitam um contexto de autonomia, não só as reflexões que priorizam as idéias, mas as que consideram as ações práticas envolvidas no problema são importantes. Na modalidade de um grupo de co-construção voltado para a ação, os participantes trazem suas idéias, conversam, mostram diferenças, escutam o outro, definem regras, buscam uma autonomia de gestão naquilo que é do interesse do problema a abordar. São experts em conteúdo. E o coordenador estimula e respeita as diferenças das idéias, colabora com perguntas que estimulem pensar para além de si, nas relações que se estabelecem entre eles, no sentido de dissolução do problema abordado. É *expert* em contexto, ou seja, é *expert* em propiciar condições para que a conversação se desenvolva no sentido de coordenar as idéias voltadas para a compreensão e dissolução do problema – um problema de ação prática.

Piaget, em 1930, com outros termos e epistemologia voltada para o sujeito, já falava isso, em sua proposta de trabalho em grupo, e de *self-government*, quanto ao uso do

grupo como procedimento de educação moral e também ao uso do método clínico como forma de perguntar, na exploração da forma de conhecer do sujeito.

Nesse sentido, acrescento uma diferença na forma de ver essa construção da realidade, no processo de co-construção: 1- na forma de distinguir quem está envolvido no problema, colocando em uma conversação face a face os envolvidos nele, ampliando a construção do pensamento e das ações para além do indivíduo, focalizando a interação, trazendo uma visão da complexidade. As perguntas tornam-se reflexivas, com foco na interação, exploram premissas e as relações, questionando-as; 2- na consideração do processo de mudanças de idéias e de ações que seguirá a construção daquilo que é possível ao grupo construir na direção da resolução do problema, trazendo uma dimensão da instabilidade do processo de construção da realidade. As perguntas desestabilizam as crenças; 3- considerando que todas as idéias e ações surgidas são conseqüências de uma construção intersubjetiva, das quais todos os observantes/participantes são co-responsáveis por essa construção, trazendo uma dimensão da co-construção que fazem. As perguntas desconstroem as certezas (Esteves de Vasconcellos, 2002).

Desse modo, os significados são produzidos na interação social, implicando uma interação lingüística de ações, práticas e significados em um processo dinâmico de relações mútuas. O grupo, como instrumento de trabalho, é um espaço para que essas relações aconteçam, como reafirma Doise (2002). O grupo, assim considerado como uma instância de construção de representações sociais, entendidas como idéias e práticas sobre um fenômeno, foi o que utilizei nessa pesquisa. Um instrumento de apreensão de uma realidade distinguida, que emerge na linguagem (Moscovici, 1978/1961). O grupo pode também ser considerado como um instrumento de mudança da realidade que se distingue, que se constrói e que se quer construir.

Fica aqui, como sugestão de procedimento a ser usado nas praticas educativas, o uso da metodologia de grupo como um sistema, como forma de promoção de reflexão/conscientização/participação orientada por uma concepção construtivista social, que pode ser ampliada para uma intervenção sócio-educativa.

Essa sugestão se baseia em duas idéias: 1- La Taille; Souza; Vizioli (2004) afirmam que o campo da pesquisa que propõe formação ética e aponta perspectivas educacionais e precisas está pouco explorado; que a necessidade dos alunos e professores de utilizar práticas educativas que contribuam para a formação ética e em direitos humanos foi sentida como não satisfeita pela escola; que há proposições de que a escola deve rever sua função de formação. Sugiro, então, pesquisas que explorem mais esses procedimentos e

formas de atuação ‘formadoras’, que possam propor projetos que contribuam para mudanças, pesquisas de intervenção sócio-educacional; 2- a idéia decorrente de minha prática em atendimento do sistema determinado pelo problema, metodologia de trabalho em grupo na perspectiva sistêmica de mudança nas relações (Aun; Esteves de Vasconcellos; Coelho, 2005; 2007).

Com relação aos direitos humanos, faço outra reflexão. No processo de construção também de minhas idéias sobre direitos humanos, fui mudando-as à medida que fui construindo esta pesquisa. As dimensões diferenciadas de direitos humanos como um sistema de idéias filosóficas, jurídico-políticas e sociais ficaram mais claras porque estudei, pesquisei e refleti. Outra realidade começou a emergir para mim, em relação aos direitos humanos e à ética. Esse processo de aprendizagem me tornou mais consciente das questões de direitos humanos, mesmo que eu não tenha me tornado uma ativista política, mas meu interesse mudou em relação ao assunto. Posso contribuir na formação de profissionais, com uma visão mais clara da sua importância. Por analogia ao meu processo de aprendizagem, penso que é importante uma educação direcionada para conhecer e praticar os direitos humanos, direcionada a eles (Candau, 2007).

Finalizo com uma transcrição de Santos (2001), quando reflete sobre universidade, formação e cidadania diante das propostas da educação na sociedade instrumentalista, e faz a pergunta: “a quem e a que serve [...] o discurso da educação e, principalmente, a maneira como nos inserimos nele”. Responde referindo-se à reflexão de Chauí sobre o professor utópico e possível, acrescentando a idéia de um aluno, uma escola, uma formação tão utópicas e possíveis quanto à do professor, mencionada por Chauí.

Utópicos e possíveis.

Utópicos porque brotam, como também considera Dias de Carvalho, “diretamente das grandes inquietações filosóficas para desaguar nas expectativas e nas ansiedades das pessoas e das organizações sociais, principalmente quando se experimentam impasses ou fases agudas de transformação”(1994). Possíveis porque podem existir mesmo que não sejam perenes. Chauí nos lembra que utopia não é o que jamais será realizado, aquilo que é impossível, mas aquilo que ora pode existir e ora pode desaparecer, aquilo cuja existência depende das condições contingentes de seu trabalho como o formador que está em constante diálogo com os conhecimentos ao mesmo tempo em que assume uma “prática negadora de um saber objetivo” (Chauí, 1980:39). Por isso, a todo momento ele se pergunta o que é formar, para que se forma, onde se forma e como se forma.

Contudo, sabemos que a formação não é apenas uma utopia, “mas não pode deixar de o ser”. Ela também, é *prágma*, ou seja, prática, ação, um projeto ou o campo das potencialidades nas quais se realizam as aspirações humanas. Por isso, os projetos pedagógicos não podem negar sua dimensão pragmática, mesmo que elaborados a

partir de uma utopia cuja característica não se encontra na sua inexecutabilidade, mas no vínculo com aquilo que cada sociedade imaginou como felicidade, o justo, o ético. Desta forma, a educação é projeto e utopia porque busca, na prática, por intermédio das experiências e sociedades nas quais possam atualizar/realizar todo seu potencial. E se cada cultura, se cada sociedade, estabelece para si um paradigma de felicidade, cada uma também vai alterar sua idéia de formação e suas finalidades educacionais. Quais são as finalidades da educação que se pratica em nossos dias? Para que queremos formar nossos jovens nesta sociedade já definida como o momento do horror econômico? Como preparar professores para que possam realizar essas finalidades? E quem afinal estabelece essas finalidades da educação? (Santos, 2001, p. 10-11).

Faço minhas essas reflexões em relação à educação em direitos humanos.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970. 976 p. Original italiano, 1968.

ANDERSON, Harlene; GOOLISHIAN, Harold. O cliente é o especialista. Uma abordagem para a terapia a partir de uma posição de NÃO-SABER. *Nova Perspectiva Sistêmica*, Rio de Janeiro: 1993, ano II, n. 3, p. 8-24. Original inglês, s/d.

AFONSO, Lúcia. *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Ed. do Campo Social, 2000. 145 p.

AFONSO, Lucia *et al.* *Oficinas em dinâmica de grupo na área de saúde*. Belo Horizonte: Ed. do Campo Social, 2003. 256 p.

ALLPORT, Gordon. Introdução. In: LEWIN, Kurt. *Problemas de Dinâmica de Grupo*. São Paulo: Cultrix, 1988. P. 7-14. Original inglês, 1948. 242 p.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. (org). *Universidade Formação Cidadania*. São Paulo, Cortez, 2001. P. 33-50, 187 p.

AUN, Juliana. 1996. *O processo de “co-construção” como um contexto de autonomia*. Uma alternativa para as políticas de assistência às pessoas portadoras de deficiência. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: FAFICH-UFMG.

_____. Uma nova identidade para o profissional que lida com as relações humanas: o especialista em atendimento sistêmico. In: AUN, Juliana G.; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José ; COELHO, Sônia V. *Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais*. Vol. II. O processo de Atendimento Sistêmico. Tomo 1. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa, 2007. P. 38-60. 215 p.

AUN, Juliana G.; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José; COELHO, Sonia V. *Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais - Fundamentos Teóricos e Epistemológicos*. Vol I. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa, 2005. 234 p.

BARBIERI, Ivo. Apresentação. In: LÁZARO, André. (org.). *Visão e Ação: A Universidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. P. 12-18. 120p.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 416-441. 516 p. Original inglês, 2000.

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. Los valores y la moral en la escuela. *Educación & Sociedad*. v.19, n.62. Campinas: Abr. 1998. ISSN 0101-7330 versão impressa.

BIAGGIO, Ângela M. B. *Psicologia do Desenvolvimento*. 9ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 1ª. edição, 1975.

_____. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 127 p. 1ª. ed. 2002.

_____. Kohlberg e a “comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Vol. 10, n. 1. Porto Alegre, 1997. Print. ISSN 0102-7972. Disponível em www.scielo.com. Acesso em 21/7/2007.

_____. *A Era dos Direitos*. Apresentação de Celso Lafer. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 6ª. impressão. 212 p. Original italiano 1990.

_____. Teoria geral da Política. A filosofia política e as lições dos clássicos. Organizado por Bovero. Rio de Janeiro: Campus, 2000. Apud: TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos como Ética Republicana. In: LYRA, Rubens P. *Direitos Humanos: os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. P.100-120. 256 p.

BRASIL. www.mj.gov.br/sedh/ct/sddh/pnedh.pdf . Acessado em julho de 2008a.

BRASIL. www.planalto.gov.br. Acessado em julho de 2008b.

CAMARGO, Brígido V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antônia S. P. (org.). *Perspectiva Teórico-metodológica em Representações Sociais*. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária, 2005. P. 510-539. 603 p. N2005.

CAMINO, Cleonice; CAMINO, Leôncio; PEREIRA, Cícero; PAZ, Marcia. Moral, Direitos Humanos e participação social. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.9, nº 1, Jan./Abr., 25-34, 2004. ISSN 1413-294.

CAMPOS, Regina H. F. (UFMG), em colaboração com Willem Doise, da Universidade de Genebra. *Representações Sociais dos Direitos Humanos entre Jovens: estudo transcultural*. s.d. a(xerocopiado)

_____. A Psicologia em Genebra e os movimentos de defesa dos direitos das crianças (1920-1940) In: GUEDES, M. C. e CAMPOS, R. H. F. (ed.). *Estudos em História da Psicologia*. São Paulo: Educ, 1999. P. 68-94.

_____. *Direitos Humanos e Juventude Genebrina: um estudo do desenvolvimento de representações sociais*. Tradução: Regina Helena F. Campos. Belo Horizonte, s/d b. Digitado.

_____. (Universidade Federal de Minas Gerais, Brésil). Les psychologues et le mouvement de l'éducation pour la paix (1920-1940). Exposé présenté au Colloque International “*Les psychologues et les guerres*”, organisé par l'Université René Descartes - Paris V et le Groupe d'Études Pluridisciplinaires en Histoire de la Psychologie (GEPHP), a Paris, les 5-7 juin 2002a. (xerocopiado)

_____. História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thaís Nívea de L. (org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 129-158. 288 p.

CAMPOS, Sérgio P. de F. *Separação dos Poderes na Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2007. 280 p.

CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos e Estratégias Metodológicas*. Disponível em www.DHnet- Rede Direitos Humanos e Cultura. Acessado em 26/09/2007.

CARDOSO, Roselane M. 2007. *Representações sociais de direitos humanos e alteridade em estudantes do ensino superior*. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, FAE-UFMG. Digitado.

CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin. Dinâmica de Grupo. *Pesquisa e Teoria*. São Paulo: Herder, 1967/ s/d. 1.032 p.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 6ª. ed. 236p. 1ª. Edição, 2001.

CARVALHO, José Sergio. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? *Por-Posições*. Campinas, v. 13, n. 3, p. 157-168, set/dez 2002.

CHAKUR, Celene R. S. L. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 76-100, jul. 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva *Revista Brasileira de Educação*. n.24. Rio de Janeiro, set./dez. 2003. ISSN 1413-2478. Versão impressa.

COELHO, Sônia V. 1996. *Além de Dois: representações de gênero na comunicação do casal*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). FAFICH-UFMG.

_____. As Transformações da família no contexto brasileiro: uma perspectiva das relações de gênero. In: AUN, Juliana G.; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José; COELHO, Sonia V. *Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais - Fundamentos Teóricos e Epistemológicos*. Vol. I. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa, 2005a. P. 152-164. 234 p.

_____. Relações Intergeracionais na Família. In: AUN, Juliana G.; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José; COELHO, Sonia V. *Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais - Fundamentos Teóricos e Epistemológicos*. Vol. I. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa, 2005b. P.197-210. 234 p.

_____. Família contemporânea e a concepção moderna de criança e adolescente. In: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pró-Reitoria de extensão. Instituto da Criança e do adolescente. *Criança e adolescente: prioridade absoluta*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2007. P.189-228. 426p.

Com Ciência. *Dilemas da universidade pública na sociedade contemporânea*. Atualizado em 10/02/2003. www.comciencia.br/reportagens/universidades. Acessado em 8/05/2008.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1. Brasília, jan./abr. 2002. Acessado em: 2004.

_____. *Droits de l'homme et force des idées*. Paris, Presses Universitaires de France, 2001. 182 p.

_____. *Human rights: common meaning and differences in positioning*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 3. Brasília, set./dez., 2003. ISSN 0102-3772, versão impressa. Disponível em www.scielo.com. Acessado em: 2007.

DOISE, Willem; STAERKLÉ, Christian; CLÉMENCE, Alain; SAVORY, Fatima. Human rights and Geneva youth: a developmental study of social representations. *Swiss Journal of Psychology*. 57(2):86-100, 1998.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são Direitos Humanos*. São Paulo, Brasiliense, 2006. 2ª ed. (Coleção Primeiros Passos). 76 p. 1ª Edição, 1989.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *Desenvolvimento moral na idade evolutiva - um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Ed. Loyola, 1994. 123p. Original inglês, 1975.

DUVEEN, Gerard. Introdução. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais, Investigações em Psicologia Social*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. P. 7-28. 404 p. Original inglês, 2000.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José. O profissional novo paradigmático, sua prática, sua ética. In: AUN, Juliana G.; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José; COELHO, Sônia V. *Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais*. Vol. II. O processo de Atendimento Sistêmico. Tomo 1. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa, 2007a. P. 61-83. 215 p.

_____. Valores: questões para reflexão do profissional novo-paradigmático. In: AUN, Juliana G.; ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José; COELHO, Sônia V. *Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais*. Vol. II. O processo de Atendimento Sistêmico. Tomo 1. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa, 2007b. P. 84-88. 215 págs.

_____. *Pensamento Sistêmico. O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: 2002. 268 p.

FERNANDES, Maria Inês A. Abandono das Instituições: Construção de Políticas Públicas e Universidade. *Psicologia USP*, v. 12, n. 2. São Paulo. 2001. ISSN 0103-6564, versão impressa.

FERREIRA, Aurélio B de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986. 1.838 p.

FOERSTER, Heinz von. Construindo uma realidade. In: WATZLAWISCK, Paul (org). *A realidade inventada*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1994. P. 46-66. 332p. Original alemão, 1981.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 255 p. 8ª edição.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2ª. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 79 p.

_____. *Conscientização - Teoria e Prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148p. 1ª. edição, 1996.

GIANOTTI, José Arthur. Moralidade pública e moralidade privada. In: NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p.239-246. 394p.

GOOLISHIAN, H. e WINDERMANN, L. Construtivismo, autopoiesis y sistemas determinados por problemas. Buenos Aires: *Sistemas Familiares*, Año 5, n. 3:19-29, 1989. Original inglês, 1988.

GOULART, Maria Inês M. 2005. *A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem*. (Tese de Doutorado) Belo Horizonte: FAE-UFMG. 271p.

GUEDES, M. C. e CAMPOS, R. H. F. (ed.). *Estudos em História da Psicologia*. São Paulo: Educ, 1999.

HERRERO, Francisco J.. O “Ethos” atual e a “Ética”. *Síntese*. Belo Horizonte, v. 31, n. 100, 2004. p. 149-161.

KALAMPALIKIS, Nikos; MOSCOVICI, Serge. Une approche pragmatique de l’ analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2005, n. 66, p. 15-24.

KRONBERGER, Nicole & WAGNER, Wolfgang. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2002. p. 416-441. 516 p. Original inglês, 2000.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001. 406 p.

_____. Apresentação. In: BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Apresentação de Celso Lafer – Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 6ª. impressão. P. V-XVIII. 212 p. Original italiano, 1990.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara, S.; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*. V.30, n. 1. São Paulo, jun./abr.2004. ISSN 1517-9702 *versão impressa*. Disponível em www.scielo.com.

LÁZARO, André. (org.). *Visão e Ação: A Universidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. 120p.

LEWIN, Kurt. Problemas de Dinâmica de Grupo. São Paulo: Cultrix, 1988. Original inglês, 1948. 242 p.

LYRA, Rubens P. *Direitos Humanos: os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. 256 p.

MAGNIN, Charles. *Un survol de l'histoire du BIE, de la fondation en 1925 jusqu'à aujourd'hui*. Exposé présenté en ouverture de la 49e. Session du Conseil du BIE, le 30 janvier 2002. Université de Genève.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania?* 2ª. Ed. 3ª. impressão. Coleção Primeiros Passos-250. São Paulo: Brasiliense, 1996. 1ª. Edição 1991.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe social e status*. Rio de Janeiro: ZAHAR Ed., 1967. 220 p. Original inglês, 1963.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Sistema, grupo y poder*. Psicologia Social desde Centroamérica II. San Salvador: UCA Editores: 1989. 415 p.

MAYOR, Frederico. Discurso de Abertura. In: LÁZARO, André. (org.). *Visão e Ação: A Universidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. P. 21-33. 120p.

MENIN, Maria Suzana de S. Representações Sociais de Justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa – *Psicologia reflexão e crítica*, V.13, N1, P. Alegre, 2000. Disponível em www.scielo.com. Acessado em 23/05/2004.

_____. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*. v. 28, nº1 . São Paulo, jan. a jun. 2002 Disponível em www.scielo.com. Acessado em 2004. (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. (org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, 314 p.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely F.; NETO, Otávio C.; GOMES, R.G. *Pesquisa Social*. 17ª. Edição. Petrópolis, R. J: Vozes, 2000. 80 p. 1ª. edição, 1994.

MILNITSKY-SAPIRO, Clary. *A função da escola na construção de valores sócio-morais: os temas transversais na cultura da descartabilidade*. Na. I. Congr. Interna. Pedagogia Social, 2006. Disponível em www.scielo.com. Acessado em 5/5/2007.

MIRANDA, Geraldo M. C.; CAROZZI, Silvana C. de O.; MAGALHÃES, Carlos T. Direitos Humanos: o que pensam os universitários? In: SOARES, Astréa (org). *Revista Iniciação Científica Newton Paiva*, 2000-2001. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002. P. 13-39. 428p.

MIRANDA, Geraldo M.C.; MAGALHÃES, Carlos A.T; CASTRO, Rosane C. Direitos Humanos: o que pensam os professores universitários? In: SOARES, Astréa e BARBOSA, Márcio (org.). *Revista Iniciação Científica Newton Paiva*, 2002-2003. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2004. P. 13-39. 428p.

MOREIRA, Antônia S. P. (org.). *Perspectiva Teórico-metodológica em Representações Sociais*. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária, 2005. P. 510-539. 603 p. N2005.

MORIN, Edgar. *O método I. A natureza da Natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América. s/d. 363 p. Original francês, 1977.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978. 291 p. Original francês, 1961.

_____. *Representações Sociais, Investigações em Psicologia Social*. 3ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p. Original inglês, 2000.

MILITÃO, Albigenor & Rose. *Jogos, Dinâmicas & Vivências Grupais*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000. 248p.

NASCIMENTO, Adriano R. A.; MENANDRO, Paulo Rogério M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ. Ano 6, n. 2, 2º semestre 2006.

NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. 394p.

OLIVEIRA, Denize Cristina; GOMES, Antônio Marcos T.; MARQUES, Sérgio C. Análise estatística de dados textuais na pesquisa de representações sociais: alguns princípios e aplicação ao campo da saúde. In: MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. (org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 157-199. 314 p.

OSÓRIO, Luiz Carlos e col. *Grupoterapia Hoje*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 358 p.

PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262 p. Original francês, 1998.

PEREIRA, Antonio Celso A.; PORTELLA, Eduardo; MARANHÃO, Éfrem de A.; MAYOR, Frederico. Visão e Ação: A Universidade no século XXI. In: LÁZARO, André. (org.). *Visão e Ação: A Universidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. 120p.

PEREIRA, Cícero; LIMA, Marcus E.; CAMINO, Leôncio. Sistema de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de J. Pessoa. *Psicologia - Reflexão e Crítica*. V. 14, n.1, Porto Alegre, 2001. ISSN 0102-7972. Versão impressa.

PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leôncio. Representações sociais, envolvimento nos DH e ideologia política em estudantes universitários de João Pessoa. *Psicologia - Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.16, nº 3, 2003. Disponível em www.scielo.com. Acessado em 23/09/2007.

PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Raquel R.; BARROS, Thaís S. Sistemas de Valores e Atitudes Democráticas de Estudantes Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 20, vol. 1, jan./abr. 2004, p. 001-010.

PEREIRA, Cícero; RIBEIRO, Ana Raquel C.; CARDOSO, Sandro J. Envolvimento nos Direitos Humanos e Sistemas de Valores. *Psicologia Estudos*. V. 9, n.1. Maringá, jan./abr. 2004.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 2^a. ed. Trad.: Elzon Lenardom. São Paulo: Summus, 1994 (original, 1932). 302 p.

_____. Os Procedimentos da Educação Moral. In: Parrat-Dayan, Silvia e Tryphon, Anastásia. *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos Inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1998. p.25-58. 262p. (texto apresentado no V Congresso Internacional de Educação Moral, Paris, 1930, análise e relatório geral, Paris, F. Alcan, 1930, P.182-219)

_____. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional (1931a). In: PARRAT- DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos Inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. P. 59-78. 262 p.

_____. Introdução psicológica à educação internacional (1931b). In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo: 1998. P. 79-88. 262 p.

_____. É possível uma educação para a paz? (1934a). In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo: 1998. P. 131-136. 262 p.

_____. Observações psicológicas sobre o *self-government* (1934b). In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo: 1998. P. 113-130. 262 págs.

_____. A educação da liberdade (1945). In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo: 1998. P. 153-160. 262 p.

_____. O desenvolvimento do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”(1947). In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (org.). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia - Textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo: 1998. P. 161-166. 262 p.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo Grupal*. 6^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 239 p. Original espanhol, 1980.

PINHO, Rodrigo C. R. Teoria Geral da Constituição dos Direitos Fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de extensão. Instituto da Criança e do adolescente. *Criança e adolescente: prioridade absoluta*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2007. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pró-Reitoria de extensão. Instituto da Criança e do adolescente. *Criança e adolescente: prioridade absoluta*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2007. 426p.

PORTARRIEU, Maria Luisa B.; TUBERT-OKLANDER, Juan. Grupos Operativos. In: Osório, L.C. *Grupoterapia Hoje*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. P. 135-141. 358 p.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, Campinas, out. 2001. ISSN 0101-7330 *versão impressa*.

SANTOS, Gislene A. (org). Universidade Formação Cidadania. São Paulo, Cortez, 2001. 187 p.

SHIMIZU, Alessandra de M.; MENIN, Maria Suzana de S. Representações sociais de lei, justiça e injustiça: uma pesquisa com jovens argentinos e brasileiros utilizando a técnica de evocação livre de palavras. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.9, n. 2. maio/ago. 2004. p. 239-247. ISSN 1413.-294X. Acessado em setembro de 2007.

SILVA, Marcos V. 2000. *Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários: paradoxos e articulações*. (Tese de Doutorado) PUC-SP. São Paulo.

SOARES, Astréa (org.). *Revista Iniciação Científica Newton Paiva*, 2000-2001. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002. 13-39. 428 p.

SOARES, Astréa; BARBOSA, Márcio (org.). *Revista Iniciação Científica Newton Paiva*, 2002-2003. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2004. 428 p.

SOUZA, Lidio; ROSA, Luciane I. da; PAIVA, Helen K.K.; TONIATO, Michelina; ALVIM, Simone F. Direitos Humanos e representação de Justiça. *Psicologia - Reflexão e Crítica*. V. 11, n. 3. Porto Alegre, 1998.

SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. Aproximações teóricas e metodológicas. 3ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. (1ª edição, 1998). 296 p.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: A explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. Aproximações teóricas e metodológicas. 3ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. (1ª edição, 1998). P. 93-122. 296 p.

STAERKLÉ, Christian; CLÉMENCE, Alain; DOISE, Willem. Representation of human rights across different national contexts: the role of democratic and non-democratic populations and governments. *European Journal of Social Psychology*. (Eur. J. Soc. Psychol.) 28, 207-226. 1998.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos como Ética Republicana. In: LYRA, Rubens P. *Direitos Humanos: os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. p. 100-120. 256 p.

TUGENDHAT, Ernest. *Lições sobre ética*. 5ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. Original alemão, 1993.

VALLE, Lílian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação & Sociedade*. v. 22, n.76. Campinas, out. 2001. ISSN 0101-7330 *versão impressa*. Disponível em www.edu.usp.br.

VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thaís Nívea de L. (org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 129-158. 288 p.

VIEIRA, Jair Lot (supervisão editorial). *Declaração dos Direitos Humanos*: carta das Nações Unidas. Bauru, SP: Edipro, 1993. p.9-15.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D. *Pragmática da Comunicação Humana*. Um estudo sobre padrões, patologias e paradoxos da comunicação. São Paulo: Cultrix, 1988. Original inglês, 1967.

WATZLAWICK, Paul (org). *A realidade inventada*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1994. P. 46-66. 332p. Original alemão, 1981.