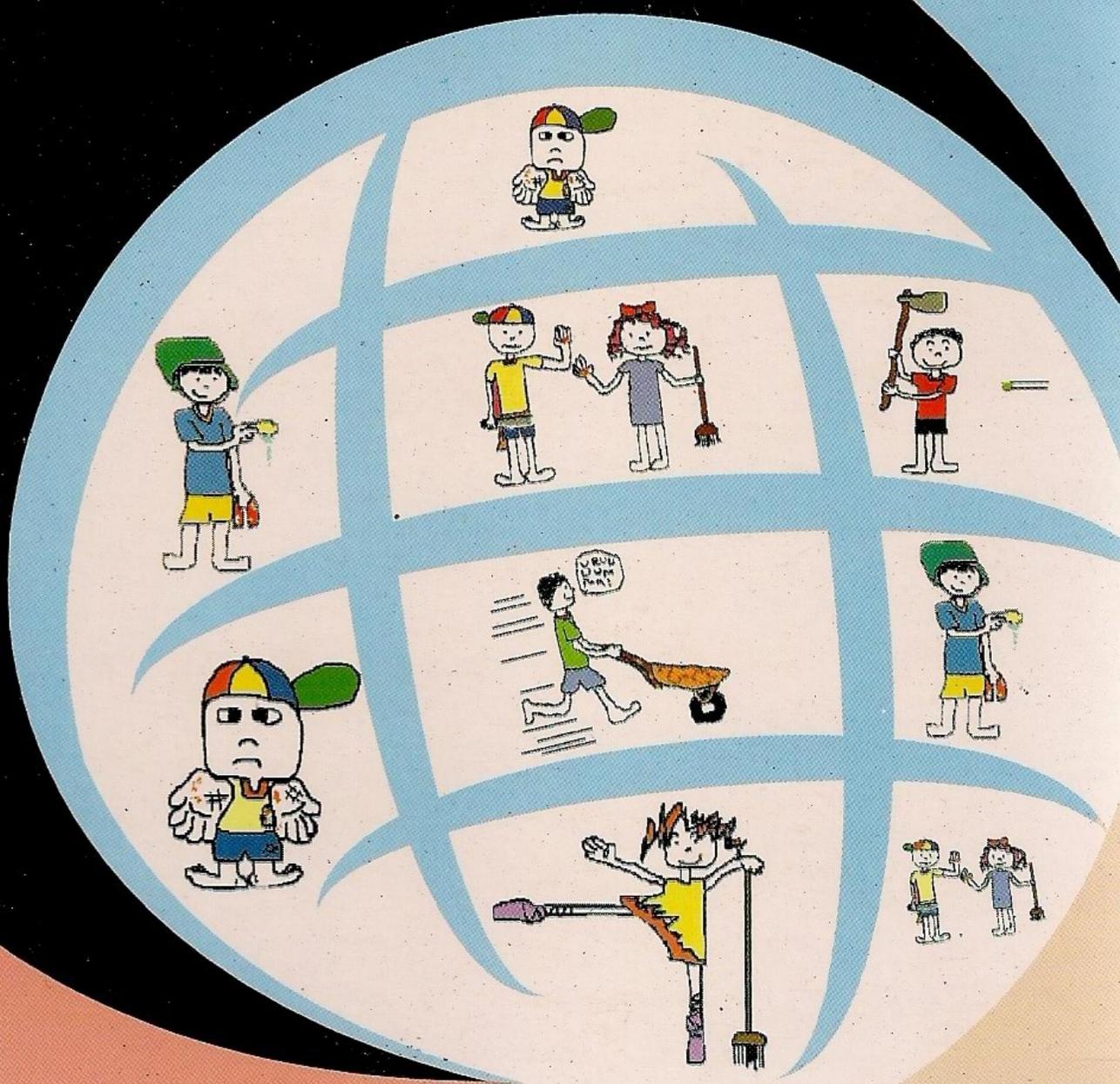


Projeto **UNICIDADANIA**

# Trabalho infanto-juvenil e direitos humanos

Maria de Fátima Pereira Alberto  
organizadora



EDITORA  
UNIVERSITÁRIA



UFPB

# TRABALHO INFANTO-JUVENIL

**E**

# DIREITOS HUMANOS

## **Organizadora**

Maria de Fátima Pereira Alberto

## **Autores**

Giuseppe Tosi

Isa Oliveira

Maria Edlene Costa Lins

Nara Menezes

Nazaré Zenaide

Renato Mendes

Ronidalva Melo

Terçália Suassuna Vaz Lira

Editora Universitária

João Pessoa

2004

# **I SEMINÁRIO SOBRE O TRABALHO INFANTO-JUVENIL E OS DIREITOS HUMANOS**

## **REALIZAÇÃO**

Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares - SEAMPO  
Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho – GPST  
Projeto UNICIDADANIA  
Movimento Leigo América Latina – MLAL

## **EQUIPE DE COORDENAÇÃO**

Maria de Fátima Pereira Alberto – Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> do Depto. de Psicologia  
Bernadete de Oliveira Nunes – Pesquisadora do SEAMPO  
Maria Helena Serrano F. Lins – Pesquisadora do SEAMPO  
Ádria Melo Soares – Bolsista do PROBEX  
Alessandra Patricia de A Dantas – Estagiária MLAL  
Daniele Cristine da Silva Cirino - Estagiária Voluntária  
Juliane de Sousa Fernandes - Estagiária Voluntária  
Nozângela Maria Rolim Dantas – Monitora  
Renata de Sousa Alves – Monitora Voluntária  
Maria da Luz Alberto – Secretária

## **REVISÃO DOS ORIGINAIS**

Francisco de Assis Dantas

## **DIGITAÇÃO**

Daniele Cristine da Silva Cirino

## **DIAGRAMAÇÃO ELETRÔNICA**

Bernadete de Oliveira

## **DESENHO DE CAPA**

Anselmo de Oliveira Nunes  
Ádria Melo Soares

## **ARTE DA CAPA**

Flávio Costa:Z- Dizain Comunicação

**Ministério das Relações Exteriores  
da Itália**

**Cooperação Italiana  
Movimento Leigo América Latina–MLAL**

**Coordenador do MLAL**

*Massimo Campedelle*

**Coordenador do MLAL no Brasil**

*Giuseppe Pisano*

**Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ**

*Presidente: Fernando Lyra*

**Coordenador do Unicidadania**

*Cristiano Bolzoni*

**Coordenadora Pedagógica do Unicidadania**

*Ronidalva de Andrade e Melo*

**Universidade Federal da Paraíba**

**In memorian Enzo Melegari**

**[trabalhoprecoce@yahoo.com.br](mailto:trabalhoprecoce@yahoo.com.br)**

## **AUTORES**

### **Giuseppe Tosi**

Doutor em Filosofia, pela Universidade de Pádua, na Itália. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba, Membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB e coordenador do II e III Curso de Especialização em Direitos Humanos do projeto UNICIDADANIA. *pinuccio@uol.com.br*

### **Isa Oliveira**

Socióloga, Secretária Executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infante-Juvenil. *forum.nacional@mj.gov.br*

### **Maria de Fatima Pereira Alberto**

Doutora em Sociologia pela UFPE, professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, pesquisadora integrante do Grupo Pesquisa Subjetividade e Trabalho (GPST) da UFPB. *jfalberto@uol.com.br*

### **Maria Edlene Costa Lins**

Procuradora Regional do Trabalho-13ª Região, Coordenadora do Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infante-Juvenil e Professora do Instituto de Educação Superior da Paraíba – IESP. *mecl@prt13.mpt.gov.br*

### **Nara Menezes**

Assistente Social, Oficial de Programa da Save the Children/UK, Programa para América do Sul, Escritório do Brasil. Trabalha com o desenvolvimento de metodologias de trabalho com crianças e jovens em temas como Participação, Gênero, Trabalho Infantil, Direitos. *naramenezes@hotmail.com*

**Nazaré Zenaide**

Mestre em Serviço Social pela UFPB, professora do Departamento de Serviço Social UFPB, Coordenadora do Projeto Paz na Escola e Coordenadora de Programas de Ação Comunitária - COPAC. *nzenaide@prac.ufpb.br*

**Renato Mendes**

Filósofo, Sociólogo, Mestre em Psicologia Comunitária, Assessor do projeto Sou Latino Americano de Readequação das Convenções dos direitos da criança e do adolescente e ex- delegado do comitê internacional da Cruz Vermelha que assessorou o processo de paz na Colômbia, e é coordenador do projeto Infantil Doméstico. *mendes@oitbrasil.org.br*

**Ronidalva Melo**

Mestre em Serviço Social pela UFPE, Pesquisadora e Coordenadora da Coordenação de Estudos Sociais e Culturais do Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, Coordenadora Geral do Projeto Unicidade. *roni@fundaj.gov.br*

**Terçália Suassuna Vaz Lira**

Mestra em Serviço Social pela UFPB, Educadora da Casa Pequeno Davi, Pesquisadora do Setor de Estudos e Pesquisas sobre Criança e Adolescente – SEPAC/UFPB. *tercalia\_suassuna@hotmail.com*

## PREFÁCIO

Aída Monteiro<sup>1</sup>

A efetivação do Estado Democrático de Direito exige a implantação de políticas públicas que assegurem a todos os cidadãos, independentemente de idade, sexo, raça, etnia, opção sexual, política ou religiosa, a materialização dos direitos básicos.

O Brasil possui leis, normas e é signatário de convenções, pactos internacionais avançados, em termos da garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, a exemplo da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.

O ECA foi um marco na história do país ao considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e construtores da sua cidadania. Após 14 anos de sua promulgação, embora tenha havido avanços consideráveis em termos do aparelhamento da estrutura organizacional da sociedade para proteção e reparação dos direitos da criança e do adolescente, com a criação dos Conselhos Tutelares, programas institucionais como Bolsa Escola, o Fórum Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, o Brasil convive com índices elevados de violações dos direitos da criança e dos jovens.

Ao destacarmos a problemática do trabalho infantil, entre outros, no Brasil, 5,5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos realizam algum trabalho (Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios-PNAD-2001). Entre esses jovens, 2,4 milhões aproximadamente têm idade entre 5 e 14 anos e a Constituição brasileira define que é inconstitucional o trabalho de crianças com menos de 16 anos, permitindo-o apenas aos adolescentes, entre 14 e 16 anos, desde que na qualidade de aprendizes sem prejuízo de sua escolarização.

Os estudos têm mostrado que há uma relação muito próxima desse quadro com o baixo nível de pobreza, com a má distribuição de renda, com um sistema educacional público que não tem atendido satisfatoriamente a essa clientela. Conforme dados do IBGE, 39% da população brasileira vivem abaixo da linha de pobreza.

Associadas a essa realidade social de grande parte da população, outras variáveis, como a demanda por mão-de-obra barata, o mercado informal, em especial

---

<sup>1</sup> Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Coordenadora do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e Coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

nos grandes centros urbanos, o aliciamento de jovens pelo tráfico de drogas e a exploração sexual, contribuem para a motivação e permanência do trabalho infantil.

Essa questão assume maior proporção quando são observadas as precárias condições e os riscos de saúde, da integridade física e até de vida que as crianças e jovens correm nos lixões, no corte da cana, no cultivo do sisal, nas casas de farinha, nas pedreiras, ao utilizarem ferramentas cortantes e por estarem no convívio contínuo com uso de produtos tóxicos. Muitas dessas crianças trabalham em atividades domésticas, cerca de 500 mil, que são incompatíveis às suas condições físicas.

Esse tipo de trabalho doméstico é normalmente aceito pelo conjunto da sociedade, sendo visto como um a "ajuda" à família. No entanto, os dados estatísticos mostram que o impacto do trabalho no desempenho escolar é alto. Apenas um terço das crianças brasileiras chega ao Ensino Médio (IBGE-2001) e dos 5,0 milhões de crianças trabalhadoras quase 1,0 milhão não estuda. A escolaridade média de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que trabalham é de apenas três anos e meio (PNAD-2001).

Dentro de um quadro tão grave de violação dos direitos básicos da criança e do adolescente, no Brasil, a erradicação do trabalho infantil deve ser vista a partir de uma complexidade que envolve questões culturais, históricas, econômicas e sociais de responsabilidade dos vários segmentos da sociedade: dos órgãos públicos, das empresas privadas, da família, das organizações da sociedade de um modo geral.

Nesse sentido, a Universidade Federal da Paraíba, Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares, Grupo de pesquisa Subjetividade e Trabalho, Projeto UNICIDADANIA e o Movimento Leigo América Latina-MLAL trazem uma grande contribuição para análise e encaminhamento dessa problemática ao organizarem um Seminário que tematizou o Trabalho Infanto-Juvenil sob a ótica dos direitos humanos, que estão sistematizados neste Livro.

O presente livro apresenta o resultado desse trabalho e, ao mesmo tempo, o esforço de um grupo de especialistas das mais diversas áreas do conhecimento ao apontar, à luz da legislação internacional, nacional e da realidade das crianças e adolescentes trabalhadoras, propostas e alternativas para o enfrentamento da erradicação infantil.

Trabalhar com essa questão exige, além das leis, a formação de uma cultura que respeite os direitos das crianças e dos jovens como sujeitos de direitos e a Universidade,

como outras instâncias da sociedade, em seus diferentes níveis e locais, tem grande responsabilidade nesse processo.

É isso que evidencia o presente livro, leitura necessária para os que trabalham ou militam nessa área, mas, antes de tudo, para todos os que desejam a construção de uma sociedade mais justa, mais igual e uma sociedade de paz.

Julho, 2004.

## **PARTE I**

# **A LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL SOBRE O TRABALHO INFANTIL E OS REFLEXOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS E RECUOS**

## FÓRUM NACIONAL: UMA ESTRATÉGIA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

**Isa Oliveira**

### INTRODUÇÃO

Ainda que a legislação brasileira proíba o trabalho infantil, segundo os dados da PNAD/IBGE, de 1999, e do Mapa de Indicativos do Trabalho de Crianças e Adolescentes, do Ministério do Trabalho e Emprego-MTE, atualizado até setembro de 2000, 10,73% da população infanto-juvenil, entre 5 e 15 anos, trabalhavam. Em termos absolutos são 3.843.266 crianças e adolescentes.

Se comparados os dados de 1995, 1998 e 1999, registra-se uma tendência positiva de redução lenta e contínua do trabalho infantil, em nível nacional.

Em 1995 - 13,74% das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos trabalhavam; em 1998 – 10,83% e em 1999 10,73% .

No Estado da Paraíba, esta tendência de queda contínua não foi registrada, tendo-se elevado de 1998 para 1999 o percentual de crianças que estavam no mercado de trabalho.

<b>PARAÍBA</b>	<b>População de 5 a 15 anos que trabalhava</b>		
1995	18,59%	161.002	865. 852
1998	14,15%	117.933	833.619
1999	15,43%	124.989	809. 910

Desta população infanto-juvenil, 70,97% estavam na área rural e 20,03% na área urbana. 61,13% estavam em ocupações não remuneradas e 72,58% na agropecuária.

Apesar da redução do trabalho infantil em nível nacional, os dados são preocupantes não só pela proibição legal do trabalho infantil, como também pelas conseqüências que o trabalho precoce pode trazer para o desenvolvimento físico e emocional das crianças e jovens.

E mais, muitas destas crianças e adolescentes estão envolvidas em atividades definidas como *as piores formas de trabalho infantil*, tais como: produção e tráfico de drogas, trabalho nos lixões, exploração sexual para fins comerciais, dentre outras.

## **PANORAMA LEGAL**

O Brasil possui uma legislação bastante avançada e em consonância com a legislação internacional no que se refere à proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou o reconhecimento legal de crianças e adolescentes como cidadãos de direitos (artigo 227), além de assegurar que devem ser tratados com “absoluta prioridade” pela família, pela sociedade e pelo Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal 8069/90) foi responsável pela adoção de um novo paradigma – “o da proteção integral dos direitos da criança e do adolescente” e também por uma concepção de política pública integral, considerando o conjunto de necessidades das crianças e adolescentes. Trouxe, também, inovações no que se refere à participação da sociedade na formulação e co-gestão das políticas públicas e propostas para atender crianças e adolescentes. Com essa perspectiva instituiu os conselhos de direitos – municipais, estaduais, os conselhos tutelares e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, este último criado em 1991.

Merece ainda destaque, a adoção, em 1989, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e a ratificação das Convenções nº138, que dispõem sobre a idade mínima para o ingresso no trabalho, e da de nº 182 que dispõe sobre as *piores formas de trabalho infantil, da Organização Internacional do Trabalho - OIT*.

Não há dúvidas de que a prevenção e o combate ao trabalho infantil e a proteção ao adolescente trabalhador tornaram-se uma questão de direitos e de responsabilidade de toda a sociedade. Por isso mesmo, para enfrentar o problema, não bastam apenas as garantias legais, a atuação eficiente da fiscalização. Entende-se que, por sua complexidade, essa questão não pode ser resolvida isoladamente por um único segmento da sociedade. Para seu enfrentamento direto e eficaz, é preciso que haja a participação efetiva de todos os segmentos da sociedade.

## **O PAPEL DO FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL**

No Brasil, durante muito tempo, o trabalho infantil tem sido tratado ora como consequência da pobreza, ora como solução para amenizar os seus efeitos. A sociedade acreditava, parte dela ainda acredita, que o melhor para as crianças e jovens,

especialmente para os mais pobres, era aprender uma profissão o quanto antes, para contribuir para a renda familiar e evitar os riscos de ingresso na marginalidade.

Porém, a partir da década de 80, com o surgimento de um amplo movimento social em defesa dos direitos da criança e do adolescente, este quadro começa a mudar.

A partir de 1992, com as mudanças no panorama legal e os suportes técnico e financeiro do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil- IPEC/OIT e dos programas do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o tema trabalho infantil foi incluído, definitivamente, na agenda nacional das políticas sociais e econômicas.

Estes fatos motivaram um processo de consultas entre diversas entidades governamentais e não governamentais que culminou com a instalação, em novembro de 1994, do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. O Fórum Nacional foi criado para reunir e articular os mais diversos níveis do poder público e da sociedade envolvidos com políticas e programas de prevenção e erradicação do trabalho infantil no País. Tornou-se, assim, um importante espaço permanente, democrático, não institucionalizado, para a discussão do trabalho infantil, enfatizando principalmente, mas não exclusivamente, as situações em que a saúde, a segurança e a moral das crianças possam ser comprometidas.

Atualmente, o Fórum Nacional é integrado por 44 entidades representativas do governo federal, dos trabalhadores, dos empregadores e de ONGs – o que define o seu caráter quadripartite. A coordenação é exercida por um colegiado que conta com representantes dos segmentos envolvidos, e também, com representantes do Ministério Público do Trabalho, da OIT e do UNICEF.

Desde a instalação do Fórum Nacional há oito anos, destacamos como suas principais realizações:

- 1.o desenvolvimento da metodologia do Programa de Ações Integrada – PAI;
2. as ações voltadas à ratificação das Convenções 182 e 138 da OIT
3. a elaboração do documento “Diretrizes para a Formulação de uma Política Nacional de Combate ao Trabalho Infantil”.

### **Programa de Ação Integrada - PAI**

Trata-se de uma metodologia inovadora elaborada pelo Fórum Nacional e que consiste na união de esforços dos três níveis de governo (municipal, estadual e federal)

e de entidades comprometidas com a questão do trabalho infantil, para implementação de ações simultâneas de promoção social, educação saúde, emprego, renda e desenvolvimento sócio-econômico. Com destaque para a garantia de acesso e permanência na escola das crianças retiradas do trabalho infantil, através das atividades complementares ao período escolar (jornada ampliada) e da ajuda financeira às famílias, bolsa-escola.

O primeiro PAI foi implantado em 1995, no estado de Mato Grosso do Sul, para eliminar o trabalho infantil nas carvoarias.

É importante destacar que, em julho de 1996, o governo federal passou a destinar recursos para a Secretaria de Estado da Assistência Social – SEAS / MPAS, institucionalizando, assim, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Em 2002, 806 mil crianças e adolescentes foram atendidas pelo PETI.

Durante 1999 e 2000, o Fórum Nacional promoveu discussões, mobilizações e articulações visando à ratificação das Convenções 138 e 182 da OIT pelo governo brasileiro. Em 2000, foi realizado um Seminário Nacional - “Implementação das Convenções nº138 e nº 182 da OIT no Brasil”.

O Fórum Nacional participou da Comissão Tripartite coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego que definiu as piores formas de trabalho infantil no País. Atualmente, integra como membro titular a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil – CONAETI, criada pelo MTE, em setembro de 2002, para implementar as citadas convenções.

Em 2000, consolidou-se a Rede Nacional de Combate ao Trabalho Infantil com a criação de Fóruns Estadual e/ou Comissões de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal.

A elaboração do documento “Diretrizes para Formulação de uma Política Nacional de Combate ao Trabalho Infantil” resultou de um processo de construção coletivo que envolveu a Rede Nacional de Combate ao Trabalho Infantil e a sua aprovação, na íntegra, pelo CONANDA.

Os seis eixos propostos constituem importantes subsídios para definição de ações e estratégias de articulação das políticas com vistas à erradicação do trabalho infantil. São eles:

1. **Integração e sistematização de dados sobre o trabalho infantil;**
2. **Análise do arcabouço jurídico relativo ao trabalho infanto-juvenil;**

3. **Promoção da articulação institucional quadripartite (governo, organizações de trabalhadores e de empregadores e organizações não-governamentais);**
4. **Garantia de uma escola pública de qualidade para todas as crianças e adolescentes;**
5. **Implementação efetiva dos mecanismos de controle e de fiscalização do trabalho infantil;**
6. **Melhoria da renda familiar e promoção do desenvolvimento local integrado e sustentável.**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente momento, a tarefa mais importante do Fórum Nacional é a elaboração e o acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, como uma das estratégias da Política Nacional para Infância e Adolescência no Brasil. Nesse sentido, o Fórum Nacional promoveu e apoiou, em 2001 e 2002, a realização de *Ciclo de Debates nas cinco regiões e Oficinas nos estados* com a participação dos fóruns estaduais, de representantes das diversas esferas do poder público, de entidades não governamentais, com o atento acompanhamento da mídia, para discutir essas diretrizes e produzir subsídios para o Plano Nacional e Planos Estaduais de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **MAPA** de indicadores do trabalho da criança e do adolescente. Brasília, 2002.

# A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E O TRABALHO INFANTIL

**Maria Edlene Costa Lins**

De acordo com o art. 227 da Constituição da República, “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Essa norma representa a incorporação da Doutrina da Proteção Integral, concebida pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, oportunidade em que se comemoravam os trinta anos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, da qual o Brasil também é signatário.

Com a atual Constituição, a criança e o adolescente passaram a ser concebidos como verdadeiros sujeitos de direitos, alvo de ações prioritárias e atenção especial por parte da família, da sociedade e do Estado, por constituírem seres em desenvolvimento.

A Doutrina da Proteção Integral, defendida pela ONU, e base de sustentação da legislação brasileira, alicerça-se na convicção de que a criança e o adolescente necessitam de proteção especial em razão de sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento; no reconhecimento de sua vulnerabilidade, exigindo proteção integral e prioridade absoluta de ações por parte da família, da sociedade e do Estado; na afirmação do valor intrínseco da criança como ser humano; na afirmação do valor prospectivo da infância e juventude, como portadoras da continuidade do seu povo, da sua família e da espécie humana.

É preciso ressaltar que a inserção da Doutrina da Proteção Integral na nova Carta Política foi fruto da ação de movimentos e entidades de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente que, conhecedores do projeto da Convenção que estaria por vir, já em 1987 mobilizaram-se e conseguiram incorporar à Constituição o texto do art. 227, por meio de emenda popular subscrita por nada menos que duzentos mil eleitores e um milhão e quatrocentos mil crianças e adolescentes.

Desta feita, antes mesmo de se tornar universal pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a Doutrina da Proteção Integral já havia se somado ao direito brasileiro por intermédio da ação política direta da sociedade civil organizada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13.07.90, criado para regulamentar o texto constitucional, concretiza e expressa os novos direitos da criança e do adolescente brasileiros. Ao adotar a Doutrina da Proteção Integral, rompeu de modo visceral com a legislação anterior, o Código de Menores de 1979, fundamentado na Doutrina da Situação Irregular.

Traçando-se um paralelo entre o novo Estatuto e o Código de Menores, observa-se, sem maior esforço, a radical mudança de postura desse novo Diploma legislativo, na medida em que encara todo o universo de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O vetusto Código de Menores, ao revés, direcionava suas normas às crianças e adolescentes inseridos em um quadro de patologia social, confundindo, na mesma situação irregular, abandonados, maltratados, vítimas e infratores.

Essa nova postura legislativa propiciou que a população infanto-juvenil brasileira transitasse das necessidades para os direitos, da condição de menor (diminuído social) para a condição de cidadão, detentor do direito de ter direitos.

É no contexto da Doutrina da Proteção Integral, pois, que a temática “erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador” deve ser analisada.

O Brasil ratificou as Convenções 138 e 182 da OIT que versam, respectivamente, sobre a idade mínima para admissão ao emprego e sobre as piores formas de trabalho infantil, oportunidade em que se comprometeu com a comunidade internacional em priorizar o combate à exploração do trabalho infanto-juvenil, visando à total abolição do trabalho infantil e à regularização do trabalho do adolescente.

Os textos da Convenção n.º 138 e da Recomendação n.º 146 da Organização Internacional do Trabalho sobre Idade Mínima de Admissão ao Emprego, adotadas em junho de 1973, em Genebra, foram aprovados pelo Decreto Legislativo nº 179, de 14 de dezembro de 1999 e promulgados pelo Decreto nº 4.134, de 15 de fevereiro de 2002, entrando em vigor, para o Brasil, em 28 de junho de 2002. Sobredita Convenção consubstancia-se em Diploma Normativo que visa a, gradualmente, substituir todas as Convenções existentes sobre a matéria, quais sejam: Convenção sobre a idade mínima (indústria), de 1919; Convenção sobre a idade mínima (trabalho marítimo), de 1920; Convenção sobre a idade mínima (agricultura), de 1921; Convenção sobre a idade

mínima (estivadores e foguistas), de 1921; Convenção sobre a idade mínima (emprego não-industrial), de 1932; Convenção (revista) sobre a idade mínima (trabalho marítimo), de 1936; Convenção (revista) sobre a idade mínima (indústria), de 1937; Convenção (revista) sobre a idade mínima (emprego não-industrial), de 1937; Convenção sobre a idade mínima (pescadores), de 1959; e a Convenção sobre a idade mínima (trabalho subterrâneo), de 1965.

A Convenção n.º 138 assenta-se sobre três pilares: a) política nacional de abolição do trabalho infantil; b) elevação (e fixação) progressiva da idade mínima e c) garantia ao pleno desenvolvimento físico e mental do jovem.

No que diz respeito à política nacional de abolição do trabalho infantil, o Brasil vem avançando graças à ação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, entidade criada em novembro de 1994, com o apoio da OIT e do UNICEF, com a importante missão de atuar como uma instância aglutinadora e articuladora dos agentes sociais institucionais envolvidos em políticas e programas que atuam na formulação de medidas que previnam e erradiquem o trabalho infantil no País, e que atuem, principalmente, em situações de exposição da saúde e integridade física e moral das crianças e, em especial, na exploração infantil em suas formas mais intoleráveis.

De conformidade com as diretrizes traçadas pelo Fórum Nacional, qualquer ação que vise à prevenção e erradicação do trabalho infantil deve conter, no mínimo, os seguintes eixos:

1. Integração e sistematização de dados sobre o trabalho infantil;
2. Análise do arcabouço jurídico relativo ao trabalho infanto-juvenil;
3. Promoção da articulação institucional quadripartite (governo, organizações de trabalhadores e de empregadores e organizações não-governamentais);
4. Garantia de uma escola pública de qualidade para todas as crianças e adolescentes;
5. Implementação dos efetivos controle e fiscalização do trabalho infantil;
6. Melhoria da renda familiar e promoção do desenvolvimento local integrado e sustentável.

Quanto à elevação progressiva da idade mínima de admissão ao emprego, basta voltar-se para o processo histórico-legislativo brasileiro que, em 15 de dezembro de 1998, aprovou o texto da Emenda Constitucional n.º 20, de 15 de dezembro de 1998, o qual elevou a idade mínima aos dezesseis anos, ressalvados os casos de aprendizagem, a partir dos catorze anos.

A garantia ao pleno desenvolvimento físico e mental dos jovens está prevista no já citado art. 227 da Constituição da República, reafirmada pelo art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os textos da Convenção n.º 182 e da Recomendação n.º 190, da Organização Internacional do Trabalho sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para a sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999, foram aprovados pelo Decreto Legislativo n.º 178, de 14 de dezembro de 1999 e promulgados pelo Decreto n.º 3.597, de 12 de setembro de 2000, passando a vigorar, para o Brasil, em 02 de fevereiro de 2001. Esta Convenção complementa a Convenção e a Recomendação sobre a Idade Mínima para Admissão no Emprego, de 1973. Referida Convenção define como piores formas de trabalho infantil toda e qualquer forma de escravidão e práticas análogas, exploração sexual infantil, o uso de crianças no narcotráfico e os trabalhos que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que são executados, são susceptíveis de prejudicar a saúde, a segurança e a moral da criança.

Atendendo ao disposto no art. 4º da Convenção, o governo brasileiro constituiu uma Comissão tripartite (governo federal, representantes de empregadores e trabalhadores, além da presença do Ministério Público do Trabalho) com a missão de relacionar as piores formas de trabalho infantil, proibidas aos menores de dezoito anos de idade.

O trabalho da Comissão resultou na edição da Portaria nº 20, de 13 de setembro de 2001, da Secretaria de Inspeção do Trabalho e do Departamento de Segurança e Saúde no Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego. Nela estão relacionadas 81 atividades consideradas perigosas ou insalubres para menores de dezoito anos.

Não obstante a legislação brasileira proibir o trabalho de crianças e estabelecer uma série de restrições ao trabalho do adolescente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), anualmente realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e que representa a principal pesquisa socioeconômica do País, revelou que, em 2001, existiam 5.482.515 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos

trabalhando. Dessas, 296.705 tinham de 5 a 9 anos e 1.935.269, de 10 a 14 anos, 2.388.266 de 15 a 17 anos, num total de 2.231.974 crianças com menos de 14 anos de idade trabalhando. A pesquisa revelou, ainda, que 3.094.249 crianças e adolescentes estavam entre 5 e 15 anos, ou seja, abaixo da idade mínima permitida para a admissão no trabalho ou emprego. Esses dados, apesar de preocupantes, confirmam a tendência positiva de redução do trabalho infantil que se vem verificando nas últimas pesquisas realizadas pelo IBGE, porquanto 2.940.933 crianças deixaram de trabalhar de 1992 a 2001, o que, em termos absolutos, representa uma redução de 34,9%.

Do total de crianças e adolescentes trabalhadores brasileiros, 494.002 estão no serviço doméstico. Destes, 222.865 situam-se na faixa etária de 5 a 15 anos e 271.137 entre 16 e 17 anos. 45% dessas crianças e adolescentes encontram-se em situação proibida pela legislação brasileira.

Na Paraíba, segundo a última PNAD, do total de 992.820 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos existentes no Estado, 129.571 são trabalhadores, ou seja, 13,05%. Deste total, 10.604 crianças e adolescentes estão no trabalho doméstico.

De qualquer sorte, a Paraíba vem acompanhando o Brasil na tendência de declínio do trabalho infantil. A PNAD de 1992 apontava a existência de 1.047.094 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, sendo que, destes, 256.978 eram trabalhadores, ou seja, 24,54%. O número de crianças e adolescentes envolvidos com o trabalho doméstico também caiu: em 1992, tínhamos 21.859 crianças e adolescentes empregados nessa atividade.

Sem medo de errar, um dos maiores responsáveis pela retirada de crianças do trabalho foi o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, também conhecido como Bolsa Criança-Cidadã.

Desde a sua criação, o PETI destacou-se como uma das maiores bandeiras do Governo Federal na área social, no que diz questão ao trabalho infantil.

O PETI tem como objetivo retirar crianças e adolescentes de sete a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante, ou seja, daquele trabalho que coloca em risco a sua saúde e a sua segurança. Com isso, quer proporcionar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola, além do apoio familiar.

Entre as suas ações mais conhecidas estão a jornada ampliada, que oferece para crianças e adolescente atividades culturais, esportivas e de lazer, complementares ao período escolar, e o benefício de uma bolsa (R\$ 40,00 na área urbana e R\$ 25,00 na área

rural, por criança ou adolescente, de 7 a 15 anos) às famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI vem sendo reconhecido como estratégia para o combate dessa mazela social, conforme se depreende das avaliações realizadas por instituições como Ministério da Educação, Fundação Abrinq, Partners of the America/Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Pommar-Usaid), Instituto Brasileiro de Administração para o Desenvolvimento (Ibrade), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Save The Children UK e Tribunal de Contas da União.

No Estado da Paraíba, o PETI atende 36.514 crianças e adolescentes de 7 a 15 anos, cobrindo 121 Municípios. As crianças e adolescentes foram retiradas das mais variadas atividades, tais como, lixões, pedreiras, carvoarias, tecelagem, garimpos, fabricação de fogos, cerâmicas, olarias, matadouros, só para citar as mais perigosas e insalubres.

O Estado conta, também, com a ação do Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente na Paraíba - FEPETI/PB, que se constitui em um espaço permanente e interinstitucional de articulação comprometida com a erradicação do trabalho infantil e com a proteção e garantia dos direitos do adolescente no trabalho.

Com composição quadripartite, envolvendo em torno de 55 organizações governamentais e não-governamentais, públicas e privadas, empenhadas com a temática, o Fórum tem como objetivo geral contribuir para a construção e implementação de uma Política Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalho do Adolescente.

O Fórum vem promovendo seminários de sensibilização no Estado da Paraíba, o qual foi dividido em treze pólos, num total de treze seminários. Os objetivos dos seminários de sensibilização são: tentar sensibilizar a sociedade, na busca de soluções para os problemas relacionados ao trabalho de crianças e adolescentes; contextualizar a questão do trabalho infantil no âmbito dos diversos Municípios do Estado da Paraíba e debater formas de integração entre as instituições envolvidas com a questão da criança e do adolescente.

Para o ano de 2003, o Fórum está elaborando uma ampla campanha publicitária de combate ao trabalho infantil, além de dar início ao mapeamento do trabalho infantil no Estado.

A exploração do trabalho infantil é um fenômeno remoto, arraigado em valores culturais rígidos, ainda não superados pela humanidade. Reflete, ainda, a situação de extrema penúria em que vivem inúmeras famílias brasileiras, alijadas do mercado de trabalho, vítimas de um fenômeno cíclico de reprodução da pobreza e exclusão social.

A inserção da criança no mercado de trabalho, dentre outras conseqüências nefastas, compromete o seu processo de escolarização, traz danos ao seu desenvolvimento físico, mental, afetivo e moral, contribui para o aumento da prostituição infantil e participação na rede de narcotráfico, gera mão-de-obra desqualificada, retira os postos de trabalho dos adultos, contribuindo de forma incisiva para que a criança trabalhadora de hoje seja o desempregado de amanhã.

O Estado brasileiro, é cediço, possui um dos ordenamentos jurídicos mais completos e avançados do mundo no que diz respeito a proteção da criança e do adolescente. Entretanto, faz-se mister a compreensão pela sociedade e pelo Estado de que o aparato normativo existente, proclamador de direitos sociais, não garante por si só a efetivação desses direitos. Antes há que se conjugar aos direitos uma política social eficaz, que de fato concretize os direitos já positivados.

Dessarte, somente um contínuo movimento de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, por meio de uma ação nacional integrada, capaz de envolver toda a sociedade no combate à exploração do trabalho infanto-juvenil, será capaz de expurgar a barbárie e catalizar esforços para colocar nossas crianças e adolescentes a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

## **REFERÊNCIAS**

COSTA, A. C. G. da. **O estatuto da criança e do adolescente e o trabalho infantil**. Brasília: OIT; São Paulo: LTr, 1994.

GRUNSPUN, H. **O trabalho das crianças e dos adolescentes**. São Paulo: LTr, 2000.

OLIVEIRA, O. **O trabalho infanto-juvenil no direito brasileiro**. Brasília: OIT, 1994.

SCHWARTZMAN, S. **Trabalho infantil no Brasil**. Brasília: OIT, 2001.

VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

## **PARTE II**

# **TRABALHO PRECOCE: SOFRIMENTO, DIGNIDADE E CIDADANIA**

# O BRASIL SEM TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

**Renato Mendes**

## **COMPROMISSO SOCIAL**

Existem momentos de mais esperança que outros e este é um dos que a sociedade brasileira não pode desperdiçar. A construção da esperança é mais viável quando participamos do momento de transformá-la em realidade. Já dizia Paulo Freire, “somente na luta se espera com esperança”.

Quando nos perguntamos se a mudança é factível, devemos nos perguntar até que ponto estamos dispostos a engajar-nos no processo de sua transformação. A pergunta em realidade esconde a questão sobre o compromisso. Com quem estamos comprometidos?

Ao processo de transformação de uma realidade se antepõe, então, o desejo, a decisão e o compromisso. Quando nos perguntamos se é possível erradicar o trabalho infantil no Brasil, perguntamos sobre sua factibilidade, mas também sobre nosso grau de compromisso com essa mudança. Com quem nos queremos comprometer: com os exploradores ou com os explorados?

## **SITUAÇÃO GERAL**

De acordo com a PNAD, mais de seis milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estão trabalhando em situações de ilegalidade: sem carteira assinada, altas horas de trabalho, em condições perigosas, ou, abaixo dos 16 anos, em atividades ilícitas como no tráfico de drogas, na exploração sexual ou em situações ocultas, normalizadas por nossa cultura, como o caso das mais de 500 mil crianças e adolescentes domésticas.

Estas situações foram proibidas pelo Brasil ao ratificar, no seu território, as Convenções 138 e 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

O Brasil tem mostrado ao mundo sua determinação: nos últimos anos o índice de erradicação do trabalho infantil superou os 23%. E isto se deve à consciência da sociedade sobre o que é melhor para nossas crianças e adolescentes: a velha dicotomia popular “é melhor trabalhar que estar na rua, no delito”; se não era válida antes, hoje

muito menos, nossos filhos estão sendo utilizados para trabalhar justamente nas atividades ilícitas ou ocultas e invisíveis, muitas vezes dentro das nossas próprias casas.

### **RESPONSABILIDADE SOCIAL**

É hora de superar esta posição social cômoda que exime os adultos (família, sociedade e estado) da sua responsabilidade na garantia da preparação das nossas crianças e adolescentes para uma inclusão social adequada. E, eticamente, o que é mais grave: delegamos a eles e a elas esta responsabilidade de forma precipitada. O trabalho prematuro não só gera conseqüências no desenvolvimento pessoal mas também ao desenvolvimento do país.

A resposta somente será viável se todos fizerem o seu dever de casa. Devemos arrumar a casa para que cada um ocupe seu lugar. A família deve cuidar, proteger e educar. O Estado e a sociedade promover as condições para que a família cumpra o seu dever, gerando emprego e trabalho decente para os adultos, universalizando os serviços sociais (educação, saúde, cultura), entre outros.

### **TRABALHO INFANTIL DOMESTICO SOLIDARIEDADE OU A SENZALA GLOBALIZADA ?**

Estamos comprometidos não com as excluídas, mas com o modelo da senzala globalizada, pesada profecia do nosso escritor quando falava da “casa grande”.

Esta herança histórico-cultural há estado silenciosamente em nosso cotidiano doméstico, mantendo um estado de permanência e dominação do masculino sobre o feminino, do branco sobre o negro, da branca sobre a negra, mulher adolescente, criança.

A eliminação do trabalho infantil doméstico também é uma contribuição à não discriminação de gênero e raça no Brasil. Para muitas das mais de 6 milhões de domésticas, das quais mais de 500 mil estão abaixo dos 18 anos e 230 mil abaixo dos 16 anos (idade mínima permitida no Brasil para ingressar no trabalho ou no emprego), o trabalho domestico deveria ser uma porta de entrada adequada no mercado de trabalho. No entanto assistimos que a grande maioria destas crianças e adolescentes repetem o ciclo de trabalho de suas mães, saem da pia de louças da patroa e regressam à pia de louça, ao tanque, à faxina do seu lar.

Não porque o trabalho doméstico não seja digno. Pelo contrário: não é reconhecido nem como profissão, nem como categoria econômica. *É coisa de mulher, dizem por aí.*

### **ABRINDO A PORTA**

Os direitos trabalhistas não são respeitados na grande maioria dos casos (somente 24% de mais de 6 milhões de trabalhadoras domésticas possuem carteira assinada). Por estas e outras razões, as longas jornadas de trabalho (57% das trabalhadoras infantis e adolescentes domésticas trabalham mais de 40 horas semanais e 17%, entre 31 e 39 horas semanais) impedem um rendimento escolar adequado.

De fato, nas pesquisas, as crianças no trabalho doméstico têm maior atraso escolar que os meninos que trabalham em outras categorias e demonstram que quanto maior o tempo de permanência no serviço doméstico maior o atraso. Em alguns anos, este batalhão de adolescentes em idade de trabalhar não terá as mesmas condições de concorrer no mercado de trabalho em situação de igualdade com os homens.

Conseqüência também global, num país onde mais da metade da sua população é feminina, considerável parte desta não foi permitido escolher sua profissão e se aprimorar. No futuro próximo, será uma população economicamente ativa em condições de desigualdade para competir com o mercado de trabalho, quer seja como consumidora quer seja como produtora.

### **AS RELAÇÕES DE TRABALHO: PAIS OU PATRÕES?**

O conteúdo dos parágrafos anteriores levanta uma outra preocupação, que é a incidência no desenvolvimento destas meninas: uma relação de trabalho ambígua: ora patrões, ora guardadores, ora pais, ora educadores, ora patrõesinhos, ora amiguinhos para brincar, ora o filho a quem se deve servir à mesa e se deitar depois de fazê-lo dormir.... ou levá-lo para o colégio como “dever de casa”.

Esta relação só não é determinante porque existem patrões conscientes e crianças e adolescentes conscientes de seus direitos, mas, em todo caso, a relação não é equitativa: as capacidades volitivas da criança e da adolescente não estão desenvolvidas a ponto de manter um diálogo em condições de igualdade com o adulto.

A relação de trabalho tem maiores garantias de justiça quando é objetiva e prevista na lei. Quando a relação de trabalho é ambígua ela depende muito das capacidades da patroa e da sua sensibilidade e da capacidade da criança em discernir.

Esta relação que se funda na discricionarieidade pode gerar arbitrariedades e esta, por sua vez, injustiças, que, com o passar dos dias, se normaliza e ambas, adolescente e patroa, consideram que tudo está bem, como na não saudosa “casa grande”.

Sem dúvida, os interesses de pai e mãe são conflitantes com os interesses de patrão e patroa.

### **O DEVER DE CASA: A INCLUSÃO SOCIAL**

A história e a cultura demonstram que não se erradica o trabalho infantil dos já incluídos socialmente senão dos que ainda necessitam ser incluídos.

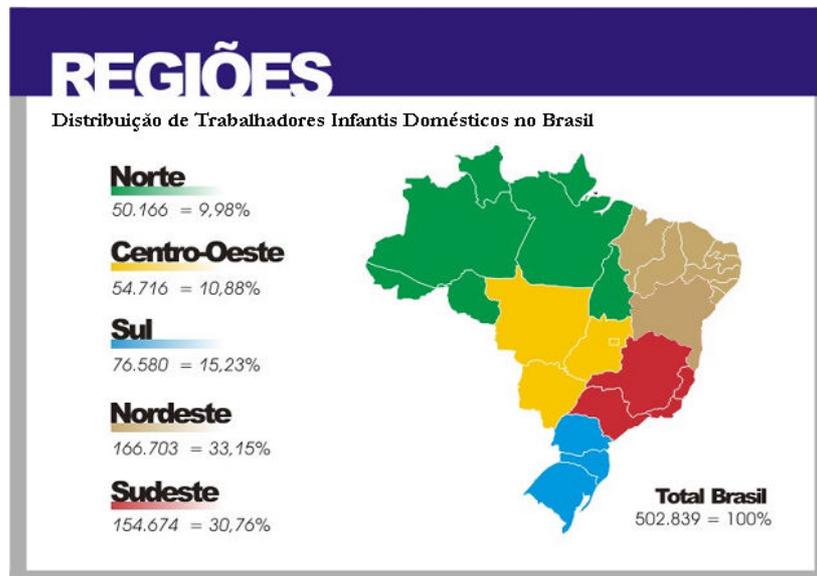
O desafio possível, que o Brasil tem ensinado à comunidade internacional, é o trabalho coordenado, interinstitucional e intersetorial, para que cesse a ironia social de uma criança com fome (no amplo conceito e não só física) ter que servir à mesa do filho do patrão.

Assim a verdadeira inclusão social não é condicionar uns direitos (o da educação, ou acesso a bens) a ter que trabalhar para subsistir. Este dever de casa não é bem o das crianças e adolescentes.

## Situação por estado das crianças no serviço doméstico em relação às outras categorias de trabalho Infantil e em relação ao total de crianças do estado

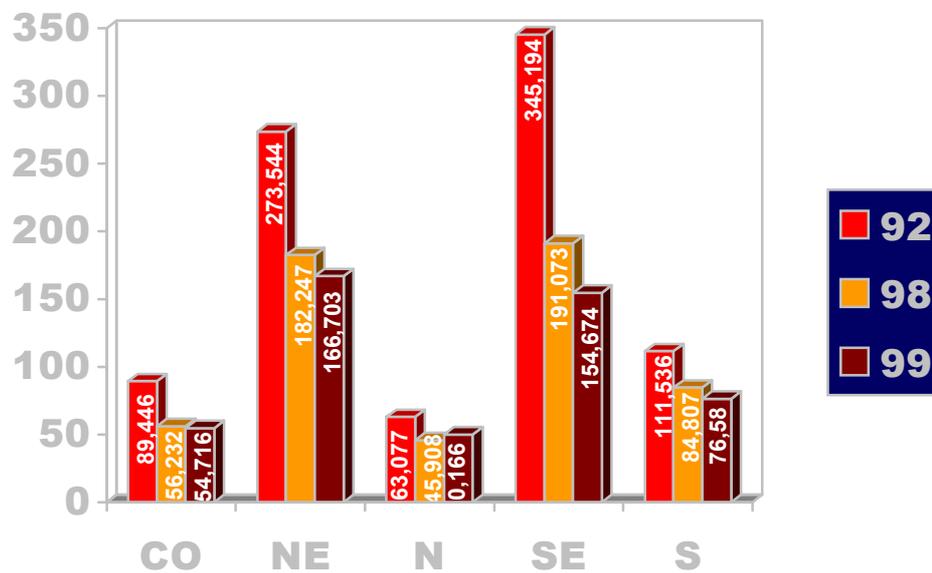


## Distribuição da situação por regiões

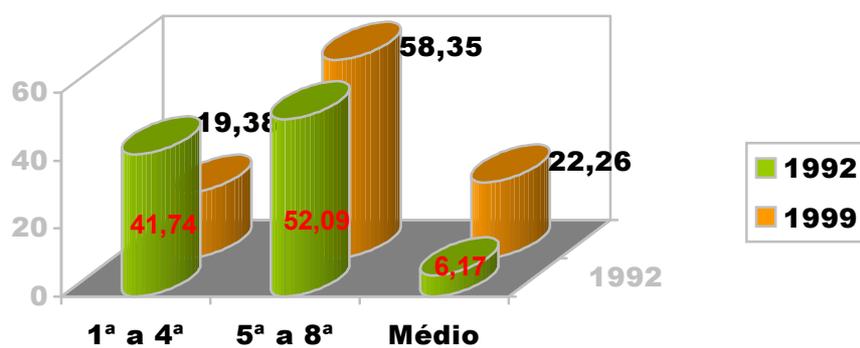


## Regiões

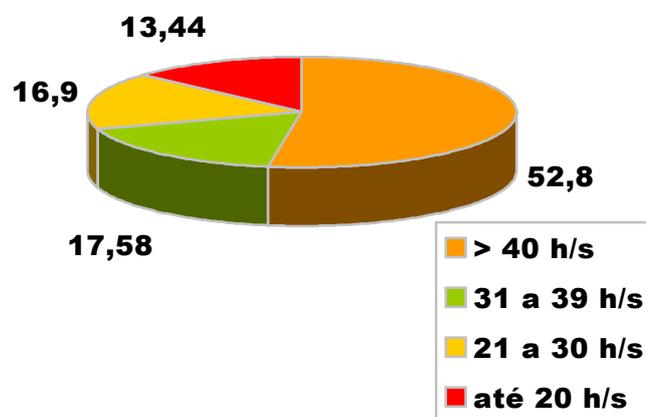
### População absoluta das TID's



### Atraso Escolar em percentual

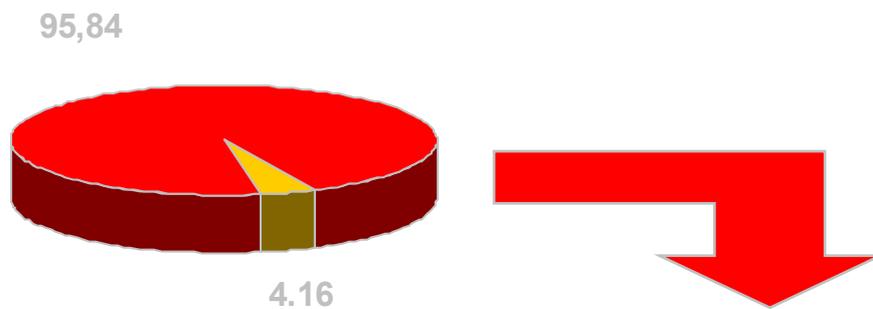


## Jornada de trabalho em percentual

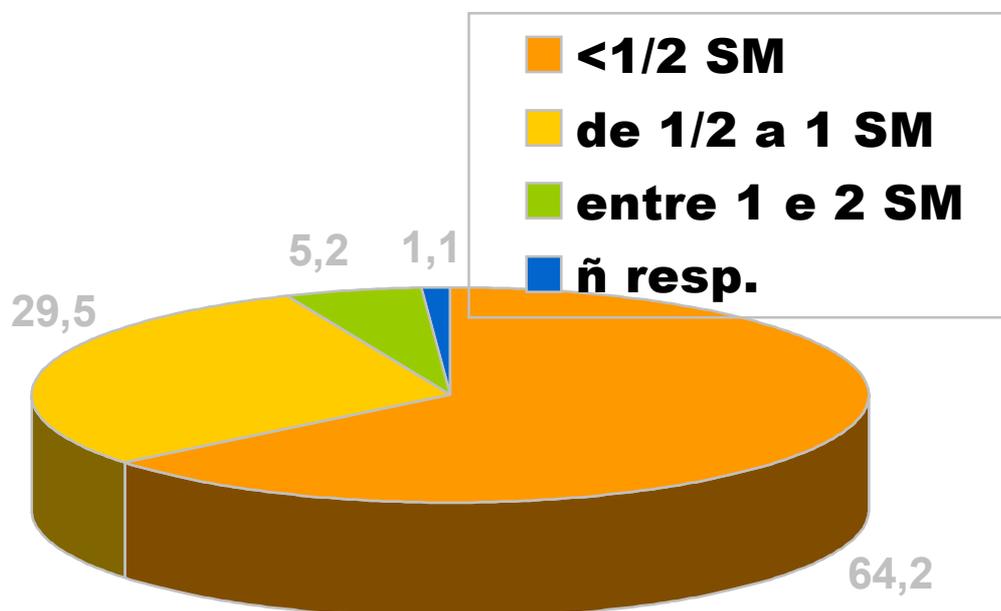


## Remuneração em percentual

### Remunerados



### Não remunerados



### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **MAPA** de indicadores do trabalho da criança e do adolescente. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **PESQUISA** nacional por amostra de domicílio 2001 - Trabalho Infantil. IBGE/OIT, 2003.

# TRABALHO PRECOCE, SOFRIMENTO, DIGNIDADE E CIDADANIA: O CASO DAS ATIVIDADES INFORMAIS EM CONDIÇÃO DE RUA

Maria de Fátima Pereira Alberto

## INTRODUÇÃO

O trabalho que passo a expor é parte de uma pesquisa<sup>2</sup> desenvolvida na cidade de João Pessoa com meninos e meninas em condição de rua, trabalhadores nas atividades informais nas ruas, no qual analisamos a relação entre o trabalho precoce e o desenvolvimento psicossocial. Verificamos que o sofrimento vivenciado por ambos ataca-lhes a dignidade de sujeitos em processo de desenvolvimento.

Definimos meninos e meninas em condição de rua como sendo crianças e adolescentes de ambos os sexos, que passam a maior parte dos dias nas ruas, desacompanhados, retirando, mediante o trabalho informal e/ou de atos ilícitos, o seu sustento e/ou de suas famílias. Portanto, têm família, mas podem ou não viver com ela quotidianamente. Varia a qualidade e a quantidade do contato.

O fato de estarem desacompanhados de adultos ou responsáveis é o elemento diferenciador do nosso trabalho, porque pressupõe um sujeito adultizado precocemente, já responsável por si, embora legalmente não possa sê-lo.

As implicações repercutem em danos à saúde física e mental. Entretanto não será possível estabelecer um nexos causal entre os danos e o desenvolvimento. Primeiro, a pesquisa não tinha por objetivo relacionar causa e efeito; segundo, para que se pudessem fazer estas afirmações seria necessária uma pesquisa de caráter mais epidemiológico. Enfim, o que se terá aqui são aspectos subjetivos, identificados nas falas e nas observações diretas das atividades de trabalho.

Esclarecemos que, ao referir-nos a **trabalho precoce**, estamos considerando as atividades de trabalho desempenhadas por **crianças ou adolescentes até os quatorze**

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa compõe a minha tese de Doutorado em Sociologia, defendida em 2002 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade federal de Pernambuco.

**anos de idade** – a mínima limite para ingressar no trabalho (na condição de aprendiz) e a máxima obrigatória para a escolaridade conforme determinam a Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho, a Constituição Federal do Brasil (Art. 227, parágrafo 3º, inciso I) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 60), modificado pela Emenda Constitucional nº 20, de dezembro de 1998<sup>3</sup>.

Por trabalho precoce compreendemos o exercício da atividade socialmente útil ou esquemas de profissionalização divergentes: a exemplo do tráfico e prostituição (Costa, 1995). Em outros termos: o que o trabalhador e a trabalhadora precoces fazem são atividades variadas, a cuja ação objetiva está inerente a intenção de obter pagamento, que pode ser em espécie ou em gênero.

### **IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO**

O material empírico aqui usado, é fruto de pesquisa realizada com crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade, trabalhadores nas atividades informais de rua como **vendedores, vendedoras, olheiros de carro e meninas vítimas da prostituição**. Temos conhecimento da problemática que envolve a designação da prostituição como atividade de trabalho infantil. No que pesem o esforço da UNICEF e outras instituições em não usar a referida designação, os dados dão conta de que as meninas têm nessa atividade a única fonte de subsistência, daí porque usaremos a denominação de vítima da prostituição, pois compreendemos que uma série de fatores convergem para vitimizar a menina, que por sua vez leva a descoberta do corpo, ou mais especificamente a venda dele – única coisa de que podem dispor para garantirem a sobrevivência –, e de que a rua é o lugar propício para exercerem esta atividade.

São crianças e adolescentes que começaram a trabalhar em torno dos 06 e 10 anos e têm entre 01 e 06 anos de trabalho nas ruas. Todos têm uma defasagem escolar que varia de 1 a 7 anos. Os que estudam freqüentam o 1º grau, da 1ª a 6ª série.

A maioria das famílias desses sujeitos originam-se de outras cidades, proveniente do interior do Estado. O deslocamento deu-se pela necessidade da família ou do próprio sujeito de buscar trabalho, ou melhores possibilidades de trabalho na capital. Entretanto, há vários casos em que a migração por questões de trabalho tinha como elemento impulsionador o rompimento da relações conjugais – rompimento do casamento dos pais, o que levou as mães a migrarem com os filhos ou um dos cônjuges a abandonar os filhos.

---

<sup>3</sup>A referida Emenda fez a seguinte modificação: proíbe qualquer trabalho para os menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendizes, a partir dos quatorze anos.

As condições de trabalho e a organização do trabalho têm impactos na saúde física e mental do trabalhador. O sofrimento é explicado por Dejours (1994) a partir da pressão da carga psíquica exercida no trabalhador pela organização do trabalho. Essa carga psíquica seria o resultado do acúmulo de energia que, no aparelho psíquico, não foi descarregada durante desempenho das atividades de trabalho. Esse acúmulo provoca o desprazer, a insatisfação, a frustração, a fadiga e o sofrimento.

Os modelos de organização do trabalho - compreendidos pela divisão de tarefas e relações intersubjetivas -, segundo o autor, geradores do acúmulo de energia, são aqueles em que o trabalhador não tem liberdade para exercer a criatividade, os trabalhos desqualificados, a inatividade, as organizações autoritárias, onde o trabalhador está impedido de exercer a subjetividade e condicionado ao cumprimento de ordens. Dejours (1994) denomina estas situações de subemprego de aptidões psíquicas.

O acúmulo de carga psíquica se deu porque as atividades são percebidas pelos meninos e meninas trabalhadores como inúteis, desqualificados, sujos, (Dejours, 1994, 1999), sem futuro. Os meninos e as meninas sentem-se precocizados, explorados, marginalizados, estigmatizados e degradados. Há raras situações de gratificação; por isso eles “acumulam” um sentimento de frustração, de quem **perdeu** algo (Seligmann-Silva, 1994a), a própria infância. Sofrem com o sentimento de que o trabalho não os levará a lugar nenhum, de que não são bem vistos socialmente, pelo que fazem e por estarem em condição de rua.

Ao mesmo tempo, os meninos e as meninas não entendem o que aconteceu, porque têm uma imagem de si como trabalhadores; no entanto, são estigmatizados, marginalizados e excluídos. Nem eles nem elas entendem como a vida lhes força a precocidade do trabalho e a sociedade marginaliza-os, rechaça-os por isso. Não têm consciência, desconhecem a falsa ilusão de que se estão preparando, desde criança, para serem trabalhadores, de que assim estão evitando caírem na marginalidade. Mas sentem a rejeição desses OUTROS e entendem que a atividade que fazem não propiciará uma qualificação para o exercício de uma atividade futura.

O impacto do conteúdo das tarefas é inicialmente o corpo – lombalgias, torsões de coluna por defeito de postura, cervicalgias, etc – e, posteriormente, o aparelho psíquico. O conteúdo das tarefas é o conteúdo ergonômico. *“Na vivência dos trabalhadores, a inadaptação entre as necessidades provenientes da estrutura mental e o conteúdo ergonômico da tarefa traduz-se por uma insatisfação ou por um sofrimento”* (Dejours; 1987: 59).

O sofrimento, segundo Dejours, é concebido como a vivência subjetiva intermediária entre a doença mental descompensada e o conforto ou bem-estar psíquico. Mas o trabalho não ocasiona, necessariamente, doença mental; também pode gerar prazer - o que não significa que, por não se adoecer, não se sofra. A explicação para o fato de não se adoecer está nos procedimentos defensivos (estratégias defensivas). Essas defesas levam a modificação, transformação e, em geral, à eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer.

Segundo dados do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST/SP), as inadequadas condições de trabalho geram nas crianças insatisfações pelo exercício de uma tarefa em que não há aprendizado técnico ou motivação secundária. As condições inadequadas podem, conseqüentemente, levar ao *stress* emocional ou à fadiga psíquica. Ambos ocorrem quando há interrelação entre contexto, vulnerabilidade e agentes agressivos. Por contexto entenda-se baixo padrão de vida, falta das necessidades básicas, segregação social e problemas de ajustamento familiar.

Não trabalhamos com a categoria *stress*, mas constatamos, nas falas dos meninos e meninas, uma descrença das expectativas de futuro, uma descrença, diante do que fazem, de que possam conseguir algo melhor. O trabalho precoce, no caso da população estudada, provoca o sofrimento que se expressa:

1. pela desmotivação, perda das expectativas de futuro e da capacidade de sonhar;
2. por uma tensão nervosa que sobrecarrega a criança, impondo-lhe, prematuramente, responsabilidades e acúmulo de funções.

Segundo Sampaio e Ruiz (1996, 4),

*“(...) o trabalho precoce gera um curto-circuito entre responsabilidade e condição, entre tarefa e capacidade de realizá-la, entre grupo-categoria e papéis exigidos, levando no mínimo a experiência por parte do indivíduo das condições psicossociais de dissonância cognitiva e de desamparo”.*

No caso dos nossos sujeitos, crianças e adolescentes entre os sete e os quatorze anos, inseridos precocemente no trabalho, o desamparo, a violência, o adestramento desqualificado e a ignorância agem sobre a sua personalidade e identidade. Poderão resultar, na sua vida adulta, experiências negativas de desqualificação da condição de trabalhadores. Quedarão como “homúnculos adestrados,” diz Sampaio e Ruiz (1996: 5):

*”(...) pois não é apenas o olhar e a consciência que ofendem, é a inteligência que decodifica e condena (...) é um adolescente e um adulto desinformado, pessimista, acrítico, com dificuldade de compreender o tempo como um fluxo de conseqüências capazes de realizar a dialética entre o casual e o necessário, entre o extremo e o internamente determinado, entre condição e decisão, que o trabalho precoce produz”.*

No caso do trabalho precoce dos meninos e meninas em condição de rua, podemos dizer que os fatores que ocasionam o acúmulo da carga psíquica ou tensão nervosa são os seguintes:

1. As atividades marginalizadas, **desqualificadas**, sem o requisito do emprego das aptidões psíquicas, da criatividade.
2. A **obrigatoriedade** do trabalho precoce para sujeitos que precisam abrir mão de atividades apropriadas e necessárias às suas idades, como o brincar, o tempo livre e a escolaridade.
3. As atividades de trabalho precarizadas, nas quais se usa o corpo ou, mais especificamente, a sexualidade como estratégia de sobrevivência e que são percebidas como **trabalho sujo**.
4. As atividades de trabalho precarizadas, que não oferecem perspectivas de formação, que tomam o tempo da escola e que são percebidas como algo sem futuro, são percebidas por meninos e meninas como **inúteis**.

Trabalho pesado em idade precoce também tem outras conseqüências diretas no desenvolvimento físico e mental da criança. O corpo dela sofre os efeitos da fadiga devido ao dispêndio excessivo de energia, mais do que o do adulto. E a maioria das crianças sofre também de má nutrição, devido à ingestão de comidas inadequadas, que baixam a resistência delas e fazem-nas ainda mais vulneráveis às doenças. A prevalência de anemia, de nutrição pobre e longas horas de trabalho facilitam a redução da capacidade de trabalho de crianças. A fadiga contribui para a freqüência de acidentes e enfermidades (Forastieri, 1997: 21-22).

No caso dos meninos e meninas há dispêndio de força física e desgaste decorrentes do conteúdo das tarefas. Alimentam-se basicamente de carboidratos. Trabalham longas jornadas diurnas e noturnas (meninos vendedores no sinal de dez a quatorze horas, meninos vendedores noturnos de seis a oito horas, meninas vendedoras de quatro a oito horas). Embora não tenhamos medido fadiga, resistência e doenças, eles e elas reclamaram de dores no corpo:

1. As meninas vendedoras queixam-se de dores na coluna e nas pernas por ficar sentadas durante a jornada de trabalho.

2. As meninas na prostituição queixam-se de dores no ventre e nas costas, devido às posições exigidas pelos clientes e ao número de vezes que mantêm relações sexuais.
3. Os meninos vendedores no sinal queixam-se de dores nas costas, pernas, braço, mãos e dedos por passar o dia todo em pé e carregar caixotes pesados; chegam até a cortar os dedos segurando os saquinhos de frutas.
4. Os meninos olheiros e lavadores de carro queixam-se de cansaço nas pernas, dor na coluna por carregar baldes d'água pesados, dor na cabeça, por passar o dia ao sol, pelas contorções que fazem com o corpo para limpar os carros.
5. Os meninos vendedores na noite queixam-se de cansaço e dor nas pernas, devido às longas caminhadas que fazem durante a jornada de trabalho e ao peso dos produtos que carregam.

Estes aspectos podem implicar danos para o crescimento deles, uma vez que estão colocadas todas as condições para tal. Como diz Forastieri, identificar e eliminar riscos relativos ao trabalho seria particularmente difícil em relação às crianças, porque o crescimento e o desenvolvimento delas varia proporcionalmente de indivíduo para indivíduo (1997: 21).

Os meninos e meninas trabalhadores precoces vivenciam também um sofrimento no corpo decorrente dos conteúdos das tarefas que demandam esforço físico e desgaste. As implicações para o desenvolvimento não são apenas físicas mas também psicossociais. Isto porque a tal sofrimento do corpo pode corresponder um estado de insatisfação e ansiedade. Esta última, inclusive, de difícil explicação por eles próprios – difícil de traduzir em palavras. Ambos, porém, poderão constituir-se em aspectos somatizados que repercutirão no desenvolvimento, podendo aparecer sob a forma de irritabilidade, agressividade, dificuldades de relacionamento principalmente na escola. Podem aparecer, inclusive, no decorrer da vida, em relação à adaptação ao próprio trabalho, que é traduzido por alguns teóricos da saúde do trabalhador (Seligmann-Silva; 1994) como desgaste.

O desgaste refere-se aos agravos psicossociais vinculados ao trabalho ou à expropriação da subjetividade em situações de trabalho. O desgaste mental “(...) *não significa necessariamente doença. Significa essencialmente perda – provisória ou definitiva – de algo que antes fazia parte do trabalhador e do seu mundo mental (...) inclui desde desgastes literais orgânicos (...) até perdas de outra ordem – como as perdas acarretadas para a identidade, para a densidade da própria vida afetiva ou para os projetos constituídos tendo em vista o futuro pessoal e o da família* (IDEM:18).

No caso dos sujeitos, objetos desta pesquisa, essas perdas refletem-se na perda da infância, da capacidade de sonhar, das expectativas de futuro, inclusive de constituição de uma família, perda da cidadania de sujeitos em processo de desenvolvimento.

Há entre eles analfabetismo, baixa escolaridade e evasão escolar. Os meninos apresentam defasagem de dois a sete anos. O trabalho cansa o corpo, o cansaço compromete o estudo. O trabalho atrapalha o estudo. Aliado ao cansaço, há o desestímulo diante da escola cujos conteúdos não conseguem aprender nem acompanhar. Devido à inadaptação da escola, advém o desestímulo. Preferem, então, trabalhar. Serão precarizados para o resto da vida. Eles acham que, fazendo o que fazem, as suas expectativas de futuro não são reais. Segundo Forastieri (1997: 30), crianças que são debilitadas, famintas ou angustiadas por causa do trabalho, estariam em condição inferior para a escola quando comparadas, em contrapartida, com crianças que não trabalham. O trabalho pode também a longo prazo ter impacto negativo no desenvolvimento social. Além disso conduz à educação pobre e sem perspectiva de emprego.

Outra consequência do trabalho, na escolaridade, é o não domínio da linguagem formal. Os meninos e meninas usam gestos, expressão facial, movimento do corpo, gírias e locuções ecológicas (uma analogia a uma das formas de fala infantil de repetir o que o interlocutor usa), outras vias de linguagem não formal. Logo o desenvolvimento intelectual e emocional poderá ser prejudicado. Intelectual porque, segundo Vygotsky (1989: 131), “(...) *o pensamento nasce através da palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. (...) a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação*”. Mas as palavras desempenham, além da comunicação social, elemento de interrelação, papel na evolução histórica da consciência, cuja característica fundamental é uma reflexão da realidade (IDEM).

Enfrentam dificuldades para assimilar os conteúdos abstratos da escola. Os dados mostram a dificuldade deles para abstraírem, falarem de si, expressarem suas emoções por meio da linguagem. Por isso dizem “*eu sei, mas não sei as palavra pra dizer*”. Têm dificuldades de se expressar por meio da linguagem, usam mais formas não-verbais. Mas a dificuldade para falarem de si não é apenas a de linguagem, mas também a de elaborar um pensamento congruente que dê conta de uma análise de suas vidas e de suas condições.

Freitag (1993, 203), em pesquisa feita com crianças escolarizadas e faveladas, consegue demonstrar que a estrutura de classes é um determinante de relevo para o atendimento ou não-atendimento dos mais altos estágios da psicogênese. Depreende-se que as crianças trabalhadoras precoces são mais vulneráveis ao atingimento dos estágios finais do desenvolvimento psicogenético, uma vez que estão fora da escola. Afirma a citada autora:

*“(...) a escolaridade regular de 8 anos de jovens de todas as classes favorecem independentemente da origem social e dos conteúdos curriculares transmitidos, o desdobramento das estruturas do pensamento. A falta da experiência escolar retarda ou bloqueia o atingimento das estruturas lógicas, podendo ser vista como uma das principais responsáveis pela defasagem encontrada entre favelados de 13 a 16 anos”.*

O acesso às expressões cognitivas e aos códigos formais se dá em função da classe social a que pertencem. *“Os desempenhos na aprendizagem variam em função de um prévio adestramento na utilização de uma linguagem verbal e de que as classes trabalhadores revelam maiores dificuldades”* (Berstein apud Velho, 1997: 21). Daí por que eles têm consciência de que, se ficarem nestas atividades e se não estudarem, não terão expectativas de futuro, pelo menos não dentro de uma concepção valorizada de uma profissão que possibilite a cidadania e o bem-estar.

O trabalho precoce pesa no processo de subjetivação das crianças em condição de rua. O que forem decorrerá desse desenvolvimento nas ruas. O trabalho afeta a formação de um universo simbólico da criança, porque, em vez de a socialização se dar na escola, se dá nas ruas, por outras vias, cujo conteúdo não é o capital cultural escolarizado. Isso as afetará, porque estarão precarizadas (para o resto da vida) para empregos futuros que requererem instrução, conhecimento, capital cultural.

O trabalho precoce reproduz, intergeracionalmente, a pobreza. Esses meninos e meninas têm pais que, além de não terem estudado, valorizam, diante das necessidades imediatas, o trabalho em detrimento da escolaridade. Estes pais defendem a concepção reinante na sociedade brasileira do trabalho como um antídoto a marginalidade. Conseqüentemente, reproduzem esta concepção com seus filhos. Além disso, a relação dos meninos e meninas com a instituição escola, não é fácil. Boa parte das várias dificuldades que eles apresentam para não freqüentar a escola advém das dificuldades de relacionamento entre escola (entenda-se o corpo institucional) e os educandos.

Temos que nos lembrar da teoria dos oito estágios do Erikson (1976), cujo primeiro estágio refere-se ao estabelecimento da confiança. Neste estágio de desenvolvimento, está a base do processo de identificação da criança, de confiança em si mesma e na sua capacidade para enfrentar desafios. Para o referido autor, essa confiança ou desconfiança provém da qualidade das primeiras experiências, da relação materna. As situações de conforto e as pessoas que as promovem favorecem a confiança e a formação da identidade psicossocial.

Um dos problemas é que essas crianças e adolescentes, ao serem obrigadas a optar pelo trabalho nas ruas como instrumento socializador e afastarem-se da escola, perderão a possibilidade de adquirir o capital cultural fundamental para seu futuro, para seu desenvolvimento psicossocial, intelectual e de cidadania. Os meninos e meninas, quando estiverem na idade certa para ingressar no mercado de trabalho, não terão acesso às profissões que requerem escolaridade e possibilitem cidadania e bem-estar. Estarão precarizados para o resto da vida.

Este é um dos aspectos importantes para se compreender por que os trabalhadores e as trabalhadoras precoces, uma vez que convivem nas ruas com esse tipo de relação, vivendo, inclusive, processos de aprendizagem próprios à socialização nas ruas e no trabalho, experimentam certa autonomia e poder precoce de decisão de suas vidas, têm dificuldades de relacionamento e de permanência na escola – já que nela tudo é previamente determinado e imposto, com regras de interdição aos comportamentos dos educandos. Eles já são adultizados para se submeterem a esta forma de escola. No trabalho na ruas, as aprendizagens são participativas e concretas. São, como diz Martins (1993; 192):

*“(...) a criança trabalhadora deve aprender a dura disciplina do trabalho e relegar ao esquecimento o caráter lúdico do modo de ser infantil. Embora convocada a assumir responsabilidades adultas, permanece atada ao mundo infantil. (...)Revelam uma compreensão adulta do mundo, na medida em que inserem o trabalho como componente estruturador da existência de si e dos outros. Ao mesmo tempo, revelam dificuldades de abstração, de compreensão desse mesmo mundo por outras mediações que não sejam a da relação tête-à-tête, da busca imediata de soluções para problemas cotidianos”*

### **A subjetivação na precarização**

Nesta forma de capitalismo, na qual o trabalhador precoce é supérfluo e descartável, processa-se o empobrecimento não só no sentido material, já que a

precocização desqualifica-o para outras formas de trabalho futuro (pois, não tendo acesso à escolarização, ser-lhe-ão cada vez mais restritas suas chances de outras formas de trabalho que não a informalidade nas ruas) e para a vida. Ocorre também o empobrecimento de seu “mundo interior”, principalmente em se considerando a sua condição de sujeito em processo de desenvolvimento. Estes trabalhadores e trabalhadoras propiciam a expansão e a reprodução do capital e da mercadoria, bem como o definhamento do seu potencial de desenvolvimento destruído, alienado da sua potencialidade de ser humano. Há um processo de subjetivação (tornar-se sujeito), disciplinarização do não-cidadão, coisificado, descartável.

No caso dos meninos, há a produção de um ser mediante a efetivação de sua atividade e, ao mesmo tempo, um esvaziamento desse sujeito que não consegue manter uma relação afirmativa com sua atividade, porque o trabalho aqui é o trabalho informal, que afeta para sempre o desenvolvimento deles.

Formas de saber e poder mais sofisticadas - a disciplinarização e o panóptico (Foucault; 1996) não são mais os mesmos. O novo panóptico é a rua, lugar do trabalho informal. A disciplinarização não se procede apenas com vistas a levar em conta ser trabalhador, mas também produzir trabalhador sem trabalho, pelo menos nos moldes da economia formal (nas formas de organização do trabalho formal).

O trabalho continua formando a essência humana, mas não na *práxis*, no trabalho concreto, mas no não-trabalho, no não-direito ao assalariamento, com os direitos e garantias legais não assegurados pelo Estado ausente e compactuante das ilegalidades. Esta é uma essência que se forma nas práticas do “virar-se por si mesmo”, no “biscatear”, na inconstância do emprego e do trabalho.

Há um processo de subjetivação no ser trabalhador sem ter trabalho fixo, no trabalho irregular, que caracteriza algumas formas de trabalho informal (como por exemplo, atividades de trabalho informal executadas pelos meninos e meninas: vender frutas, doces, quentinhas, refrigerantes; olhar carro e prostituir-se). A essência se forma no trabalho reestruturado, flexibilizado, fragmentado, que não se dá em relações sociais de produção, caracterizadas pelo confronto entre sujeitos sociais definidos: donos dos meios de produção e donos da força de trabalho. Apesar de se dar sob a regência do sistema capitalista de mercado, sob a perspectiva do mercado, da lógica da troca, as relações ocorrem entre sujeitos individualizados - o trabalho informal é individualista e individualizante. É um processo maquínico e disciplinador que joga crianças e

adolescentes na solidão da vida, rouba, nega a infância deles, solapa seu poder de mão-de-obra, de trabalhador com direitos sociais garantidos.

O trabalho continua sendo uma categoria central de análise da estrutura social e formador da essência do homem, mas com novas configurações disciplinadoras de uma estrutura social fragmentada e fragmentadora dessa essência.

O que dizemos em um seminário que pretende discutir Direitos Humanos e Trabalho Precoce, diante de tais constatações empíricas?

Se por cidadania entendermos um dos conceitos mais básicos advindos ainda da Grécia antiga, mas ratificados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, ou seja, o do indivíduo portador de direitos e sujeito a deveres e obrigações, que exige compartilhar bens materiais, simbólicos e sociais, indagamos: os meninos e meninas trabalhadores precoces em condição de rua estão vivendo a cidadania?

Evidente que não! Os dados aqui expostos permitem-nos comprovar que as suas necessidades básicas (alimentação, saúde, educação, convivência familiar e lazer) não estão sendo atendidas nem pela Sociedade e muito menos pelo Estado. Inclusive a própria Constituição está sendo violada no seu artigo 205, a educação como direito básico fundamental, direito de todos e dever do Estado não está sendo garantida. O que implica que a educação, esse instrumento capaz de responder às exigências da cidadania, não está ao alcance dessas crianças e adolescentes. Logo, seus direitos, inclusive o de viver a infância a salvo de qualquer forma de negligência, violência e exploração, estão sendo usurpados. A proteção integral pela qual zela o ECA não protege a infância e a adolescência das classes populares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Criança. **Estatuto da criança e do adolescente, lei 8.069/90**. Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 20/98**. Brasília, 1998.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde In: **Revista brasileira de saúde ocupacional**, n. 54, v. 14, p. 7-11, 1986.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana**. São Paulo: Atlas, 1994.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FORASTIERI, V. **Children at work: health and safety risks**. ILO Child Labour Collection. Geneva: International Labour Office, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREITAG, B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SAMPAIO, I. I. C.; RUIZ, E. M. **Trabalho precoce e psiquismo infantil**. São Paulo, 1996. Mimeografado.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Editora Universitária/UFRJ; São Paulo: Cortez, 1994.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# **TRABALHO E EXCLUSÃO SOCIAL: A REALIDADE DOS ADOLESCENTES TRABALHADORES NA CATA DE LIXO**

**Terçália Suassuna Vaz Lira**

A exposição que ora vamos fazer é fruto de pesquisa realizada em 2000/2001 cujo objetivo era analisar o cotidiano de adolescentes trabalhadores na catação de lixo, no Lixão do Roger em João Pessoa/Paraíba.

O nosso interesse pela temática do trabalho infanto-juvenil é fruto de nossa experiência como pesquisadora no Setor de Estudos e Pesquisa sobre Crianças e Adolescentes - SEPAC<sup>4</sup>, quando, desde 1995, vimos desenvolvendo estudos relativos à temática do trabalho infantil. Tal experiência resultou em várias outras, como a nossa participação no GIETI<sup>5</sup> – Grupo Interinstitucional para Eliminação do trabalho Infantil e, atualmente, fruto da experiência acumulada ao compor a coordenação colegiada do Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente – FEPETI e do Fórum Estadual Lixo e Cidadania e, também, ao integrar-me à Casa Pequeno Davi, ONG que vem atuando na Paraíba, em especial na cidade de João Pessoa, na Prevenção e Combate ao Trabalho Infantil.

No que se refere aos aspectos da operacionalização da pesquisa, importa destacar que este estudo foi parte de um Projeto Integrado de Pesquisa<sup>6</sup> que tinha como título “A vida e o lixo: o trabalho das crianças, adolescentes e suas famílias” desenvolvido pelo SEPAC.

O processo de investigação teve seu delineamento em várias etapas. Inicialmente participamos de uma pesquisa exploratória com crianças, adolescentes e os pais de

---

<sup>4</sup> Vinculado ao Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>5</sup> Grupo Interinstitucional para Eliminação do trabalho Infantil que surgiu em 1995, na Delegacia Regional do Trabalho, composto por representantes de várias instituições (governamentais e não governamentais da Paraíba), que visavam à erradicação do trabalho infantil

<sup>6</sup> Este Projeto Integra quatro Sub-projetos, que se encontram em desenvolvimento, no geral, por professoras do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, alunos de mestrado e doutorado e com a participação de alunos de Serviço Social, Ciências Sociais e Geografia.

famílias que se encontravam trabalhando no Lixão do Roger em João Pessoa. Posteriormente elaboramos um projeto objetivando investigar o cotidiano dos adolescentes trabalhadores cujo subprojeto encaminhamos como projeto de dissertação para o Mestrado em Serviço Social.

O estudo foi de natureza qualitativa, tendo sido utilizados também procedimentos quantitativos e se desenvolveu em três etapas investigativas:

- Na primeira etapa, aplicamos um formulário junto a 69 famílias que trabalhavam no Lixão do Roger.
- Na Segunda etapa, foi aplicado um roteiro de entrevista junto a 15 adolescentes que trabalhavam no Lixão, configurando um percentual de 30% do número dos adolescentes provenientes destas 69 famílias .

Importa destacar que este estudo foi realizado em um período em que a vigilância no Lixão se fazia presente durante o dia, e que os adolescentes entrevistados se encontravam trabalhando à noite, mas que hoje, devido à denúncias realizadas pelo FEPETI e com a atuação da Delegacia Regional do Trabalho – DRT os mecanismos de fiscalização foram reforçados no local e hoje encontra-se proibida a entrada de crianças e adolescentes no Lixão. O que não quer dizer que todas estas tenham sido retiradas do trabalho, pois muitos se encontram trabalhando em outras atividades ou na catação de lixo nas ruas.

Sabemos que o trabalho em idade precoce não é algo novo, remonta a um passado distante, e que, sob os pressupostos do capitalismo, é que este tem crescido vertiginosamente e com maior nível de exploração.

Na contemporaneidade, a sociedade, em seu processo histórico, econômico e sócio-cultural, vem tornando inaceitável a utilização da mão de obra infantil. Na esfera jurídica, temos como expressão desse processo as leis que limitam a idade para admissão ao emprego, construídas a partir das convenções da OIT – Organização Internacional do Trabalho, e, no campo político-social, temos como expressão desta preocupação, em nível mundial, o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC e, em nível nacional, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Contudo, percebe-se que, apesar do avanço político ocorrido, fruto de um processo histórico que traz uma mudança na concepção de criança enquanto sujeito de direitos, esta realidade do trabalho infantil ainda persiste, apesar das tentativas históricas de assim combatê-la.

A existência do trabalho infantil tem implicações econômicas que remetem à compreensão do contexto social e econômico em que se encontra a classe trabalhadora na sociedade capitalista contemporânea. O pressuposto desta condição reside no entendimento dos impactos das transformações contemporâneas ocorridas no mundo do trabalho em que se tem o aumento do desemprego, paralelamente à redução do papel do Estado, que traz como consequência uma deteriorização nas condições de vida e trabalho.

Na análise da problemática do cotidiano dos adolescentes trabalhadores na catação de lixo, partimos do princípio de que o cotidiano desses adolescentes só pode ser compreendido se inserido no contexto do processo de exclusão social em que se encontra grande parcela da população brasileira, com um quadro crítico e complexo de aumento do desemprego e aumento do lixo frente a “era dos descartáveis”. Aí o lixo, hoje, tem produção exacerbada, devido ao uso descontrolado dos recursos naturais, apresenta-se como um problema de dimensão ambiental e social.

Na atual conjuntura, o trabalho na cata do lixo configura-se como uma atividade em expansão. Este fato se explica mediante vários fatores.

Neves (1999) aponta alguns fatores na explicação do desenvolvimento desta atividade produtiva nos últimos anos. Segundo a referida autora, tal realidade vai se dar pelo:

*(...) o processo de concentração da população e das atividades econômicas em espaços relativamente delimitados; pela expansão dos serviços de informática (e gastos em papel) dos setores financeiros e administrativos; e pelas novas concepções sobre a ecologia e o uso racional dos recursos da natureza que propõe a reciclagem e o reaproveitamento do lixo. (1995:15).*

Assim a cata do lixo constitui a alternativa possível de sobrevivência de famílias que são expulsas do mercado de trabalho e se vêem sem possibilidade de nova inserção em um outro tipo de atividade.

Como nos mostra um adolescente,

“A gente trabalha no Lixão porque não tem outro serviço. O serviço que tem é esse mesmo... Meu pai era agricultor... trabalhava com gado... trabalhou também numa cerâmica... aí ele foi mandado embora... não conseguia trabalho... o jeito foi ir pro Lixão. E isso já faz 10 anos que tamo lá... Ele trabalhava cortando capim e tirando leite numa Granja, aí o homem vendeu o gado e mandou pai embora... derrubou todas as casas dos moradores... aí a gente não tinha mais como viver nem onde morar...

aí a gente veio pra cá... e quando a gente chegou aqui o serviço que a gente encontrou foi o Lixão”. (J., 15 anos).

Assim, a inserção dos adolescentes na cata do lixo é fruto da trajetória de vida de seus pais, configurando uma trajetória de exclusão. Neste contexto, o lixo transforma-se de simples resíduos sólidos em fonte de sobrevivência. Posto que o lixo foi para alguns a única saída encontrada para não sucumbir à fome.

“Fui trabalhar no Lixão por que num tinha outro lugar pra eu trabalhar, aí o jeito era eu ir trabalhar no lixo. E dou graças a Deus... ainda bem que tem o Lixão, senão morreríamos de fome”. (T., 15 anos).

Nos Lixões se garimpa a sobrevivência e se transforma o descartável em mercadorias, através da coleta para servir às indústrias de reciclagem. Como nos mostra uma adolescente:

“Do lixo a gente tira de tudo... as latinhas de alumínio, os plástico, o papel e o papelão, tudo a gente vende... pros comprador... e eles vendem pras indústrias, né?”. (V. , 14 anos).

A catação é um elo de importante na cadeia da produção industrial. Neste contexto, a precariedade alimenta um circuito de reprodução ampliada do setor industrial. A vida no e do lixo é fruto de um processo econômico que valoriza a reciclagem de materiais para beneficiar a indústria. Ao mesmo tempo desvaloriza o trabalho do coletor, que não ganha através do seu trabalho, por demais extenuante, nem o mínimo suficiente para garantir a sua reprodução físico-biológica. Pois, das sessenta e nove famílias pesquisadas, 76% afirmaram que os rendimentos retirados da cata do lixo não atendiam as suas necessidades.

Neste contexto, percebe-se uma nova concepção de lixo, onde o descartável, para alguns, passa a ser o imprescindível para outros. Contudo essa valorização do lixo trás em si uma desvalorização do coletor. Observemos os depoimentos que seguem:

“Gostaria de trabalhar noutra coisa... cuidando de menino... que eu tenho experiência... cuido dos meus irmãos desde pequena... mas é difícil... porque tem uma mulher ali que foi trabalhar em casa de família... aí ela chegou na casa da mulher e a mulher perguntou: você já trabalhou no lixo? Se já trabalhou, toda vez que você chegar aqui eu quero que você tome logo um banho... Eu acho que o povo é muito preconceituoso com quem trabalha no lixo... eu queria procurar emprego mas eu tenho medo. Eu tenho medo de me perguntarem se eu já trabalhei no lixo”. (V., 14 anos).

O lixo representa a possibilidade de adquirir o alimento do dia, seja através da venda do material coletado, seja através dos alimentos retirados do lixo. Como mostram os adolescentes.

“Tudo tem no lixo... coisa pra vender, mais a gente também tira coisa pra comer... a gente encontra danone... salsicha... boazinha... lingüiça... tudo tem no lixo” (V. , 14 anos)

“Onde eu como? Lá mesmo... tem os carro né? Os carros do supermercado. É pão... é banana... é laranja... é danone... vem tudo separado num saco, o povo já sabe aí bota tudo separado... outro dia a gente achou uma caixa de lingüiça da boa... deu pra comer um mês”. (J.,17 anos).

Os rendimentos retirados da catação giram em torno de R\$ 30,00 a R\$ 40,00 semanais por família. Os ganhos não são computados individualmente, mas por todo o trabalho realizado pela família. Portanto, não foi possível quantificar o trabalho dos adolescentes visto que este entra como apêndice do trabalho dos pais.

No que se refere à idade em que os adolescentes foram iniciados na catação, constatamos que a maior parte foi iniciada com idade entre 8 e 9 anos configurando o percentual de 54%.

O dia-a-dia é percebido pelos adolescentes como repetitivo e enfadonho, sendo modificado apenas com as variações do tempo. Observemos este depoimento.

“A gente chega no Lixão a primeira coisa que a gente faz é pegar água pra beber. A gente enche lá na balança aquelas garrafas de refrigerante e leva lá pra cima. Aí a gente começa a trabalhar. Trabalha no sol, na chuva, no frio, no calor, de todo jeito. A gente fica catando os objetos recicláveis, mas quando o carro do Bompreço vem, pára todo mundo, e corre pra pegar os alimentos... os alimentos que vem nos carros do Bompreço. Quando vem danone a gente toma ali mesmo. Ali mesmo também a gente faz o almoço, e come na barraca. Lá a gente descansa um pouquinho. Depois volta a catar de novo. Quando dá 5 horas da tarde a gente cobre os troços e vem embora pra casa. Tem vez que a gente trabalha de noite também. Tem vez que passa o dia todinho trabalhando, de dia e de noite. De noite dá uma cochilada aí acorda e no meio da noite volta a trabalhar de novo. O pior é que quando amanhece. Lá está a gente fazendo tudo de novo... Eu não sei o que é melhor trabalhar no sol ou na chuva. Acho que na chuva é melhor. Mas tem vez que é ruim, a lama sobe, aí vem aqueles bichos: tapurus, subindo na gente, aí a gente tem que parar , isso é muito ruim”. (W. , 15 anos).

A realidade dos adolescentes mostra que a escola e o lazer não fazem parte de seu cotidiano. Dos 15 adolescentes, apenas 6 encontravam-se na escola no momento da

entrevista. Os depoimentos mostram que os adolescentes são matriculados e logo se evadem, não permanecendo na escola por falta de condições materiais, porque precisam ganhar o sustento através do trabalho. Através de faltas frequentes, o adolescente vai gradativamente se distanciando da escola.

O que pode ser percebido nesta fala, que bem expressa a realidade do adolescente trabalhador:

“Por mim eu estudava todas as séries, né? Se eu tivesse tempo e cabeça pra estudar... Assim se eu tivesse tempo, por que eu vivo mais trabalhando, tem vez que eu não vou nem pro colégio. Falto aí não vou direto, vou uma semana, outra não, por causa do serviço. Agora mesmo meu irmão não está estudando porque ele está trabalhando no Lixão direto, tá ficando lá toda noite. Eu também estou faltando muito na escola, porque estou ficando lá até 10:00h, 11:00H da noite. A gente tem que trabalhar, porque senão a gente passa fome. Lá no Lixão agora tá assim os pais trabalham de dia e os filhos de noite”. (J. , 17 anos).

No que se refere ao lazer, o número de horas dedicadas à atividade de catação denota que aos adolescentes nada resta de horas diárias para dedicar-se a alguma atividade de lazer. Dos adolescentes entrevistados, 74% tinham um turno de trabalho em torno de 10 e 12 horas diárias. O universo lúdico dos adolescentes restringe-se a assistir televisão, a jogar pequenas partidas de futebol e ir à praia. Esta última realizada muito esporadicamente, pois implica gastos com o transporte ou o sacrifício de caminhar alguns Km a pé.

As meninas são mais prejudicadas no que se refere ao acesso à escola e ao lazer, pois nenhum tempo lhes resta, visto que a estas são atribuídas também as tarefas de casa. Sendo o dia de “domingo o dia de lavar roupas e arrumar a casa”, conforme nos foi dito pelas adolescentes.

No que se refere aos sonhos, constata-se que estes pouco se permitem sonhar. Ao perguntarmos se no futuro gostariam de trabalhar em outra atividade, todos declaram que sim. Contudo, ao perguntarmos em qual atividade desejavam trabalhar, obtivemos as seguintes respostas:

- Funcionário de empresa pública e privada de limpeza urbana.
- Empregado doméstico (babá, cozinheira, jardineiro).
- Funcionário de oficina mecânica.

O que mostra que os adolescentes pouco se permitem sonhar, mas apenas desejar o possível, ou seja, exercer uma atividade que lhes permita viver com estabilidade e

salários fixos sem, contudo, expressar grandes pretensões no que se refere à ascensão social.

Percebemos que, dos poucos que se permitem sonhar, os sonhos se fazem construir pelo trabalho e pela preocupação em proteger a família, em particular a figura materna. Como nos mostra a fala de um adolescente:

“Meu sonho é melhorar de vida, melhorar minha casa, comprar móveis pra ela, ter uma casa elegante. E ser algum dia gente. (E O QUE É SER GENTE PARA VOCÊ?) Ser gente é crescer na vida, nos estudos, ter um emprego e também avançar nos seus sonhos. Ter um objetivo. Pegar seu sonho e não deixar ele escapar. (E QUAL É O SEU SONHO?) O meu é me formar em Direito, é ser um advogado e dar condições a minha família. (VOCÊ ACHA QUE VAI REALIZAR SEU SONHO?) Se eu tiver forças para continuar a acreditar. Se eu não deixar nunca de acreditar, eu vou” (W., 15 anos).

O estudo mostrou-nos que é o trabalho o elemento preponderante no dia-a-dia dos adolescentes, e que este é perpassado pelo não atendimento das necessidades básicas necessárias ao seu desenvolvimento, tais como a alimentação de cada dia, da escola, do lazer, da saúde, do transporte, etc. Nesse contexto, temos a expressão concreta de um processo alarmante de exclusão social. O que nos leva a acreditar que mudanças no cotidiano de crianças e adolescentes trabalhadores só poderão ocorrer se medidas forem tomadas visando alterar a situação sócio-econômica de suas famílias, a fim de eles mesmos poderem ter acesso às políticas públicas que objetivem de fato promover o seu desenvolvimento integral e o reconhecimento dos seus direitos de cidadania, direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e ainda distantes de serem contemplados na realidade concreta. Contudo, temos a clareza de que tais medidas, ao serem tomadas, virão amenizar o quadro de degradação social que este trabalho procurou mostrar. Com certeza, porém, não resolverá toda a problemática social aqui tratada, uma vez que esta não depende unicamente de intervenções políticas e sociais. Nem faz parte de um modelo de sociedade que se alimenta das desigualdades por ela construídas. E cuja forma, no contexto atual, é a mais perversa: a exclusão social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. de F. **Do lixo à cidadania: estratégias para a ação**. Brasília: CAIXA, 2001.

ALBARNOZ, S. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALBERTO, M. de F. P. **O trabalho infantil no mercado informal de rua: primeiras considerações sobre o trabalho dos meninos em condição de rua.** In: **Caderno de Estudos de Sociologia**, Recife, v. 14, n.2, jul/dez, p 195-222, 1998.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: INICAMP, 1995.

ARIÊS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BECKER, D. **A adolescência.** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BURSZTYN, M. (Org). **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores.** Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

\_\_\_\_\_. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. **O capital.** Livro I. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1980.

MOTA, A. E. (Org). **A nova fábrica de consensos.** São Paulo: Cortez, 1998.

NEVES, D. P. **A perversão do trabalho infantil.** Niterói: Intertexto, 1999.

\_\_\_\_\_. A miséria em espetáculo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 47, 1995.

## **PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: REFERÊNCIAS SOBRE A ATUAÇÃO DA SAVE THE CHILDREN/UK<sup>7</sup> NO BRASIL**

**Nara Menezes**

“Ela (patroa) disse que ia me dar roupa e ia me botar na escola e ia dar mais cinqüenta reais. Tudo bem, mais aí chegava o final do mês e ela não me pagava. Então eu pensei que não era para eu fazer todo o serviço, mas aí foi para cuidar de duas casas... fazer tudo, só receber cinqüenta e ela ainda queria dar em mim... Ela não pagava não, porque ela falava que era para mim não gastar. Aí tinha vez que eu pedia dez centavos pra chupar picolé na escola”, não “ela falava”, você não já ganha dinheiro da passagem pra ir pra escola?”Eu vou dar tudo no final do ano pra você levar pra casa!”. (Severino 15 anos, atendido pelo Cendhec).

Um dos principais programas sociais de erradicação do Trabalho Infantil é o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI ou Programa Bolsa Criança Cidadã, que se destina às famílias vulnerabilizadas pela pobreza e exclusão, com filhos na faixa etária de 7 a 14 anos submetidos a trabalhos caracterizados como insalubres, degradantes, penosos e de exploração infantil na zona rural. Busca também aumentar o tempo de permanência da criança na escola incentivando um segundo turno de atividades, com unidades escolares, ou de apoio, reforçadas com recursos humanos e materiais, que asseguram alimentação, orientação nos estudos, esporte e lazer. A bolsa consiste num reforço mensal à renda familiar por criança ou adolescente que freqüentam a escola.

O pressuposto a favor deste tipo de programa é o de que se liberando crianças e adolescentes do trabalho precoce para ajudar na renda familiar, colocando-os na escola

---

<sup>7</sup> Reino Unido.

e no aprendizado de um ofício, eles romperão o ciclo da pobreza vivenciado pelos pais e avós.

Desde sua implantação em Pernambuco, o Programa vem sendo acompanhado por uma comissão estadual e comissões municipais. Muito esforço tem sido empreendido por diferentes atores do estado e sociedade civil para criar uma rede de apoio à sua execução nos municípios contemplados.

Considerando, porém, que a maioria dos envolvidos no acompanhamento são adultos e entendendo que as crianças e adolescentes, na qualidade de principais beneficiários e consumidores diretos do produto, precisam ser ouvidas de forma mais sistemática, decidimos contribuir neste processo trazendo a voz das crianças para fortalecer as ações dos outros atores.

Em 1998, Save the Children realizou o Encontro com Crianças para discutir o Trabalho Infantil, uma primeira abordagem para conhecer a opinião e avaliação das crianças e adolescentes sobre os impactos do Programa Bolsa Escola nelas próprias e em suas famílias. Foi o início de um processo de sistematização de uma metodologia sobre consulta e participação das crianças em ações de avaliação de políticas. Naquele momento pretendeu-se:

- Realizar uma primeira abordagem para conhecer a opinião e avaliação das crianças e adolescentes sobre os impactos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil nelas próprias e em suas famílias.
- Gerar alguns indicadores focalizados nas crianças para subsidiar os programas de monitoramento já existentes.
- Desenvolver uma reflexão com as crianças sobre direitos e deveres.
- Iniciar um processo de sistematização de uma metodologia sobre consulta e participação das crianças em ações de avaliação de políticas.

Deste encontro saíram sugestões e recomendações das crianças para o Programa Bolsa escola, registradas em duas publicações que foram largamente divulgadas por Save the Children. Os resultados apontam para a necessidade de se criar oportunidades para que as crianças se envolvam nas discussões sobre Políticas que interferem em suas vidas. A sua participação é fundamental para gerar autonomia e exercício de cidadania e melhorias no desenho dos programas.

Com base na preocupação de entender e envolver as crianças no processo de participação de políticas direcionadas para elas, as ações desencadeadas em 1998 foram

continuadas em 1999 através do Projeto de Participação das Crianças em ações de monitoramento do PETI.

Em 1999, foram feitas parcerias com dois municípios de Pernambuco, desta vez visando desencadear um processo de participação das crianças nas políticas de erradicação do trabalho infantil implementadas no Brasil através da criação de núcleos municipais formados pelas próprias crianças com apoio dos monitores para acompanhar e monitorar a implementação do Programa Bolsa-Escola. Através de convênios firmados com a Prefeitura Municipal de Moreno e da ong Centro das Mulheres do Cabo, as ações pretenderam:

- Ter revelados e sistematizados fatores que possibilitam o desenvolvimento da autonomia das crianças na perspectiva da sua participação na avaliação do Programa Bolsa-Escola.
- Ter desencadeado nas crianças o processo de aprendizagem sobre a sua participação na avaliação do Programa.
- Ter criadas as condições para que as crianças, a partir da fala e da vivência, no Programa Bolsa-Escola, estejam participando da formulação e acompanhamento das políticas voltadas para a infância nos dois municípios.

Os resultados dos workshops estão sistematizados em materiais para as crianças participantes e adultos envolvidos.

### **TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO – TID**

O envolvimento das crianças e adolescentes no trabalho doméstico realizado nas casas de outras famílias que não as suas de origem vem sendo priorizado pelo Programa de SC/UK na América do Sul desde 1999. Naquele momento, decidiu-se pelas seguintes linhas de ação: participar do debate sobre o tema assegurando o reconhecimento de sua complexidade e a busca por alternativas viáveis para as crianças; implementar pesquisas em quatro países da região para identificar os vínculos do trabalho doméstico com a violência e a migração de populações em função da pobreza ou de guerras; dar visibilidade à situação de exploração das crianças e adolescentes e advogar por mudanças de atitudes da sociedade e dos governos; desenvolver programas que ajudem as meninas e adolescentes a sair desse tipo de trabalho, recuperando seus direitos, assegurando-lhes acesso a uma educação de qualidade e encontrando alternativas econômicas viáveis para suas famílias.

SC/UK tem apoiado técnica e financeiramente a realização de estudos de caso, diagnósticos, análises de situação, *advocacy* e execução de programas de apoio às meninas e adolescentes afetadas pela exploração do trabalho doméstico no Brasil, na Colômbia, no Paraguai e no Peru.

No Brasil, vem apoiando a intervenção em 3 cidades e uma pesquisa em Belo Horizonte. Em Belém – PA, a ação foi para estimular a organização de grupos de adolescentes envolvidas no trabalho doméstico na cidade, apresentando alternativas de sobrevivência; estimular a articulação de adolescentes envolvidas no trabalho doméstico com outras crianças e adolescentes de outros estados; incentivar a produção de materiais didáticos que instrumentalizem para o enfrentamento do problema pelas próprias adolescentes. Em Recife-PE, o projeto teve apoio para a elaboração de uma Pesquisa quantitativa e qualitativa<sup>8</sup>, Oficinas sócio-educativas para as meninas e Seminário estadual sobre Trabalho Infantil Doméstico - TID. Em Salvador-BA, as ações desenvolvidas foram ampliação da qualificação profissional das adolescentes trabalhadoras domésticas mediante oficinas e cursos profissionalizantes e uma Campanha de Mobilização da sociedade e esclarecimento sobre a exploração do Trabalho Infantil Doméstico. Também foram apoiadas ações em Belo Horizonte-MG, para identificação institucional do universo de crianças e adolescentes trabalhadoras domésticas, descrição, análise e publicação de histórias de vida.

Em Assunção, Paraguai, o apoio foi para: visibilizar a prática cultural do “criadazgo<sup>9</sup>” e dos efeitos negativos na situação de vida das meninas; fortalecer o relacionamento periódico das meninas criadas com suas famílias de origem; promover o acesso das crianças e adolescentes trabalhadoras domésticas aos serviços de atenção e proteção (saúde, educação sexual, direitos e garantias); sensibilizar as famílias receptoras sobre a situação das meninas “criadas”. Cerca de 700 meninas envolvidas com o serviço doméstico foram beneficiadas pelas atividades desenvolvidas nos projetos.

A partir das ações apoiadas por SC/UK, no tema TID, foi possível a construção de alianças estratégicas com outras organizações que passaram a envolver-se também

---

<sup>8</sup> Tavares, M. A. **Onde está Kelly?** O trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife. Recife: CENDHEC, 2002.

<sup>9</sup> O “Criadazgo” é uma prática cultural que tem vigência há quase 150 anos no Paraguai. Através dela, meninos e meninas crescem em famílias que não são as suas de origem, que os acolhem, substituindo seus pais em seus cuidados e responsabilidades, mediante acordos baseados principalmente na confiança. Como contrapartida os “criados e criadas” realizam trabalhos domésticos. Há muitas denúncias advertindo sobre o sistema de criadazgo, que aproveita a difícil situação familiar das crianças para lucrar com elas.

com o tema, tais como OIT-IPEC e UNICEF. Um importante resultado desta aliança estratégica foi o impulsionamento para a constituição de um grupo de trabalho técnico, do qual Save the Children faz parte e que foi criado pela Secretaria de Estado de Assistência Social, órgão federal que gerencia o principal programa de combate e prevenção ao Trabalho Infantil. O grupo técnico está apoiando a Secretaria na inclusão do Tema Trabalho Infantil Doméstico na cobertura do PETI, com a previsão de atender crianças envolvidas com exploração laboral pelo trabalho doméstico.

Outro resultado interessante a ser mencionado foi que diversos e importantes veículos de comunicação no país, tais como TVs, jornais e revistas, veicularam matérias sobre o TID, possibilitando tornar público um problema até então invisível à sociedade brasileira.

No Paraguai, a instauração do novo código para a infância e adolescência reforçou as ações de identificação de casos de “criadazgo”, que envolvem violência e exploração de direitos de crianças em várias municipalidades do país. Hoje existe uma orientação mais clara sobre o tema, e a nova lei obriga, dentre outras coisas, as famílias responsáveis a fazerem o registro das adolescentes trabalhadoras domésticas nas Codenis (Consejerias de Defensa de Derechos para la niñez)<sup>10</sup>, essencial para identificação dos casos e visibilização do problema. Com o apoio de SC/UK, redes de proteção foram constituídas em municípios onde se desenvolveu o projeto, iniciando um caminho para uma nova relação entre adultos e crianças. Juizes, professores, catequistas, funcionários municipais e organizações de moradores começam a se posicionar na defesa e proteção dos meninos e meninas criados.

As alternativas de resolução da problemática do Trabalho Infantil Doméstico, apontadas nas intervenções desenvolvidas com o apoio de SC no seu conjunto, descortinam um silêncio secular e dão visibilidade ao enfrentamento e questionamento desta realidade, que é sublimada por uma prática arraigada na cultura dos dois países em questão. As experiências desenvolvidas apontam aspectos essenciais que devem integrar um conjunto de ações para enfrentar um problema que atinge pelo menos milhares de crianças e adolescentes no Brasil, entre 5 e 17 anos.

## **A DISCUSSÃO DO MARCO LEGAL**

O investimento em intervenções que tragam como resultado uma mudança de tratamento dos direitos de crianças e adolescentes envolvidos no serviço doméstico em

---

<sup>10</sup> Conselhos de Defesa de Direitos para Infância.

casas de terceiros devem incorporar a perspectiva legal. Tanto a criança envolvida nos projetos como as famílias de origem e empregadoras devem ter a noção de seus direitos e deveres, mediante as legislações específicas de seus países. Ter o apoio jurídico de legislações avançadas como, por exemplo, a do Brasil, fortalece a intervenção e cria jurisprudência para ações empreendidas no sentido de proteger a criança da violência cometida no lugar de trabalho e responsabilização de agressores. As experiências desenvolvidas com base na capacitação sobre o ECA, no caso do Brasil, e no Código para la Niñez y Adolescencia, no Paraguai, demonstram que ainda não existe quase nenhuma informação por parte das famílias sobre seus direitos e responsabilidade em relação aos seus filhos. Programas de formação e sensibilização ajudam na incorporação de novos valores e na mudança de tratamento na relação de pais e filhos, famílias responsáveis, empregadores, professores e adultos em geral que lidam com crianças e adolescentes envolvidos com situações de exploração de sua mão de obra, abuso e violência sexual.

A experiência desenvolvida em Belém do Pará impulsionou a discussão sobre os instrumentos legais de garantias de direitos, previstos na legislação específica brasileira, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). O instituto da Guarda é uma possibilidade de cobertura para jovens que trabalham em casa de famílias, com ou sem vínculo de parentesco. *A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente.*

### **PROTAGONISMO JUVENIL, AUTO-ESTIMA, PARTICIPAÇÃO**

As ações baseadas na escuta legítima da fala e opiniões de crianças e adolescentes beneficiários dos projetos possibilitam um resultado mais eficaz e sintonizado com os interesses deste público. As experiências desenvolvidas contaram com a participação direta das meninas e meninos envolvidos em oficinas pedagógicas, no desenho das campanhas publicitárias, na definição dos conteúdos de materiais didáticos. O resultado mostra uma efetiva adesão ao programa das organizações, melhora da auto-estima, crescimento da visão crítica em relação à sua condição, maior interesse em relação à coletividade e organização política, maior consciência em questões específicas como gênero e etnia.

## MUDANÇAS CULTURAIS, VISIBILIDADE DA PROBLEMÁTICA

No caso do Trabalho infantil doméstico e da prática do criadazgo (Paraguai), estamos falando de práticas naturalizadas em ambos países onde a experiência se desenvolveu. Os diagnósticos, mapeamentos e análise das histórias de vida apontaram para o perfil de um público que, em sua quase totalidade, é afro-descendente (nas regiões de Belém, Recife e Belo Horizonte e Salvador, este índice sobe), composto por mulheres, e da classe pobre. A história destas meninas se cruza com a da categoria das trabalhadoras domésticas que representa a força de trabalho que mais recruta mão-de-obra no país: 10% da PEA. São aproximadamente 5.265.830 pessoas, e, delas, 93% são mulheres, sendo que 761.767 recebem menos de meio salário mínimo. 2.159.526 recebem até um salário mínimo. Além disso, 75,4% das pessoas que trabalham no serviço doméstico não têm carteira assinada. Parte deste grupo sai do meio rural e ingressa em casas de terceiros, com ou sem vínculos parentais. Outra parte trabalha na sua própria cidade de origem, realizando serviços domésticos. Em ambos os casos, estas crianças reproduzem a história de trabalho de suas mães e ingressam no mesmo ramo de trabalho.

Uma intervenção delineada e direcionada para provocar mudanças neste ciclo geracional precisa incluir a perspectiva de melhoria de qualidade de vida e aprimoramento cultural. Além de também provocar mudanças na perspectiva de vida das famílias de origem, em termos de geração de renda para o sustento adequado de seus filhos.

## REFERÊNCIA

TAVARES, M. A. **Onde está Kelly?** O trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife. Recife: CENDHEC, 2002.

## **PARTE III**

# **A QUESTÃO DOS DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO**

## A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.

**Giuseppe Tosi**

*A instrução será orientada no sentido  
do pleno desenvolvimento da pessoa humana  
e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem  
e pelas liberdades fundamentais.  
A instrução promoverá a compreensão,  
a tolerância e a amizade  
entre todas as nações, grupos raciais e religiosos,  
e coadjuvará as atividades das Nações Unidas  
em prol da manutenção da paz.*

Artigo XXVI da Declaração Universal  
dos Direitos Humanos da ONU  
10 de dezembro de 1948

### **DA EDUCAÇÃO POPULAR À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTINUIDADES E MUDANÇAS**

A educação em direitos humanos ou em cidadania vem se constituindo, nos últimos anos, num campo específico de pesquisa e de intervenção com objeto, método, bibliografia próprios e um amplo e articulado movimento nacional (e internacional) de educadores.<sup>11</sup> Podemos afirmar que ela está progressivamente substituindo o que, nas

---

<sup>11</sup> Sem pretender ser exaustivo, podemos citar algumas datas e eventos que mostram o crescimento do movimento de educação aos direitos humanos. Em abril de 1995, foi fundada a “Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos” que, desde então, realizou e promoveu encontros regionais e nacionais e publica um boletim nacional (*Jornal da Rede*). A rede organizou, em maio de 1997, o “1º Congresso de Educação em Direitos Humanos e Cidadania”, na faculdade de Direito da USP, em São Paulo, que contou com a participação de representantes de 13 estados brasileiros, destacando-se, entre um total de 1200 inscritos, um grande número de educadores das redes públicas e privadas. Em agosto de 1998, foi organizado pela Rede o “1º Encontro Norte e Nordeste de Educação em Direitos Humanos”, em Recife. Em Novembro de 1998 foi realizado, no âmbito do PNDH, o Seminário “Aprendendo e Ensinando D.H.”, em João Pessoa. Em novembro de 2000, foi realizado um “Seminário de Educação em D.H.”, na Câmara dos Deputados, em Brasília. Para uma primeira reconstrução da trajetória da educação em direitos

décadas de setenta e oitenta, era chamada de “educação popular” ou “educação libertadora”<sup>12</sup>. Sem pretender exaurir o tema, podemos apontar algumas semelhanças e diferenças entre os dois movimentos.

Acredito que a continuidade entre os educadores populares ou da libertação dos anos 70/80 e os educadores aos direitos humanos da metade dos anos 80 e da década de 90 é profunda e se refere substancialmente à mesma preocupação com a “libertação” das classes populares e oprimidas, dos excluídos e marginalizados da sociedade, propondo uma concepção educativa participativa e transformadora inspirada na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, e, em geral, numa proposta educativa que se coloca a serviço de um projeto mais amplo de transformação política da sociedade: em busca de uma sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna.

Tudo isso permanece como horizonte comum; o que significa que a maioria das questões, dos temas, das metodologias próprias da educação popular passam para o movimento de educação em direitos humanos. Pensamos, por exemplo, na ênfase da necessidade de não tutelar somente os direitos civis e políticos, mas também os econômicos, sociais e culturais como *conditio sine qua non* da efetivação integral dos direitos.

Mas, ao adotar-se o enfoque dos direitos humanos, ocorre uma mudança na pauta das questões enfrentadas, na linguagem utilizada e nos conceitos enfocados. Os temas vinculados às condições de vida das classes populares não são abandonados, mas surgem outros, como o da segurança, que não faziam parte da agenda da educação popular e que hoje ocupam uma parte significativa do trabalho de educação em direitos humanos.<sup>13</sup>

Os educadores em direitos humanos começam a entrar em âmbitos antes proibidos, tais como as academias de polícia e as prisões; participam também de um novo circuito nacional e internacional (ONU, UNESCO, Conferências mundiais).

---

humanos no Brasil, ver CANDAU, Vera Maria *Educação em direitos humanos no Brasil. Realidade e perspectivas* in “Educar em direitos humanos: construir democracia”, Vera M. Candau e Susana Sacavino (org.), DP&A, Rio de Janeiro 2000.

<sup>12</sup> Neste sentido, um livro “pioneiro” que mostra já no título a “transição” em ato entre a educação popular e a educação em direitos humanos é: *Direitos Humanos. Pautas para uma educação libertadora*, dos padres do Serviço “Justiça e Paz” do Uruguai, Juan José Mosca e Luis Pérez Aguirre, editado em 1985, com ampla difusão em toda a América Latina.

<sup>13</sup> Ver, por exemplo, os cursos de Direitos Humanos para as Academias de Polícia, os cursos de “Polícia comunitária”, o projeto “Paz na Escola e no Bairro” que a Pró-Reitoria de Ação Comunitária e a Comissão de Direitos Humanos da UFPb estão realizando na Paraíba, e que estão acontecendo em outros Estados. Sobre a educação em direitos humanos para policiais ver: NEVES, Paulo Sérgio da Costa; RIQUE, Célia; FREITAS, Fernando B. de (orgs), *Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos*, Recife, Bagaço 2002.

Começa, assim, a se afirmar uma linguagem e uma conceitualidade mais ampla: questões como do meio ambiente, dos direitos dos homossexuais, das profissionais do sexo e de outras minorias começam a fazer parte das preocupações dos educadores.

Muda também a relação com o Estado. O movimento de educação popular nasceu da oposição ativa à ditadura e, mais em geral, ao Estado, considerado como um inimigo ou um adversário. A partir da democratização, sobretudo na década de noventa, o Estado passa a ser visto não mais como um inimigo, mas como um interlocutor dos movimentos sociais, com o qual se pode dialogar e colaborar. O próprio Estado muda o discurso e os direitos humanos se tornam parte integrante da pauta dos três poderes, e a educação em direitos humanos, parte integrante da política educacional do governo.

A mudança mais significativa ocorreu com o lançamento, em 13 de maio de 1996, do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH por parte do Governo Federal e a criação da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça e, no governo atual, diretamente à Presidência da República. O Programa Nacional foi seguido pelos programas estaduais que disseminaram a cultura e a linguagem dos direitos humanos em grande parte do País, fazendo dos direitos humanos a diretriz principal para as políticas públicas no País. O governo Lula avançou ainda mais nesta direção e o Estado se coloca não mais somente como interlocutor, mas como parceiro e aliado na transformação da sociedade.

Sabemos como grande parte desse novo enfoque governamental é, ainda, mais uma boa intenção do que uma realidade. Por outro lado, ele implica uma redefinição do movimento pelos direitos humanos que é chamado a participar, em várias instâncias das quais anteriormente estava excluído: pensamos somente no papel dos Conselhos de Direitos e de Políticas Públicas que atuam em nível municipal, estadual e Federal com ampla participação da Sociedade Civil.<sup>14</sup>

O que muda também é o quadro institucional em que a educação em direitos humanos acaba se inserindo. Ao assinarem os tratados internacionais, que foram incorporados na Constituição e, através dela, nas leis ordinárias, o Estado brasileiro se compromete oficialmente a respeitar e promover os direitos humanos. Por isso, os defensores dos direitos humanos não podem ser mais tachados de “subversivos” da lei e da ordem, uma vez que são os direitos humanos que conformam a própria ordem

---

<sup>14</sup> Ver, LYRA, Rubens Pinto, *A nova esfera pública da cidadania*, João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1996.

jurídica e política: não por acaso a Constituição de 88 é chamada de “constituição cidadã”.<sup>15</sup>

Aparece inclusive uma nova demanda de formação antes impensável, devido à necessidade de educar e formar os profissionais que atuam nas entidades públicas de promoção, tutela e defesa dos direitos humanos no âmbito dos três poderes (em particular do poder judiciário e executivo), o que implica uma nova parceria com o Estado.

Estes são alguns apontamentos sobre uma questão que mereceria ser aprofundada. A hipótese que formulo é a seguinte: se até pouco tempo atrás, a educação em direitos humanos era uma parte da educação popular, hoje, a educação popular tende a se tornar um aspecto ou uma dimensão da educação em direitos humanos ou em cidadania, precisamente aquela parte que se ocupa da educação informal ou de adultos.<sup>16</sup> Mas esta é uma hipótese que mereceria mais investigações.

## **OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

A Universidade, sobretudo a pública, tem um papel e uma contribuição específica e relevante a cumprir dentro do sistema nacional de direitos humanos que, aos poucos, está se constituindo e que inclui um conjunto de ações governamentais e não governamentais para a promoção, defesa e difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da paz.

Estamos ainda longe de ter, no Brasil, centros de estudos como os que existem em outros países do mundo, especialmente em algumas universidades européias.<sup>17</sup> Existem, porém, em várias Universidades brasileiras, públicas e privadas, iniciativas nesse sentido, como a criação de espaços institucionais coletivos de ensino, pesquisa e

---

<sup>15</sup> Sabemos que isto é relativo e que ser defensor dos direitos humanos no Brasil e na América Latina ainda é uma “profissão” perigosa. Os militantes, são tachados de defender bandidos, são linchados “verbalmente” todos os dias nos programas de rádio e de televisão, sofrem ameaças tanto do crime organizado quanto de setores dos aparelhos repressivos do Estado e, em áreas de maior tensão e conflito como periferias urbanas ou áreas rurais, arriscam suas vidas. Mas a mudança de linguagem não é pouca coisa: é um sinal de que os tempos estão mudando.

<sup>16</sup> Na *Memória do IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular*, realizado em João Pessoa, em julho de 1994, havia uma oficina dedicada à “Educação popular e direitos humanos” (p. 180-188).

<sup>17</sup> Ver, por exemplo, o “Human Rights Center” da Universidade de Essex, na Inglaterra, que conta com mais de trinta professores dos departamentos de “Ciência Política, Filosofia e Direito. Como também “Il Centro di studi e Formazione ai diritti Umani e dei Popoli” da Universidade de Pádua, Itália; o “Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de Las Casas” da Universidade Carlos III de Madrid, Espanha. Recentemente foi criado um Master Europeu em Direitos Humanos com a participação de 27 Universidades Européias.

extensão em direitos humanos, a inclusão da disciplina “direitos humanos” nos currículos, a proliferação de atividades de extensão em direitos humanos, a criação de redes nacionais e internacionais e os projetos de criação de núcleos e mestrados acadêmicos nessa área.<sup>18</sup>

A Universidade está assim acompanhando um movimento real, histórico e quase universal de luta pelos direitos humanos, no mundo inteiro; um movimento pluralista, polissêmico, vários, polêmico, divergente, mas um movimento histórico concreto. Aliás, o único movimento que tem uma linguagem, uma abrangência, uma articulação, uma organização e que supera as fronteiras estaduais, tanto horizontalmente (as redes) quanto verticalmente: do bairro às Nações Unidas.

Ao surgimento desta “sociedade civil” universal corresponde o processo de constituição de instituições públicas sempre maiores, em que Estados, Governos e Organizações Internacionais tendem a falar a mesma linguagem dos direitos humanos.<sup>19</sup> Isso faz com que o educador em direitos humanos se sinta parte de uma comunidade mais ampla, de um movimento quase planetário, ao qual pode dar a sua parcela de contribuição, mantendo uma estreita aproximação com as questões da sociedade e evitando o academicismo, isto é, o enclausuramento na academia, e participando ativamente das lutas sociais de transformação. Nota-se um interesse crescente no meio acadêmico pela temática que, aos poucos, vai entrando no ensino, na pesquisa e na extensão, tanto em nível de graduação como de pós graduação.

## **Ensino**

Observando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as orientações para a construção dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP, dos vários cursos do ensino superior, notamos que estes documentos consideram como parte integrante da tarefa educativa da Universidade tanto a formação profissional quanto a formação para a cidadania. Nenhum curso, mesmo o mais técnico e especializado, pode deixar de incluir esta preocupação em seu currículo, não somente através de uma disciplina de “ética profissional” que, muitas vezes, nada mais é do que

---

<sup>18</sup> Para uma primeira panorâmica sobre o assunto, ver o relatório da prof.a Flávia Piovesan sobre “Direitos Humanos no ensino superior no Brasil”, 2002 (mimeo).

<sup>19</sup> Ver, ALVES, Lindgren J. A., *Os direitos humanos como tema global*, São Paulo, Perspectiva, 1994.

um código corporativista, mas também da inclusão, em todo o processo formativo, de conteúdos e metodologias relativas à questão da cidadania.<sup>20</sup>

Neste sentido, acredito que ainda há muito o que fazer.<sup>21</sup> Existem resistências internas, má-vontade, discordância ou simplesmente desconhecimento por parte da maioria do corpo docente, mas temos também bons sinais de que algo está mudando. Aos poucos, a discussão sobre “direitos humanos” está começando a fazer parte do cotidiano dos professores e alunos da Universidade.

### **Pesquisa**

É o setor em que a contribuição da Universidade é mais específica e necessária, mas que é, atualmente, o ponto fraco. O tema começa a aparecer timidamente nos encontros de pesquisadores, mas ainda não está consolidado como tema de pesquisa. Falta uma reflexão mais aprofundada e consistente, não existe uma rede de pesquisadores nem uma troca constante sobre conteúdos e metodologias<sup>22</sup>.

Não se trata simplesmente de adaptar os conteúdos das várias disciplinas, incluindo o tema dos direitos humanos, mas de realizar novas pesquisas, de reformular a própria disciplina, de entrar de fato num diálogo interdisciplinar, o que nem todos os professores têm tempo ou disposição para fazê-lo.

### **Extensão**

É o setor que mais tem avançado nos últimos anos com a realização de inúmeras atividades de formação em direitos humanos nos mais variados setores da sociedade: crianças e adolescentes, índios, mulheres, trabalhadores rurais sem terra, periferias urbanas, polícia militar, presídios, escolas públicas.<sup>23</sup>

### **Interdisciplinariedade**

---

<sup>20</sup> A UFPB já introduziu na grade curricular do novo Projeto Político Pedagógico, como tema complementar obrigatório, um seminário de 20 horas sobre “direitos humanos” para todos os cursos da universidade.

<sup>21</sup> A maioria das Faculdades de Direito do Brasil ainda não prevê a disciplina “direitos humanos” como disciplina obrigatória da grade curricular: o CCJ da UFPB e o CH de UFCG constituem uma exceção.

<sup>22</sup> Para suprir a estas deficiências foi criada, em dezembro de 2002, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Direitos Humanos – ANDHEP cujo primeiro presidente é o prof. Sérgio Adorno do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo – NEV/USP.

<sup>23</sup> Para nos limitarmos à Paraíba, ver ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares (org.) *Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba. Relatório*, Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão/Programa Nacional de Direitos Humanos, João Pessoa 1999.

Como sabemos, a inter ou trans-disciplinariedade é muito discutida porém pouco praticada em nosso meio acadêmico: nem os professores dos Departamentos de um mesmo Centro interagem quotidianamente entre si. Só em algumas ocasiões especiais: congressos, seminários, bancas de dissertação. No entanto, o tema “direitos humanos”, por sua própria natureza, obriga a superação das tradicionais divisões em disciplinas e departamentos e a adoção de uma postura interdisciplinar. A criação de cursos de especialização e de extensão em direitos humanos permite um encontro a uma colaboração mais sistemática e orgânica entre professores de várias disciplinas: direito, história, filosofia, ciências sociais, psicologia social, serviço social, educação, como acontece, por exemplo, na Paraíba e um pouco em todo o Brasil.<sup>24</sup>

Estamos também fazendo passos significativos para a criação de uma rede de formação em direitos humanos que inclua as Universidades e os outros Centros de pesquisa para uma troca permanente de informações e um intercâmbio de pesquisadores que se coloquem a serviço da demanda crescente de formação nesta área de maneira criativa e inovadora, produzindo novas pesquisas e novas metodologias pedagógicas.<sup>25</sup>

De fato, o que está acontecendo é que o tema “direitos humanos” se torna um eixo articulador de ensino, pesquisa e extensão, que parte das necessidades reais da sociedade, promove estudos e pesquisa que servem de subsídios para a sala de aula e para a extensão, tanto no campo da formação quanto da assessoria e de outras formas de intervenção junto aos movimentos sociais e as entidades públicas. Desta maneira, a realidade constitui um ponto de partida e de chegada e um objeto permanente de preocupações e de intervenção, que entra a fazer parte do cotidiano acadêmico e não se torna mero objeto de pesquisa eventual e instrumental.

### **Demanda de formação**

Um outro motivo importante para o engajamento da Universidade na educação em direitos humanos é que existe uma “demanda” grande de formação nesta área, demanda que está em constante crescimento e que envolve vários setores da sociedade:

- organizações da sociedade civil, do mundo vário e plural das ONGs ou do chamado “terceiro setor”; esse movimento, que nasceu na luta contra a ditadura, continua crescendo e se diversificando e carece de uma formação profissional

---

<sup>24</sup> A UFPB foi a primeira universidade do Brasil a realizar, em 1995, um Curso de Especialização em direitos humanos, que, em 2003, se encontra na sua terceira edição.

<sup>25</sup> Uma iniciativa que vai nesse sentido é a rede Universidade e Cidadania (UNI-CIDADANIA) que articula universidades, centros de pesquisa, movimentos sociais e ONGs da região Nordeste.

mais adequada às mudanças que estão ocorrendo na sociedade e às necessidades crescentes da população;<sup>26</sup>

- poderes públicos que precisam qualificar sempre mais os seus funcionários atualmente despreparados e desqualificados para esta tarefa específica, uma vez que, até pouco tempo atrás, não somente o tema não fazia parte da sua formação profissional mas era considerado com suspeita, desconfiança ou aberta hostilidade;
- o sistema de educação formal, pública e particular. Nota-se uma tendência a fazer dos direitos humanos ou tema transversal ou disciplina, ou seminário, um núcleo temático formativo obrigatório no ensino fundamental, médio e superior. De fato, temas relativos aos direitos humanos já são parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs.<sup>27</sup> É possível que esta tendência faça com que “ética e cidadania” seja o novo nome da “educação moral e cívica” de um tempo, que foi retirada dos currículos escolares, mas que deixou efetivamente um vazio na formação dos alunos, uma vez que uma formação integral não pode se restringir à formação profissional, mas tem que incluir a formação em cidadania.<sup>28</sup>

## NÚCLEOS TEMÁTICOS EM DIREITOS HUMANOS

A doutrina, ou melhor, as doutrinas, dos direitos do homem são um dos mais preciosos legados que a história do Ocidente produziu e constituem um horizonte “insuperável” do nosso tempo.<sup>29</sup> Isso não significa que não possam ser discutidas: aliás

<sup>26</sup> O Movimento Nacional dos Direitos Humanos, entidade que congrega as ONGs que se ocupam especificamente da promoção dos direitos humanos, reúne, hoje, cerca de 280 filiados. No caso da Paraíba, são dezenas de entidades públicas e particulares que atuam nessa área, conforme um recente levantamento. Ver Programa Nacional de Direitos Humanos, *Cidadania para todos*, Fredys Orlando Sorto, Paulo Vieira de Moura, Luciano Mariz Maia, Giuseppe Tosi (org.), João Pessoa 1999.

<sup>27</sup> O “Programa Nacional de direitos humanos”, que é um conjunto de propostas e ações governamentais de curto, médio e longo prazo, prevê, no capítulo relativo a: “Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de direitos humanos”, o seguinte: “Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.”

<sup>28</sup> Este e um assunto que mereceria maior acompanhamento e discussão tanto nos conteúdos quanto na metodologia. Sem isso, o risco é que a implantação da disciplina “de cima para baixo” faça com que os alunos se sintam obrigados a “assistir” às aulas de direitos humanos com a mesma insatisfação com que a geração de 60 e 70 assistia às aulas de “moral e cívica” ou, pior ainda, às famigeradas aulas de “Estudos de Problemas Brasileiros”. Se substituirmos “moral” por “ética” e “cívica” por “cidadania”, teremos então uma disciplina ou um tema transversal chamado “ética e cidadania” que poderia preencher, se bem administrado, esta lacuna.

<sup>29</sup> Ver, COMPARATO, Fábio Konder, *A afirmação histórica dos direitos humanos*, São Paulo, Saraiva 1999; TRINDADE, José Damiano de Lima, *Anotações sobre a história social dos direitos humanos*, in “Direitos Humanos. Construção da Liberdade e da Igualdade, Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, São Paulo 1998, pp. 23-163.

quem frequenta a literatura sobre o assunto e participa do movimento histórico concreto sabe que se discute sobre tudo: fundamentação, eficácia, universalidade, indissolubilidade, etc. Estas discussões, porém, se dão no interior de um amplo consenso de fundo. È difícil, se não impossível, encontrar quem se oponha abertamente aos direitos humanos: mesmo os regimes que os violam sistematicamente negam tê-lo feito e acabam rendendo uma implícita homenagem à idéia dos direitos.

Falar em “direitos humanos” significa, portanto, enfrentar as questões mais significativas do debate contemporâneo tanto para o direito, quanto para a teoria política, para a história das doutrinas políticas e para a filosofia. Nenhum autor contemporâneo pode se eximir de enfrentar esta questão que, por sua importância e centralidade, se tornou um tema obrigatório.<sup>30</sup> Falar em “direitos do homem” significa abranger um leque muito amplo de temas e de questões que continuamente tende a crescer e se multiplicar, e que podemos agrupar ao redor dos seguintes eixos:

- **Eixo histórico:**

O eixo histórico tem como objetivo abordar a reconstrução da trajetória histórica do surgimento e da afirmação dos Direitos Humanos na modernidade. Ele é desenvolvido de maneira interdisciplinar, contando com a contribuição da **História** – no sentido de reconstruir os diferentes contextos que influenciaram o surgimento das concepções dos direitos e dos influxos que estas concepções exerceram nos acontecimentos históricos de sua época; da **Filosofia** – no sentido de evidenciar as teorias filosóficas que justificaram diferentes concepções dos direitos do homem que confluíram na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; e do **Direito**, reconstruindo a trajetória das doutrinas jurídicas que contribuíram para a constituição dos direitos humanos como os conhecemos hoje.

- **Eixo de fundamentação**

O eixo de fundamentação se propõe a abordar as questões relativas à fundamentação dos direitos Humanos do ponto de vista teórico, através da contribuição do direito, da filosofia, da ciência política, enfrentando as principais questões relativas aos direitos humanos: a universalidade, indissociabilidade, imprescritibilidade, indisponibilidade, interdependência e inter-relação dos Direitos Humanos. Ao abordar estes aspectos são explicitados: os direitos civis, ou seja, os direitos individuais à vida, à

---

<sup>30</sup> Ver, por exemplo, BOBBIO, Norberto, *A era dos direitos*, Rio de Janeiro, Campus, 1993.

liberdade, à segurança, à propriedade, à igualdade, os direitos dos presos e os direitos civis coletivos; os direitos políticos, ou seja, os direitos da participação política, da democracia, do sistema partidário, à luz da doutrina dos Direitos Humanos; os direitos econômicos, sociais e culturais, ou seja, o direito ao desenvolvimento econômico e social, o direito à educação e à saúde, o direito à terra e à moradia, o direito a previdência e à assistência social aos necessitados, os direitos vinculados ao meio ambiente, os direitos dos trabalhadores, dos consumidores, dos produtores, os direitos das crianças e dos adolescentes, da mulheres; os direitos de livre manifestação e valorização das tradições culturais, incluindo as minorias étnicas, os direitos relativos à comunicação, à informação, e à inviolabilidade da imagem pública.

- **Eixo Político**

O eixo político tem como objetivo debater as teorias e os sistemas políticos atuais e sua relação com os direitos do homem, enfrentando, entre outros, os seguintes temas: as diferentes concepções da democracia e os direitos humanos; democracia e liberalismo (democracia e liberdade); democracia e socialismo (democracia e igualdade); o papel do Estado e da “nova esfera pública da cidadania” na promoção e defesa dos Direitos do homem em nível local, nacional e internacional; Direitos Humanos e Geopolítica; Direitos Humanos e Globalização.

- **Eixo educacional ou formativo**

O eixo educacional tem como objetivo estudar as teorias e os métodos pedagógicos mais adequados para uma educação em direitos humanos nos vários contextos (educação formal e informal, movimentos sociais, entidades públicas), abordando, entre outros, os seguintes aspectos: educação das crianças, jovens e adultos para uma nova cultura dos direitos humanos e da paz; reflexão e sistematização da prática educativa em direitos humanos.

- **Eixo prático/aplicativo**

Destina-se ao estudo de todas as medidas e os instrumentos existentes para a realização dos direitos humanos e ao estudo da eficácia social das normas de proteção dos direitos humanos e das ações e políticas públicas, tanto do ponto de vista **jurídico**, explicitando as garantias gerais – sociais e constitucionais – as garantias especiais e os instrumentos jurídicos em níveis internacional, federal, estadual, e municipal,

destinados à promoção e defesa dos direitos humanos e a possibilidades novas, abertas a partir de um “direito emergente”; quanto do ponto de vista **social e político** mais amplo, estudando o papel da sociedade civil organizada e o dos movimentos sociais para a realização de uma eficácia histórica que possa assegurar a implementação sempre maior e mais efetiva dos direitos humanos.

Existe já certa bibliografia especializada, em língua portuguesa, sobre os vários conteúdos expostos. Mas ainda faltam textos didáticos de nível universitário que possam servir para os cursos de graduação e pós-graduação a fim de incluir “direitos humanos” como tema transversal, ou tema gerador, ou disciplina.<sup>31</sup>

## **OS PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Finalmente, queria dizer algo sobre os princípios e os conteúdos da educação em direitos humanos. Num documento elaborado por 23 educadores de vários Estados do Brasil, em 1997, durante um encontro promovido pela Rede,<sup>32</sup> foram apresentadas as dimensões, os valores, os conteúdos, a metodologia e os princípios que deveriam orientar uma educação em direitos humanos. Acredito que este documento constitui um ponto de referência importante para todos aqueles que se dedicam à educação em direitos Humanos.

Inspirados nesse documento e na prática desenvolvida na UFPb junto com outros colegas, funcionários e alunos,<sup>33</sup> podemos afirmar que a educação em direitos humanos se dá numa inter-relação constante entre um conjunto de informações e de conhecimentos indispensáveis à formação do cidadão e um conjunto de valores ético-políticos que essas informações pressupõem.

Esta posição se justifica pressupondo uma tese, que posso aqui apenas enunciar, mas não discutir, isto é, que cabe à sociedade e, em particular, ao Estado, promover alguns valores éticos coletivos que constituam o fundamento da convivência civil e do ordenamento jurídico. É esta tese que está implícita nos documentos oficiais que

---

<sup>31</sup> A Comissão de Direitos Humanos da UFPB abriu, em abril de 2003, a “Biblioteca Enzo Melegari de Direitos Humanos” que conta inicialmente com um acervo de cerca de 800 textos, entre livros, periódicos, documentos, cartilhas, vídeos e CD-ROM.

<sup>32</sup> O documento, lançado durante o “Encontro de Educadores em Direitos Humanos”, promovido pela Rede, em São Paulo, em 1997, foi publicado no Encarte Especial do Jornal da Rede de Educação aos Direitos Humanos de julho de 1998.

<sup>33</sup> Especialmente junto à Comissão de Direitos Humanos e à Coordenação de Programa de Ação Comunitária COPAC/PRAC da UFPB.

incentivam a promoção da cidadania e dos direitos humanos como temas transversais ou como disciplinas obrigatórias para os cursos universitários.

Não se trata aqui, evidentemente, de se impor a todos certo comportamento moral: a nossa sociedade é uma sociedade em que há um pluralismo e um politeísmo de valores e ninguém quer voltar à imposição de um padrão único de comportamento moral, como acontecia na época pré-moderna. A própria concepção liberal do Estado de Direito surgiu a partir da separação entre moral (âmbito privado) e direito (âmbito público), declarando a autonomia e o desvencilhamento da política da moral então predominante, que era a cristã. O âmbito moral pertence aos indivíduos e não cabe ao Estado interferir nele: cabe-lhe unicamente garantir a paz, a ordem, a propriedade, as liberdades fundamentais do indivíduo. Neste sentido o Estado não defende nenhuma moral única para todos, é um Estado de direito que limita a sua atuação à esfera do direito e não da moral<sup>34</sup>.

Mas entre a moral e o direito existe uma terceira dimensão que é o *ethos* coletivo, o mundo dos valores coletivos próprios de um povo que cabe ao Estado promover, garantir, defender. A esfera da moralidade continua sendo a esfera privada, mas a esfera da eticidade assume uma relevância toda particular enquanto esfera pública que cabe ao Estado promover através das instituições públicas, como, por exemplo, a escola.

São esses conjuntos de valores que o documento define como “valores republicanos” (respeito às leis, respeito ao bem público, sentido de responsabilidade no exercício do poder) e “valores democráticos” (amor à igualdade e horror aos privilégios, a aceitação da vontade da maioria e o respeito das minorias) que constituem o que chamo de *ethos* coletivo e que, ao final, tem como seu horizonte o respeito integral aos direitos humanos.

Nesta concepção, os direitos do homem seriam mais do que simplesmente direitos no sentido estrito da palavra, mas valores éticos que orientam o próprio direito e que o Estado e a sociedade civil procuram realizar através das instituições. O politeísmo dos valores e a crise do *ethos* coletivo, típicos da nossa situação de tarda modernidade, não implicam necessariamente a queda num niilismo ético, mas podem encontrar nos

---

<sup>34</sup> A idéia de tolerância religiosa, que surge no século XVII como uma das maneiras de pôr fim às terríveis guerras de religião que assolavam a Europa, abriu o caminho não somente para a liberdade de religião, mas para a liberdade de pensamento e de livre expressão do pensamento. Podemos encontrar aqui o início do surgimento da idéia de uma esfera privada (a moral individual) que não pode ser invadida pelo poder público, civil ou eclesiástico.

direitos humanos um terreno comum de consenso e de entendimento sobre as condições necessárias para realizar plenamente o ser humano, hoje.

Os direitos humanos constituem, se não propriamente um novo *ethos mundial*<sup>35</sup>, certamente um grande progresso da “autoconsciência da humanidade” e podem se tornar o ponto de interseção e de consenso (um verdadeiro *consensum gentium*) entre diferentes doutrinas filosóficas, fé religiosa e culturas. Olhando em perspectiva histórica os trágicos caminhos pelos quais a humanidade enveredou, e continua enveredando, os direitos humanos constituem um horizonte irrenunciável do nosso tempo e uma oportunidade efetiva, ainda que precária, de transformá-lo ou, quanto menos, de evitar a barbárie.

Aparece sempre mais claro para a “consciência da humanidade” que, em nosso século, sem estes direitos fundamentais não se pode ser verdadeiramente homem, e que os direitos humanos constituem as condições necessárias para que cada homem possa realizar plenamente suas potencialidades humanas nas condições históricas do mundo contemporâneo.

Portanto, uma educação em direitos humanos implica uma educação através de valores republicanos e democráticos que devem estar continuamente imbricados com o conjunto de temas e de informações fornecidas. Não se trata de uma mera disciplina em que se estudam os direitos humanos, mas de um aprendizado para os valores éticos coletivos: o que, apesar das tentativas feitas em nossos cursos, ainda é um objetivo a ser alcançado.

### **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO “CIÊNCIA PRÁTICA”**

A educação em direitos humanos, vista na ótica acima exposta, se constitui como uma tarefa eminentemente “prática”, entendendo aqui “prática” no sentido que os gregos e romanos davam a esta palavra, e que foi sistematizado por Aristóteles. Trata-se de uma “ciência” que não tem como objetivo produzir conhecimentos novos sobre os objetos do mundo natural em que o homem vive (não é uma ciência teórica), nem produzir objetos, artefatos (não é uma ciência produtiva). Seu objeto são as ações que visam transformar o próprio homem, torná-lo propriamente humano.

Nenhuma sociedade humana, com efeito, pode prescindir de enfrentar a questão ético-política, que, ao final, é a questão de que tipo de homem e de cidadão se quer construir. Os antigos confiavam esta tarefa às ciências práticas, isto é, as ciências que

---

<sup>35</sup> JASPER, Walter, “*Lês droits de l’homme et l’Eglise*”, Conseil Pontifical “Justice et paix”, Cite du Vatican, 1990, p. 49.

estudavam a *práxis ético-política* enquanto atividade que tem como objetivo não a produção de objetos externos, mas a transformação do próprio homem.<sup>36</sup> A *praxis* coloca-se assim como mediação entre o indivíduo empírico e o indivíduo ético, como afirma Henrique Cláudio de Lima Vaz:

*Entre a razão presente na sociedade política expressa na lei e no Direito, e o indivíduo natural, estende-se todo o processo de universalização, propriamente pedagógico (a Política, como a Ética é fundamentalmente uma Paideia), que eleva o indivíduo à condição de cidadão (polités ou civis), indivíduo universal porque vivendo segundo a razão. (VAZ, 1993: p. 145).*

Recuperar a dimensão da *práxis ético-política* significa, portanto, recuperar a função educativa da política e do Estado, que é chamado a realizá-la, não no sentido de impor a todos um único modelo de comportamento ético, que conduziria a um tipo de totalitarismo, mas no sentido de uma intervenção positiva, direcionada a criar as condições necessárias para o desenvolvimento plenamente humano e tendencialmente universal dos seus cidadãos.

Por isso poderíamos definir os direitos fundamentais mais do que direitos humanos, direitos “humanizantes”, conforme a sugestiva proposta de Henrique Cláudio de Lima Vaz:

*A razão da vida política é exatamente o Direito. Podemos dizer, pois, que o motivo antropológico fundamental que rege determinada sociedade política reside no nível de universalização que o Direito nela vigente permite ao indivíduo particular alcançar. Nesse sentido, esse Direito pode ser dito um Direito humano ou mais exatamente, humanizante, já que a universalização pelo direito não é, por definição, uma propriedade “natural” do indivíduo particular, mas uma tarefa a ser cumprida historicamente pela sociedade política (IDEM, p. 146).*

Isso requer que a realização dos direitos humanos – especialmente dos direitos econômico-sociais que constituem o fundamento de todo o edifício – não pode ser deixada ao “livre jogo das forças do mercado globalizado”, mas exige uma intervenção política ativa dos indivíduos, dos povos e dos organismos nacionais e internacionais responsáveis pela promoção e defesa dos direitos humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

<sup>36</sup> Para uma recuperação da *práxis* antiga na filosofia política contemporânea, ver ARENDT Hanna, *Vita Activa. La condizione Umana*, Bompiani, Milano 1994 (1958), em particular a parte dedicada a ação, p. 127-182.

O que me dispus a fazer, neste ensaio, foi uma primeira exposição do “*state of art*”, do estado da questão sobre “educação e direitos humanos”. Outros colegas bem mais conhecedores do assunto, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, teriam feito algo bem mais consistente.

Espero que esta palestra tenha mostrado como existe um campo enorme de investigação e de intervenção para todos aqueles que queiram se engajar neste amplo movimento de educação em direitos humanos. Acredito que a nossa contribuição – enquanto intelectuais, servidores públicos, profissionais da educação e das mais diferentes áreas do conhecimento, para o desenvolvimento do nosso País e especialmente do Nordeste – consista em colaborar para preencher o déficit de cidadania que é ao mesmo tempo uma causa e uma consequência da pobreza e da miséria social, contribuindo, assim, para quebrar o círculo vicioso das injustiças sociais que há tanto tempo assola o nosso País.

## REFERÊNCIAS

ALBALA-BERTRAND, L. (Org.). **Cidadania e educação**. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1999. (título original em inglês: *citizenship and education: toward meaningful practice. UNESCO 1996*).

ALVES, L. J. A. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARCELLOS, C. A. (Coord.). **Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo escolar**. Porto Alegre/São Paulo: Publicações da Anistia Internacional (Seção brasileira)/CAPEC, 1992.

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

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, V.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas: aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

CERQUEIRA, C. M. N.; DORNELLES, J. R. W. **A polícia e os direitos humanos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA FILHO, M. G. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 1996.

IRELAND, T. D. (Org.). Oficina de Educação popular e direitos humanos. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL - Universidade e Educação Popular, 1994, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 180-188.

LYRA, R. P. (Org.). **Direitos humanos: os desafios do século XXI - uma abordagem interdisciplinar**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

KÜNG, H. **Uma ética global para a política e a economia mundiais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAGALHAES, J. L. Q. **Direitos humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. A. **Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora**. Petrópolis: Serviço “Justiça e Paz”, Vozes, 1990.

NEVES, P. S. da C.; RIQUE, C.; FREITAS, F. F. B. de (Orgs.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002.

PINHEIRO, P. S.; MESQUITA, P. de. Direitos Humanos no Brasil: Perspectivas no Final do Século. In: **50 anos da Declaração Universal dos direitos humanos**. Textos do Brasil”, Ministério das Relações Exteriores, Brasília/DF, Maio/Agosto 1998, Ano II, nº 6, pp.43/53.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

TRINDADE, A. A. C. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. Brasília: Editora Universitária/UNB, 1998.

TRINDADE, J. D. de L. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: **Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1998. p. 23-163.

ZENAIDE, M. N. T. (Org.). **Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. Relatório - Conselho Estadual de Defesa dos direitos do homem e do cidadão da Paraíba, Programa Nacional de Direitos Humanos, João Pessoa, 1999.

ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, L. L. (Orgs.). **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de Filosofia: ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

**Maria de Nazaré Tavares Zenaide**

Boa tarde a todas e a todos os participantes do seminário. Vou iniciar esta comunicação retomando algumas questões que o Prof. Giuseppe colocou para pontuar alguns aspectos da educação em direitos humanos. Com relação à parte histórica da educação em direitos humanos esta é uma prática recente no contexto latino-americano e brasileiro, uma vez que sua emergência ocorreu no período equivalente a década de 1970 quando vivíamos períodos de regimes militares com graves violações dos direitos humanos. A educação em direitos humanos gestou-se, portanto, no âmbito da sociedade civil, como uma ação político-pedagógica alternativa da educação popular cujos objetivos estavam voltados para a formação de uma cultura democrática em contraposição as práticas autoritárias.

Começamos o trabalho de educação em direitos humanos engajados em movimentos sociais, em organizações sociais, em universidades e em centros de defesa, como militantes, educadores e defensores. Viemos de vários lugares, dos movimentos sociais, das comunidades de base, da universidade e dos partidos de esquerda. Se, em 1979, lutamos pelo retorno da democracia, em 1980 incorporamos as lutas pelos direitos sociais, econômicos e culturais, em 1990 colocamos os direitos humanos na agenda do Estado como política pública.

Os sujeitos com quem compartilhamos nossas práticas da educação em direitos humanos são cidadãos que se constituíram como sujeitos convivendo com situações e processos de exclusão, violência através de lutas.

Nesse sentido, é importante pontuar, neste encontro de educadores, que a história da educação em direitos humanos desvela seu caráter político. Sua origem demonstra como ela se enquadra numa prática essencialmente política, engajada às necessidades de mudanças e transformações das sociedades latino-americanas. Enquanto ação política e crítica, esta prática se propõe a romper e desconstruir os padrões de dominação e sujeição enraizados ao longo do processo de colonização. A educação em direitos humanos nasce, portanto, no bojo de um contexto autoritário, com o sentido de transformar hábitos e mentalidades violadoras, alterando a posição das

vítimas para uma nova posição ativa, lutando e aprendendo a lutar por sua dignidade, respeito, justiça e igualdade.

Por outro lado, como afirma Basombrio (apud Candau, 1999), a educação em direitos humanos é também “um marco ético e político, que serve de orientação real e simbólica, em relação às diferentes práticas, seja em práticas jurídicas, econômicas, educativas na luta nunca acabada pela mudança social”. Como elemento ético-político, a educação em direitos humanos atua como uma referência, uma orientação crítica para a análise das práticas sociais e institucionais. Deste modo, ela se constitui num potencial crítico e transformador, pois assume uma perspectiva crítico-social da educação, da sociedade e do Estado. Como referencial para a ação educativa, esta ação promove a ética do culto à solidariedade; a ética comunitária, a utopia pela igualdade, o exercício da tolerância e o diálogo intercultural.

No campo educacional, a educação em direitos humanos surge no âmbito das práticas de educação informal, junto aos movimentos sociais, como um recurso do processo de resistência social. Por isso esta prática focalizava inicialmente sua ação sobre os sujeitos históricos em situação de luta e de exclusão. Posteriormente é que esta prática chega ao ensino formal quando a sociedade organizada participa do processo de gestão e de consolidação do processo democrático.

A necessidade de ampliar a cultura democrática de respeito à pluralidade cultural e étnica, de romper com as visões autoritárias presentes na sociedade e instituições, balisou as primeiras experiências de educação em direitos humanos na América Latina. Como afirma Frei Beto, a educação em direitos humanos tem alguns pressupostos metodológicos: deve partir da vivência pessoal para o contextual, do cotidiano das pessoas para o estrutural, de modo a construir uma cultura de indignação capaz de fazer com que esta possa reagir construtivamente em direção da conquista da cidadania individual e coletiva.

Aguirre (1997), por sua vez, afirma que educar para os direitos humanos não é uma opção teórica, ou seja, não é apenas ao ler um livro de Direitos Humanos que as pessoas podem se transformar num educador em direitos humanos. Segundo Aguirre há dois elementos essenciais para a educação em direitos humanos, a paixão (Eros) e a razão (Pathos). A paixão é o elemento que move o sentir a dor dos outros. A razão é que faz com que o afeto se transforme em ação de identificação e de busca de saídas, de caminhos de proteção e defesa, enfim, que concretiza a verdadeira ação solidária ativa.

Quando a pessoa humana perde a capacidade de se indignar com o que acontece com o outro, ou não se sensibiliza, não se move, não se identifica com o outro, ela perde a noção de outro, de coletivo, ela vive uma cidadania solitária e não solidária, como afirma Milton Santos. Isso mostra como na educação em direitos humanos a dimensão subjetiva não se separa da dimensão objetiva.

Hoje estamos enfrentando uma questão preocupante no campo da educação em direitos humanos. Vivenciamos cotidianamente práticas de exclusão moral em todos os ambientes e relações interpessoais e sociais. Nancy Cardia define a exclusão moral como a perda da capacidade de se indignar com a dor do outro e a atitude de justificar e legitimar a violência contra o mesmo. Nesse sentido, um elemento desafiador para a educação em direitos humanos, no contexto da exclusão social atual, é fazer com que os sujeitos reencontrem sua capacidade de se indignar, que desnaturalizem as práticas de violências, que rejeitem a cultura da banalização da vida, da violência e da exclusão.

Um exemplo é o da criança em situação de exploração no mundo do trabalho. A criança antes de completar seu processo de desenvolvimento físico, mental, sócio-afetivo e moral, já vivencia situações de exploração da sua força física e da sua condição emocional e moral. O modo de produção capitalista constrói sistemas de explicações e modos de subjetividades para obter aliados e justificar suas práticas como uma forma de construir consenso e controle social. Nesse processo constroem-se mecanismos diversos de racionalização, de modo a naturalizar a situação de exploração vivida. Como afirma DEMO,

*(...) o cerne da pobreza é menos a carência material, do que seu nóculo político de exclusão, porque ser excluído é menos uma questão de não ter, do que não ser. Pior do que passar fome, é não atinar para o fato de que a fome é fabricada e imposta, portanto injusta. O pobre que não descobrir criticamente que a pobreza é injusta, não tem como sair dela, a não ser como objeto de políticas exógenas. Quem é politicamente pobre acredita mais em cesta básica do que em emancipação. DEMO (1997).*

Como então educar esse sujeito em condição de exploração e de exclusão? Como fazê-lo ter consciência crítica e condições efetivas para sair desta situação de exploração e de vítima? Como transformá-lo em cidadão solidário? Com relação ao trabalho infantil, muitos atores passaram longo período justificando a presença infantil precoce no mundo do trabalho, muitos banalizaram e se acomodaram com a situação, a exemplo da família, da mídia e dos poderes públicos. Foi graças a luta histórica dos movimentos sociais e das organizações sociais e de defesa que a educação em direitos

humanos surgiu, neste contexto, construindo novos olhares, modos de pensar e agir. Primeiramente denunciando e desnaturalizando situações de injustiças e violações, noutras construindo mentalidades inovadoras em relação à criança e ao adolescente, desconstruindo também velhas práticas, para, concomitantemente, retomar a discussão sobre os direitos da criança e do adolescente a uma vida saudável e digna.

A educação em direitos humanos implica saber lidar com os elementos de conservação e inovação na sociedade, em compreender com clareza as formas de violações presentes em cada contexto histórico e cultural, em saber construir a leitura crítica da realidade, em entender todas as formas sutis e físicas de violência, para que os sujeitos possam ter a consciência da necessidade de se construírem enquanto sujeitos de direitos e atores de sua história, de modo a recuperarem a capacidade de indignação e de reação necessária para a superação das situações de violações.

Na defesa de orientação da comunicóloga Joelma da Silva Oliveira, aluna do II Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFPB, que tratava do tema de como os jornais abordam a criança e o adolescente, constata-se que, dentre os temas mais focalizados, estavam: trabalho infantil, exploração sexual, violência social e violência institucional. Uma coisa importante a registrar nesse exemplo é de que, quando as matérias tratam do tema trabalho infantil, observa-se que as fontes da informação são pesquisas de universidade ou pronunciamentos de agentes institucionais e autoridades que atuam em programas governamentais como o PETI, ou em instituição de defesa como conselhos de direitos. Quando se trata de trabalho infantil, observou-se, ainda, a presença de falas das crianças, familiares e pesquisadores da universidade a exemplo do SEAMPO e do CERESAT. As matérias sobre trabalho infantil, em sua maioria, abordam a necessidade de proteção, alerta para o caráter exploratório do trabalho infantil, informa sobre direitos, enfim, se contrapõe a banalização desta forma de violência. O discurso da comunidade aparece contraditório, uma vez que esta prioriza no seu olhar a necessidade de sobrevivência como parâmetro de avaliação. Observa-se, entretanto, nestas falas uma preponderância nos conteúdos de proteção, logo uma fala qualificada em prol dos direitos da criança e do adolescente.

Quando o assunto trata de violência social praticada por crianças e adolescentes, ou quando trata de violência institucional praticada por agentes do Estado contra crianças e adolescentes, as fontes de informação são os boletins de ocorrências ou depoimentos dos agentes de investigação. A leitura da violência é restrita aos agentes de segurança. Nessas matérias o enfoque é sobre a descrição do crime e sobre os autores.

Não há uma abordagem científica e crítica do fenômeno da violência social. Logo nem todos os assuntos publicados relacionados a criança e ao adolescente são frutos de estudos e pesquisas, o que interfere no modo como os temas são abordados. Estes dois exemplos demonstram como a mídia é contraditória na hora de preparar sua matéria sobre violência. O risco que se corre é de estas matérias naturalizarem a concepção de que a violência social está concentrada na juventude, o que, concretamente não é verdade, gerando na sociedade uma cultura de exclusão contra as crianças e adolescentes em situação de transgressão.

Na Educação em Direitos Humanos é necessário, portanto, exercitar-se a leitura crítica e fundamentada da realidade social e dos meios de comunicação, de modo a não se cair nas armadilhas dos mecanismos de naturalização e banalização, que reforçam a cultura da exclusão moral.

A Educação em Direitos Humanos no atual contexto se apresenta como uma ação estratégica para o processo de consolidação da democracia, uma vez que através dela é possível romper com a cultura de banalização, ampliar a consciência dos direitos e deveres, aprender e exercitar o uso dos mecanismos de defesa, desconstruir a cultura autoritária, exercer a crítica aos processos de exploração, dominação e sujeição, enfim, mobilizar diferentes forças sociais para a construção de uma cultura democrática. A difícil tarefa de mudar hábitos e mentalidades implica colocar a cultura no ponto central da discussão, implica gerar pontos de tensões entre os diferentes projetos de sociedade.

O educador em Direitos Humanos lida o tempo todo com contradições sociais, dilemas éticos, sociais, políticos e ideológicos. Daí seu preparo profissional ser considerado uma ação relevante numa política de Direitos Humanos. Na ação de Educação em Direitos Humanos afloram conflitos internos, interpessoais sociais e institucionais. Daí nossa árdua tarefa política para lidar com as pessoas, com os grupos, com as instituições, com as organizações e com os movimentos sociais. O educador em direitos humanos desvela questões sobre a ação policial e institucional, sobre a atuação dos conselhos de direitos, dos educadores, da família, do Estado e das instituições.

Lidamos, também, com distintas dimensões, tais como: o plano psíquico, a subjetividade, as questões culturais, a dimensão política, os fundamentos sociais e econômicos. Daí a importância da abordagem multi e interdisciplinar para a educação em direitos humanos. Como bem colocou o Prof. Giuseppe, as primeiras experiências de educação popular e direitos humanos junto aos movimentos sociais e ONG's foram construídas com a colaboração de diferentes olhares, seja dos agentes informais e dos

agentes formais, como advogados, sociólogos, pedagogos, historiadores, psicólogos, assistentes sociais, religiosos entre outros.

Gostaria, ainda, para encerrar, de acentuar a importância do exercício de sensibilização para a relação com o outro, fundamental no processo inicial da Educação em Direitos Humanos, uma vez que esta dimensão é um ponto de partida e de chegada em todo o processo pedagógico. Quando começamos a experiência pedagógica em direitos humanos com a técnica da história de vida, tínhamos a necessidade de encontrar um caminho metodológico para fazer o outro se colocar na situação daqueles que estão em situação de violência e exclusão. Através da história de vida foi possível fazer com que cada um dos educandos encontrassem na sua própria história pessoal elos de relação com os direitos humanos, de modo a desconstruir a postura comum de exterioridade em relação ao tema. Do processo de construção de identidades com situações de sofrimento pessoal é então que exercitamos com os sujeitos um novo modo de ver, compreender e relacionar-se com os direitos humanos.

Como afirma Aguirre, é pela dimensão sócio-afetiva que começa o processo de identificação e de solidariedade, indispensável para o processo educativo. Nesse trabalho, cada participante traz para o grupo situações comuns vivenciadas de dores, como preconceitos, discriminação e outras formas de violências. Cada sujeito, nessa condição comum, relembra recortes de sua história particular de violações, e como violadores, proporcionando, através deste exercício, humanizar o olhar em relação a si, aos outros e aos direitos humanos. Essa técnica tem sido importante para construir novos vínculos e novos olhares, bem como novas possibilidades de construção de identidades em relação a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, L. P. **Jornal da rede brasileira de educação em direitos humanos**. São Paulo, 1997.

AHLERT, A. **A eticidade na educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

ALENCAR, Chico. **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamound, 1998.

BETO, Frei. Educação em direitos humanos. **Revista Véspera**, São Paulo, 1993.

BRASIL. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo **Acesso ao tema da cidadania**. São Paulo, 1996.

CANDAU, V. M. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Rio de Janeiro: Novamérica/PUC, 1999. Mimeografado.

CANDAU, V.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB, 1999.

CARDIA, N. **Direitos humanos: ausência de cidadania e exclusão moral**. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz, 1995.

COSTA, J. F. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: COSTA, J. F. (Org.). **O desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamound, 2000.

DEMO, P. **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997.

Derechos humanos: ¿para quien? **Revista Nuevamerica**, n.78 , jul. 1998.

DORNELLES, J. R. W. **O que são direitos humanos?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOSCA, J. J. **Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLGUIN, L. **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, maio, 1997.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SOARES, M. V. de M. B. Cidadania e direitos humanos. In: FUNDAÇÃO Carlos Chagas. **Caderno de política**, n.104, jul. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação, democracia e direitos humanos. In: **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, maio, 1997.

\_\_\_\_\_. I Congresso da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. In: **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, setembro, 1997.

ZENAIDE, M. N. T. **Relatório experiência de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999.

ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, L. L. (Orgs.). **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

## **FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O DESAFIO UNICIDADANIA**

**Ronidalva Melo**

Inicialmente, gostaria de cumprimentar cada um dos presentes e registrar meu agradecimento pela oportunidade que os promotores do evento me deram de participar desta mesa que considero detentora do tema de base deste seminário.

Ressalto que minha presença aqui não me identifica como especialista em questões pedagógicas relacionadas aos Direitos Humanos, mas fundamenta esse convite o fato de, há cerca de quatro ou cinco anos, eu estar envolvida em um projeto que tem como eixo central a atividade de formação e capacitação em Direitos Humanos, sendo tais direitos sua força motriz, que é o projeto Unicidadania.

A condição de coordenadora geral desse projeto coloca-me numa situação de observadora privilegiada. Por isso, as idéias que eu pretendo apresentar aqui não vão na direção de questionar, discutir, provocar divergências ou debater o tema em questão, uma vez que não teria o menor cabimento, estando eu, como estou, participando de um verdadeiro duelo de titãs que os professores componentes dessa mesa, sem dúvida, oferecerão ao público. Contudo, acredito que minhas observações vêm complementar o conteúdo dos demais expositores que compartilham comigo esse trabalho. Pretendo assim apresentar observações de ordem prática, daquilo que tenho visto, acompanhado e refletido a partir da dinâmica do projeto Unicidadania e que vão em direção aos pontos pertinentes à abordagem aqui realizada.

Para situar o patamar do qual falo, gostaria de me apoiar numa afirmação muito conhecida do famoso cientista político Noberto Bobbio (1992), no seu conhecido texto, a era dos direitos, quando se refere à questão dos Direitos Humanos como proposta social que não está mais centrada na necessidade da construção de fundamentos. O problema que se coloca hoje para tais direitos se encontra na dificuldade da sua aplicabilidade.

Devo confessar que concordo parcialmente com essa afirmativa, uma vez que considero o entendimento e a explicação dos fundamentos uma forma de promover e

proteger esses Direitos. Contudo, precisamente no que se refere à garantia da prática dos Direitos Humanos na sociedade admito como a grande tarefa a realizar, mesmo porque jamais tal trabalho será exitoso se abandonarmos a perspectiva de produzir ininterruptamente argumentos que fundamentem o papel dos Direitos Humanos na ética da nossa sociedade.

É, pois, no contexto da aplicabilidade dos Direitos Humanos que vou inserir minha reflexão.

A posição de observadora especial que me atribuí, no início dessa conversa, se deve ao fato de coordenar um projeto que aglutina parceiros envolvidos com a formação de agentes direcionados à efetivação da defesa e promoção dos Direitos Humanos. A partir de seis definições temáticas que foram escolhidas, considerando as dificuldades de ordem prática que apresentam por se efetivarem em consonância com as normas e os princípios dos Direitos Humanos.

Com isso reafirmo nosso compromisso que se efetiva na formação de agentes para intervir na problemática político-organizativa das comunidades que estão vinculadas entre si pela identidade ética e que trabalham na perspectiva de facilitar o “empoderamento” das comunidades politicamente frágeis, que necessitam construir seus espaços de participação na política social. O processo de formação que instauramos busca intervir na problemática da raça e discriminação; na problemática do trabalho precoce; na problemática da violência e impunidade; na problemática dos presos e seus familiares e na problemática dos dirigentes e operadores de organizações dos Direitos Humanos, formando agentes sociais relacionados com tais temáticas. Este processo se desenvolve em três Estados do Nordeste do Brasil: Pernambuco, Bahia e Paraíba.

Optamos por esses seis campos de atuação, não por considerá-los mais problemáticos ou, ao contrário, os de mais fácil intervenção. Fizemos tal escolha considerando que são segmentos sociais que não podem mais esperar condições especiais de se tornarem visíveis e suscitarem mudanças. A formação de agentes para atuarem nessas áreas, na perspectiva dos direitos humanos, é a atividade de fundo do projeto Unicidadania, embora não seja a única. Na verdade, ela constitui o laboratório a partir do qual estaremos sugerindo modelos interventivos para a sociedade, construindo propostas pedagógicas específicas e montando estratégias de multiplicação de ações e sustentabilidade. Vista dessa forma a formação e capacitação são a nossa finalidade primordial, nossa essência, nossa atividade de base.

Nesse patamar, tornei-me, desde o início da execução do projeto, uma observadora especial, privilegiada do processo que impulsionou a formação dos agentes definidos por nosso projeto. Minha observação detectou que as pessoas interessadas no processo formativo advinham de dois grandes blocos de interessados na questão dos Direitos Humanos. Estas duas categorias, que representam o público dos nossos sub-projetos, instituem dois tipos de rumos que orientam o nosso processo de formação. Ainda que sem um direcionamento proposital, passamos a atender a uma exigência de bom senso e de sensibilidade em relação à formação que deveríamos implementar.

Dessa forma, no projeto Unicidadania, se encontram militantes de Direitos Humanos ávidos por fundamentar e aprofundar, argumentativa e teoricamente, suas teses e suas práticas. Também fazem parte do nosso público pessoas e indivíduos interessados em consolidar o exercício da sua cidadania como sujeitos sociais, sujeitos morais, sujeitos políticos, sujeitos de suas histórias.

Esta é a primeira vez que apresento essas idéias em público. Por isso peço que me desculpem se a elaboração ainda requer melhor nível de profundidade, embora espere que esse debate possa se tornar cada vez mais detalhado, dentro do nosso próprio projeto, com os nossos parceiros.

Os blocos a que me referi tornam-se aceitos como eixo condutor do fazer o unicidadania e suas características estão na base da metodologia aplicada em todos os nossos programas de formação. No âmbito do projeto eles se identificam como:

1. Agentes mobilizadores do patrimônio simbólico dos Direitos Humanos com vista a desenvolvê-lo, expandi-lo, consolidá-lo na nossa sociedade;
2. Agentes construtores de uma cidadania capaz de responder às investidas sociais de exclusão, instaurando as condições através das quais podem se reconhecer como sujeitos sociais e históricos, com identidade detentora de direitos e deveres porque participantes da vida social e comunitária inteiramente inserida na concepção de pertencimento.

No Unicidadania, a prática dos agentes construtores acontece com clareza nos projetos dirigidos aos familiares dos presos, em Pernambuco, aos integrantes do povo negro baiano, com o Projeto Raça e Discriminação, e aos membros da comunidade do Entra a Pulso que realiza o projeto Comunidade em Aprendizagem, no Recife, quando convocados para promover e defender os Direitos Humanos nos espaços onde circulam,

claramente desprovidos de respeito à cidadania . Para esses agentes, faz-se necessário um resgate prévio da sua condição de pessoa digna, de sujeito de direito, de cidadão apto ao acesso aos bens e serviços públicos, de cidadania politicamente ativa.

Esses agentes que trazem, na sua maioria, uma carência de reconhecimento social, de respeito à sua cidadania, não identificam os princípios dos Direitos Humanos, proclamados na Declaração Universal e positivados na Legislação Nacional, como prerrogativas ou direitos que lhe dizem respeito; ao contrário, repetem, com aparente convicção, os traços da construção ideológica forjada na mídia que costuma associar as idéias de Direitos Humanos a um favorecimento da impunidade para criminosos que se resume, no slogan recorrente nos meios de comunicação, “Direitos Humanos é coisa de defensores de bandidos.”

Não obstante a adesão a tal ideologia, esse segmento de agentes de cidadania em potencial parece demonstrar uma percepção exacerbada dos princípios de justiça, ainda que não apresente uma iniciação mínima na compreensão e no entendimento do que constitui os Direitos Humanos, de como tais direitos os alcançam, e não disponham de um patamar mínimo de intimidade com as orientações éticas que norteiam ou podem ou devem nortear sua vidas, ainda que moralmente respalde suas ações num bom senso que inclui princípios consagrados como racionalidade comum a todos.

Movidos por essa carência de consolidação da cidadania ou do ideal de pertencimento, esse agentes requisitam dos nossos projetos mais que uma resposta imediata às suas aspirações cidadãs; eles questionam o processo de inserção que poderão experimentar no horizonte social e fazem desse desafio suas bandeiras de luta.

É comum perceber como demonstram ausência de clareza sobre as orientações éticas que norteiam ou deveriam indicar rumos às suas vidas, não se vêem como praticantes ou receptores dos atos orientados pelos Direitos Humanos. Tomemos como exemplo um recente diálogo colhido em sala de aula, com uma mulher de preso, que participa do curso de ética para a formação de monitores da prisão.

Nessas aulas, a tentativa de identificar princípios éticos em todos os aspectos da vida social direcionou a discussão até às novas regras do Código Civil Brasileiro, especificamente, no que concerne ao campo da guarda dos filhos por qualquer dos genitores, considerando a preferência hoje em atribuir a guarda ao cônjuge mais bem estruturado e psicologicamente equilibrado, contrariando a jurisprudência socialmente imposta de que a mãe teria sempre preferência no desempenho de tal papel, em casos de dissolução matrimonial.

O nosso curso representa, com fidelidade, o universo de familiares de presos, ou seja, tem seu público alvo majoritariamente feminino, e teve como reação no debate o seguinte questionamento:

- Como é que fica essa questão da guarda dos filhos em caso de separação. É verdade que os homens agora podem ter a guarda?
- Agora todos concorrem com certo grau de igualdade.
- Quer dizer que se o meu marido sair da prisão, quando terminar a pena, ele tem o direito de se separar de mim e ficar com os meus filhos?
- Ponderação: isso depende de um julgamento caso a caso, mas, teoricamente, ele teria, sim.
- Reação: mas isso é um absurdo. Como é que uma "alma sebosa" que viveu na cadeia tem condições de educar?
- Pergunta de um interlocutor: não passa por sua cabeça que, ao terminar a pena, ele tenha readquirido os direitos que havia perdido?
- Resposta, ele não readquire isso nunca. Porque ele cometeu um crime e eu não cometi. Isso é para sempre.

Diante desse depoimento, que reproduz a idéia recorrente na sociedade de que dignidade humana é coisa que se perde a partir das nossas condutas, mesmo quando tais comportamentos julgados e condenados passam pelo processo de restauração instituído, chama a atenção para a credibilidade que a ressocialização pode ter no contexto social. Se a própria esposa de preso, que vivencia o cotidiano carcerário, sabe com detalhes das fraquezas, dos medos, das dificuldades, dos entraves, e das angústias que o homem aprisionado experimenta, não reconhece nele condição do exercício pleno da paternidade por ter cometido um crime, mesmo já tendo pago sua dívida para com a sociedade, quem podemos esperar que compreenda?

Essa é uma pessoa que é vítima de uma pena solidária, ou seja, pessoa que experimenta a brutalidade contra si, nos portões da prisão, identificada como bandida porque traz o estigma de mulher de bandido, com ele, também cumpre uma pena recheada de preconceitos, maus tratos e desrespeitos e, ainda assim, termina assimilando uma ideologia distante da sua realidade; não identifica os elementos vitais que tornam uma pessoa detentora de direitos e sujeito de sua história.

Esse tipo de público, que alguns dos nossos projetos alcançam, propõe uma reflexão sobre por onde começar o processo de formação de um agente de cidadania, que tipo de saber resgatar e que tipo de instrução realizar. Eu não tenho dúvida e Eliane Boa Morte, que é coordenadora do Projeto Raça e Discriminação, na Bahia, pode dar também o seu depoimento, que, tenho certeza, pontua semelhanças.

Em situações assim, temos que começar um trabalho de formação desses agentes, suscitando o entendimento da dignidade da pessoa humana. É preciso que essas pessoas antes de tudo reflitam, se olhem no espelho, exercitem a experiência de vivenciar as dificuldades do outro, se aceitem como cidadãs plenas em direitos e deveres, para daí então a pedagogia instrucional se efetivar.

Nesse sentido, a formação para agentes de Direitos Humanos e cidadania, que o nosso projeto propõe e que se destina a determinados segmentos iniciantes nessa prática, passa inevitavelmente pela necessidade de transformar pessoas que se consideram desprovidas da estatura e do status de cidadão, chegando, em alguns casos – creio que aqui posso falar com propriedade do projeto Raça e Discriminação –, a se falar de investimento para alavancar um volume maior de auto-estima, aquele solo definitivo e recorrente em que todo ser humano se ancora.

Dessa forma, o Unicidadania, através dos seus projetos interventivos, parte desse ponto inaugural, começa por levantar a estatura de cidadão e procura produzir naquele futuro agente de cidadania a idéia de que ele tem um espaço social a ocupar, para, a partir daí, treinar o ideal de pertencimento que o leve a se inserir, reivindicar, promover, defender, sugerir, contribuir interferindo nos planos e projetos de políticas públicas, ativando o exercício de participação política orientada pelos Direitos Humanos.

O outro lado dessa observação é dirigida aos agentes mobilizadores da prática social calcada na ética dos Direitos Humanos, os quais participam do trabalho de aperfeiçoamento e de especialização que é dirigido ao cidadão comprometido com a causa e já socialmente reconhecido em seu território como um defensor, um protetor ou um promotor de Direitos Humanos. Esse agente, na maioria das vezes, se vê envolvido em um grande emaranhado de fazeres, com inúmeros vieses de demandas plurais que os Direitos Humanos, na busca de sua aplicabilidade, impõem e congregam.

A formação de pessoas envolvidas com tais questões, em sua prática cotidiana, aponta para um perfil de agente que impõe um rumo teórico-pedagógico que requisita a produção de uma bagagem argumentativa pautada preferencialmente, mas não exclusivamente, nos princípios gerais da ética humanística. Facilmente são

reconhecidos nessa categoria, os discentes do Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFPB, do Curso de Extensão sobre Violência e Impunidade e do Curso de Formação de Agentes de Direitos Humanos que atuam na Área do Trabalho Infanto-Juvenil Urbano e Rural, resguardando as especialidades de cada um e as vinculações temáticas que os diferenciam nos objetivos e em suas naturezas.

Contudo, a proposta pedagógica que se busca parece centrar-se numa metodologia que explora a fundamentação teórica construída e acumulada sobre Direitos Humanos; propõe a necessária inserção em um processo político que se organiza através de articulações várias, da formação de redes, participações exaustivas nas planificações e nos planejamentos voltados para a sustentabilidade.

Tudo isso acrescido com programas de capacitação permanente que permitem uma ampliação sólida para a aplicabilidade da ética que os princípios dos Direitos Humanos proclamam.

Estes atores, uma vez formados, ou ainda em formação, vão instigando o debate na sociedade em torno desses princípios, vão negociando a implantação de tal ética nas normas legais, em pleno respeito à prática da democracia; e progressivamente vão inculcando no Estado um compromisso com a transversalidade dos Direitos Humanos em todas as suas ações, garantindo assim a ativação dos dispositivos humanistas visando à construção de uma nova sociabilidade.

É preciso, contudo, ativar um alerta: tais agentes precisam se preparar para um amplo e complexo embate na defesa do Direitos Humanos. Necessitam de uma resposta pronta para indagações que ainda não foram demandadas. Necessitam firmeza ao esclarecer de aquela velha e provocante pergunta -“se sua filha fosse estuprada, o que você faria com o homem que cometeu tal crime?” até estar inteirado das conexões que hoje subsidiam a intervenção política universal e ser capaz de responder a questões que envolvem uma postura dos Direitos Humanos face à mundialização, que pode sofrer tendências de globalização neo-liberal ou se fundar numa concepção de globalização solidária.

Esse agente não pode deixar tais questões sem repostas à luz dos Direitos Humanos. Ele tem que mostrar as saídas, demonstrar convicção, argumentos sensatos e teoricamente apoiados. E tudo isso requer uma formação em profundidade.

No nosso projeto, especificamente, esta visão pedagógica, se direciona para o segmento que caseiramente chamamos de militância, pessoas vinculadas às organizações não governamentais, como dirigentes ou operadores, aos órgãos de

governo encarregados de promover os Direitos Humanos e ao movimento social como um todo.

Esse tipo de formação impõe a necessidade de explorar uma fundamentação acumulada pelo saber formalmente posto, mas vai além, ele incorpora na sua atividade formativa os reclamos das novas demandas, ele trabalha propostas em aberto que requerem uma construção teórico-metodológica continuada que atenda à criação do argumento sinalizado pela situação que se apresenta.

Tais agentes, em geral, estão necessariamente inseridos num processo político, que os Direitos Humanos podem interferir quer como referência ética, quer como segmento de política pública, quer como instrumento da legalidade a ser implementada. Por isso há uma necessidade implícita na sua formação que o impele a atuar numa visão coletiva, num processo de organização político, solidário e sustentável, num planejamento articulado, na formação de redes, numa planificação que vai além de ações de resultados, de alcance de metas, mas que produzem transformações no ambiente socio-cultural, na montagem de capacitações periódicas e permanentes que facilita o processo participativo e permite a aplicabilidade da ética que os princípios dos Direitos Humanos impõem à capilaridade social.

Sua tarefa é forçar o debate em torno dos princípios humanistas, articular a implantação de tal ética nas formas legais, em pleno respeito aos procedimentos democráticos e, é claro, progressivamente, vão pressionando o Estado na busca de um compromisso com a transversalidade dos Direitos Humanos em todas as suas ações.

Quem participou ontem da reunião com o Governador da Paraíba com o grupo que solicitou a audiência organizada pela OIT, viu claramente como isso se dá, como se buscou um compromisso do Governador com essa transversalidade dos Direitos Humanos, não só na questão do trabalho infantil, mas em todos os aspectos que alcançam o núcleo familiar e a idéia do trabalho. Essa problemática concernente aos Direitos Humanos precisa estar presente em todas as ações de Governo e em todas as ações de Estado garantindo, assim, a aplicação de dispositivos humanistas que visam a uma nova construção social.

Eu poderia fazer aqui inúmeras incursões sobre o que observo a partir da posição privilegiada em que me encontro no Projeto Unicidade, a cerca do que se faz necessário, fundamental, inaugural para a formação em Direitos Humanos que construímos como proposta. Mas, ao tratar dessas duas vertentes, resalto condicionantes essenciais para esse trabalho: formar agentes de cidadania ou operadores

dos Direitos Humanos, no sentido de pessoas que vão agir para a transformação em suas bases, implica recuperar a auto-estima e o *status* do cidadão, seu cabedal de direitos e prepará-lo para enfrentar a contra-argumentação sobre a viabilidade, funcionalidade, necessidade da transversalidade e a real aplicabilidade dos Direitos Humanos.

Estas duas observações de ordem genérica conduzem necessariamente a uma reflexão sobre o *modus operandi* da nossa proposta de formação de agentes de Direitos Humanos no processo de promoção, prevenção, defesa e monitoramento da aplicabilidade, bem como da articulação de atividades para a sustentabilidade dos direitos fundamentais.

Tenho, hoje, claro que trabalhar na direção dessa prática passa necessariamente pela efetivação de um sistema de garantias cuja movimentação recruta o quadro mais amplo possível de segmentos sociais. Tal sucesso, no meu entendimento, depende de um apoio forjado na prática social permeada pela ética contida nos Direitos Humanos, respeitada, ativada e impulsionada para a consolidação de uma sociabilidade que se mostra cada dia mais carente e que, por isso mesmo, se propõe mais complexa.

A presença dos princípios de DH proclamados para além da declaração e assegurados no contexto das relações sociais deve constituir um patamar básico que dê a cada cidadão a certeza de ser sujeito detentor destes direitos e, a partir deste patamar, é possível efetivar as ações dos agentes que ora formamos como um instrumento poderoso na promoção, defesa e acompanhamento da aplicabilidade de tais direitos, o que poderá, inclusive, ajudar no debate aberto sobre os fundamentos dos direitos humanos dos quais falava Bobbio no argumento que dá início à minha fala.

Por fim, defendo que a formação de agentes de Direitos Humanos está alicerçada numa expectativa de alocação, nas políticas públicas, dos princípios que defendemos, materializados de forma transversal em toda a prática social e política que constituiria o *habitat* natural do agente de cidadania e Direitos Humanos.

Defendo, portanto, a transversalidade desses princípios nos atos de governo, nos planos de Estado e na prática da sociedade atenta ao fato de que não se resolve a questão da aplicabilidade dos Direitos Humanos apenas exigindo o cumprimento das leis, dos pactos, das convenções ou de racionalidades outras tais como a específica da lógica economicista do poder. Esta construção de soluções se realiza, porém, através da implantação de uma concepção ideológica humanista que deve ser disseminada em todo o tecido social até se consolidar a adesão dos valores essenciais da humanidade e se

estabelecer majoritariamente, na sociedade, a ética contemporânea que a Declaração Universal dos DH proclama e consagra.

Esses são os argumentos de que disponho agora e, pela interessada escuta de todos ao que aqui expus, agradeço. Muito Obrigada!

#### **REFERÊNCIA**

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.