Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Cultura
Memorial da Resistência de São Paulo

Educação em Direitos Humanos

memória e cidadania

curso intensivo

Apoio

International Coalition of SITES of CONSCIENCE

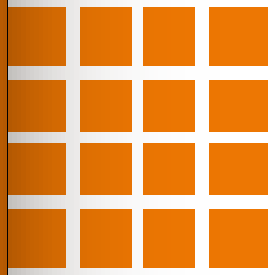
Execução

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

Realização

GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO
Secretaria da Cultura

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Cultura
Memorial da Resistência de São Paulo



Educação em Direitos Humanos

memória e cidadania

curso intensivo

Coordenação

Kátia Regina Felipini Neves
Caroline Grassi Franco de Menezes

São Paulo 2012

Apoio

International Coalition of SITES of CONSCIENCE

Execução

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

Realização

GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO
Secretaria da Cultura

Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania / coordenação Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes ; apresentação Ivo Mesquita e Kátia Felipini Neves ; textos João Ricardo Wanderley Dornelles ... [et al.]. São Paulo : Memorial da Resistência de São Paulo : Pinacoteca do Estado, 2012.

ISBN 978-85-99117-94-1

Curso realizado pelo Memorial da Resistência de São Paulo, de 16 a 20 de julho de 2012.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Memorial da Resistência de São Paulo 3. Pinacoteca do Estado de São Paulo – Curso Intensivo. I. Apresentação. II. Textos.

CDD 379

Índice

Apresentação 7

Proposta teórico-metodológica 11

- Quadro programático 18

Aulas

- O que são Direitos Humanos?
  João Ricardo W. Dornelles 21
- De que se fala, quando se diz justiça de transição?
  Glenda Mezarobba 47
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH
  Aida Maria Monteiro Silva 67
- Educação para a democracia
  Maria Victoria de Mesquita Benevides 83
- O papel da escola no processo educativo em Direitos Humanos
  Aida Maria Monteiro Silva 99
- Ética e cidadania
  Giuseppe Tosi 113
- O que significa desenvolver Educação em Direitos Humanos?
  Lúcia de Fátima Guerra Ferreira 133

- Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul
  Susana Sacavino 147

Mesa-Redonda

- Por uma educação libertadora e igualitária para todos
  Lucia Queiroz 171
- Escola Nacional Florestan Fernandes: uma escola em construção
  Erivan Hilário 185
- Atualidade da resistência nas práticas do Instituto Paulo Freire: o currículo da Escola Cidadã na formação de sujeitos ativos
  Juliana Fonseca 196

Pôsteres

- Construindo: olhares e diálogos com reeducandos da Penitenciária de Florianópolis no Museu Histórico de Santa Catarina
  Christiane Maria Castellen e Márcia Lisbôa Carlsson 233
- Convivência pacífica no trânsito: pedestre seguro
  Fernanda Lourenzato Ferreira 235
- Projeto Oficina de Artes Sacras
  Laís Vieira de Campos e Edmir Domingues dos Santos 237
- Ditadura nunca mais: reflexão histórica através do cinema
  Lívio Vilela Leite 240
- A valorização do ser através da arte
  Maria do Perpétuo Socorro da Costa Dias 242
- Curso Online ECA na Escola
  Propercio Antonio de Rezende 244
- Benetazzo presente!
  Rose Mary teles Sousa 248
- Formação em Direitos Humanos – a produção de manuais de apoio
  Bel dos Santos Mayer, Fernanda Pompeu e Vera Lion 250

Para saber mais 253

Memorial da Resistência de São Paulo 255

O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP 257

Minicurrículos 259

Ficha técnica 268

Apresentação

Ivo Mesquita

Diretor Técnico da Pinacoteca do Estado de São Paulo

Kátia Felipini Neves

Coordenadora do Memorial da Resistência de São Paulo

Ao assumir a gestão do Memorial da Liberdade no ano de 2007, a diretoria da Pinacoteca do Estado de São Paulo se impôs um desafio: explorar todo o potencial de preservação e extroversão da memória política contemporânea daquele espaço. Para isso, buscou profissionais de diferentes disciplinas, como também os atores sociais, para conceber e implantar um projeto museológico articulado em diferentes linhas de ação complementares, de modo a transformar aquele lugar em uma Instituição que contribuísse com a reflexão crítica acerca da história contemporânea do Brasil, a valorização dos princípios democráticos, o exercício da cidadania e a conscientização e o respeito aos Direitos Humanos.

Desde janeiro de 2009, já denominada Memorial da Resistência e aberta ao público, a Instituição tem envidado inúmeros esforços para cumprir com esse compromisso, tanto no desenvolvimento de pesquisas e na realização de diversas ações educativas e culturais voltadas a diferentes públicos, como no estabelecimento de parcerias com instituições que comungam dos mesmos valores.

Nesse sentido, a realização do **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania** representa mais uma iniciativa do Memorial da Resistência de São Paulo para ampliar e aprofundar essas ações, pois acreditamos que essa formação específica não representa uma responsabilidade exclusiva das escolas e universidades, possui também uma enorme inserção nos espaços de educação não formal, em que se incluem as instituições museológicas. Sendo o Memorial da Resistência um lugar de memória que testemunhou as arbitrariedades praticadas contra os Direitos Humanos, a proposição de um curso dessa natureza é ainda mais significativa.

O curso foi concebido especialmente para educadores formais e não formais, com vistas a propiciar a aquisição e o aprimoramento de conceitos, propostas e metodologias próprias da Educação em Direitos Humanos a esses cidadãos, uma vez que ocupam um papel social central nos processos educativos ao atuarem como condutores, facilitadores e multiplicadores por excelência.

Objetivando alcançar ampla abrangência, foram empreendidos esforços para uma divulgação em âmbito nacional. E o resultado comprovou a necessidade de cursos formativos em Direitos Humanos: para as cem vagas oferecidas, inscreveram-se 357 pessoas de diversos estados do país, com grande variedade de formação acadêmica e atuação profissional, significando um grande incentivo para a sua continuidade.

Para que o curso fosse realizado, contou com o apoio da Pinacoteca do Estado de São Paulo, da Secretaria de Estado da Cultura, da Coalizão Internacional de Sítios de Consciência e do trabalho da equipe do Memorial da Resistência e da Pinacoteca, que se dedicaram exaustivamente para que fosse oferecido um curso com a qualidade que merecem todos aqueles que se preocupam com o aprimoramento de uma cultura em Direitos Humanos.

Proposta teórico-metodológica

Proposta teórico-metodológica

Caroline Grassi Franco de Menezes

Coordenadora do Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo

Kátia Felipini Neves

Coordenadora do Memorial da Resistência de São Paulo

Atualmente, no Brasil, os Direitos Humanos são um tema que tem conquistado espaço e visibilidade, ainda que a grande maioria da população não os identifique como tal. Nunca se falou tanto em direitos das mulheres, de idosos, de crianças e adolescentes e da comunidade LGBT, entre tantos outros grupos. Diferentes iniciativas de disseminação do debate, de sistematização de conteúdos próprios e de luta pela defesa de direitos têm sido, cada vez mais, empreendidas por organizações não governamentais, movimentos sociais, universidades e entre instâncias governamentais, tais como a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que têm liderado esforços em relação ao desenvolvimento de políticas públicas. Entretanto, ainda permanecem fortemente arraigados na opinião pública diversos tipos de preconceitos, especialmente ao restringir os Direitos Humanos a "benefícios que protegem bandidos".

Ao considerar que democracia e Direitos Humanos andam necessariamente juntos, revela-se imprescindível que a consolidação da experiência democrática esteja diretamente vinculada ao desenvolvimento de processos educativos em Direitos Humanos, baseados nos conteúdos precisos que configuram sua abrangência e seus significados.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) representa uma das mais importantes propostas metodológicas voltadas a educar as novas gerações para a democracia. Essa perspectiva compreende, essencialmente, promover a formação de cidadãos que vivam os valores republicanos e democráticos, e que participem ativamente da vida pública, ou seja, a formação de indivíduos conscientes da dignidade humana – sua e de seus semelhantes –, conhecedores dos seus direitos e deveres e, assim, aptos para exercer sua soberania como cidadãos.

A EDH se pauta pela perspectiva interdisciplinar e multidimensional entre Direitos Humanos, conhecimento e realidade, e se compromete com a mudança social em nível de percepções, atitudes e relações, reservando aos educadores um papel central nesse processo. Partindo dessas premissas, o **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania** está estruturado numa proposta teórico-prática organizada em três eixos orientadores – saber curricular, saber pedagógico e saber experiencial da formação docente em Direitos Humanos.

Para o desenvolvimento e a realização do curso foi fundamental a participação da Comissão de Apoio – formada por profissionais atuantes na área da educação e dos Direitos Humanos, os quais contribuíram na seleção dos alunos e dos pôsteres e na construção das propostas dos grupos de trabalho – e dos Mediadores, os quais conduziram os temas geradores e os encaminhamentos da oficina de projetos educativos junto aos grupos de trabalho, auxiliados pelos educadores do Memorial da Resistência, que atuaram como assistentes na dinâmica dos trabalhos.

O curso foi desenvolvido entre os dias 16 a 20 de julho de 2012, período de férias escolares, de forma a ampliar as possibilidades de participação de maior número de educadores, e por entendermos que o formato intensivo potencializa a imersão dos participantes, colaborando para a mudança pessoal de suas percepções e práticas.

Objetivos

- Promover a capacitação de educadores formais e não formais de todo o país no âmbito da Educação em Direitos Humanos (EDH), de forma a propiciar a aquisição de conhecimentos específicos, a troca de experiências, a reflexão crítica e a elaboração de projetos educativos de acordo com o contexto sociocultural das respectivas comunidades dos participantes;
- Desenvolver uma rede de práticas educativas em Direitos Humanos, somando esforços às iniciativas já existentes;
- Possibilitar o acesso público aos conteúdos abordados no curso por meio de uma publicação digital.

Público-alvo

Educadores formais (de Educação Básica, Profissional, Tecnológica e Superior) e não formais (de organizações não governamentais, museus, movimentos populares, projetos socioeducativos etc.) dos mais variados âmbitos de atuação e oriundos de diversas cidades e estados do país.

Metodologia

Em conformidade com o documento "Conteúdos Referenciais para a Educação em Direitos Humanos", proposto pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o projeto do curso considera a EDH um processo contínuo, pois a sua prática pedagógica se pauta pelas situações e relações que permeiam a vida cotidiana, a partir de princípios como recor-

rência e coerência. A EDH promove, portanto, processos educativos críticos e ativos, que despertem as responsabilidades cidadãs em conformidade com princípios e valores que dignifiquem o ser humano, com vistas à implantação de uma cultura em Direitos Humanos, permeada não somente pela tolerância e pelo respeito às liberdades fundamentais e à igualdade, mas também pela indignação e atuação frente às injustiças sociais.

A formação de educadores em Direitos Humanos deve ser estabelecida, em primeiro lugar, com base na necessidade de abrir e reeducar sua percepção social. Tendo em vista que o educador não seja um mero transmissor de conteúdos, mas se comporte coerentemente com uma postura ética em relação aos Direitos Humanos, é fundamental que as formas de percepção e representação social sejam discutidas, compreendidas e reformuladas, especialmente as relacionadas com estigmas e estereótipos preconceituosos. A EDH que efetivamente alcança resultados não desvincula o discurso da vivência cotidiana.

Em segundo lugar, a formação de educadores em Direitos Humanos deve se basear em práticas pedagógicas pautadas na interdisciplinaridade e na multidimensionalidade, estimulando-as: a complexa fundamentação filosófica dos Direitos Humanos vincula-se a uma concepção do conhecimento equilibrada entre as especificidades e a integração entre as diferentes ciências. Nessa perspectiva, é possível contribuir com a formação de indivíduos que tenham uma percepção global, e não fragmentária e individualizada, da realidade social.

Nesse sentido, o programa do curso estrutura-se em três eixos orientadores, os quais constituem a chamada formação docente em Direitos Humanos:

- **Saber curricular:** conteúdos formais específicos de Direitos Humanos, do ponto de vista conceitual, histórico, filosófico e normativo;

- **Saber pedagógico:** metodologias educativas para processos formativos em Direitos Humanos;
- **Saber experiencial:** vivência cotidiana, sensibilização e coerência ética frente aos Direitos Humanos.

Por meio da apresentação e da discussão de subsídios conceituais e metodológicos da EDH, o programa busca estimular os participantes à reflexão crítica e incentivá-los ao desenvolvimento de práticas educativas compromissadas com a formação ética e cidadã. A abordagem teórico-prática do curso é desenvolvida por meio de:

- **Aulas e mesa-redonda:** ministradas por professores e palestrantes convidados tendo em vista sua atuação profissional e acadêmica no âmbito dos eixos orientadores, sendo assim os responsáveis pela discussão teórico-metodológica;
- **Grupos de trabalho:** espaços diários de reflexão, discussão, trocas de experiência e construção conjunta entre os participantes. A dinâmica inclui visitas educativas à exposição de longa duração do Memorial;
- **Oficina de projetos educativos:** o curso culmina com a oficina, de forma que os participantes possam aplicar o conhecimento acumulado na elaboração de novas propostas ou na readequação daquelas já existentes, de acordo com seus respectivos contextos socioeducativos;
- **Pôsteres:** têm por objetivo possibilitar a apresentação de experiências educativas realizadas pelos participantes, favorecendo o contato e o diálogo com uma diversidade de iniciativas no âmbito dos Direitos Humanos. Permaneceram expostos durante todo o curso.

Após o encerramento, o curso foi analisado criticamente por meio de avaliações escritas individuais dos participantes, a respeito de sua estrutura e seu programa, dos resultados alcançados e das expectativas pessoais e profissionais; de relatórios analíticos dos Mediadores, tendo em vista a experiência cotidiana de acompanhamento dos grupos de trabalho; e da avaliação coletiva entre a equipe do Memorial e os Mediadores, com base na análise dos dados sistematizados das avaliações dos participantes e das propostas educativas elaboradas.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. *Lua Nova:* Revista de Cultura e Política, n.38, dez. 1996, p.223-237.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3). Brasília, 2010.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são Direitos Humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2006. 2.ed. (1993), 1ª reimpr. (Coleção Primeiros Passos).

FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.). *Direitos Humanos*: um debate necessário. v.2. 3.ed. São Paulo: Brasiliense; Costa Rica: Instituto Interamericano de Direitos Humanos, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje, 24).

HEIN, George E. Uma teoria democrática de educação em museu: democracia e museus. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE, 2010, Porto Alegre, São Paulo, Recife. *Anais...* São Paulo: Santander Cultural; Pinacoteca do Estado de São Paulo. p.1-12. (1 CD-ROM).

MARANDINO, Martha (Org.). *Educação em museus:* a mediação em foco. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

MORGADO, Patricia. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na Educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/patricialimamorgadot04.rtf/; Acesso em: 24 abr. 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

Quadro programático

Horário	I - Eixo Orientador: Saber curricular		II - Eixo Orientador: Saber pedagógico		III - Eixo Orientador: Saber experencial
	Segunda-feira - dia 16/07	**Terça-feira - dia 17/07**	**Quarta-feira - dia 18/07**	**Quinta-feira - dia 19/07**	**Sexta-feira - dia 20/07**
9h-9h30	**Abertura**				
9h30-12h	**Aula** ***O que são Direitos Humanos?*** João Ricardo Wanderley Dornelles (PUC)	**Aula** ***Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH*** Aida Maria Monteiro (UFPE/CNEDH)	**Aula** ***O papel da escola no processo educativo em Direitos Humanos*** Aida Maria Monteiro (UFPE/CNEDH)	**Aula** ***O que significa desenvolver Educação em Direitos Humanos?*** Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (UFPB)	**Mesa-redonda** ***Práticas educativas em Direitos Humanos: relatos de experiências*** *- Projeto "Por uma educação libertadora e igualitária para todos"* Lúcia Maria de Queiroz Ferreira (Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes) *- Escola Nacional Florestan Fernandes: uma escola em construção* Erivan Hilário (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST / Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF) *- Atualidade da resistência nas práticas do Instituto Paulo Freire: o currículo da escola cidadã na formação de sujeitos ativos* Juliana Fonseca (Área de Educação Cidadã / Instituto Paulo Freire – IPF)
13h-15h30	**Aula** ***Justiça de Transição e a consolidação dos Direitos Humanos*** Glenda Mezarobba (UNICAMP)	**Aula** ***Educação para a democracia*** Maria Victoria de Mesquita Benevides (USP)	**Aula** ***Ética e cidadania*** Giuseppe Tosi (UFPB)	**Aula** ***Direitos Humanos, interdisciplinaridade e multidimensionalidade*** Susana Sacavino (ONG Novamerica – Rio de Janeiro)	**Oficina de projetos educativos**
15h30-16h	**Intervalo**				
16h-18h	**Grupos de trabalho** **Visitas educativas ao Memorial da Resistência**	**Grupos de trabalho** **Visitas educativas ao Memorial da Resistência**	**Grupos de trabalho**	**Oficina de projetos educativos**	**Apresentação dos grupos de trabalho** **Avaliação coletiva e encerramento**
	Pôsteres: exposição e diálogo todos os dias do curso				

Aulas

O que são Direitos Humanos?

João Ricardo W. Dornelles

Responder à pergunta "o que são Direitos Humanos" exige uma análise sobre os seus fundamentos históricos e filosóficos e uma avaliação sobre o processo de ampliação conceitual que se desenvolveu a partir do século XVIII.

A história das sociedades humanas, especialmente a partir do Iluminismo, apresentou diferentes testemunhos documentais na luta pela emancipação humana.

Ao contrário do que é afirmado por algumas concepções mais conservadoras, existem diferentes maneiras para entendermos o que são Direitos Humanos. Para alguns se trata de direitos naturais, inerentes à vida, à segurança individual, aos bens que preservam as condições de humanidade de cada indivíduo. Para outros são valores que se expressam no reconhecimento legislativo do Estado. Alguns entendendo serem direitos inerentes à natureza humana; outros afirmando que são a expressão de uma conquista social através de um processo de luta política.

Enfim, é um tema – como também ocorre com a democracia, a liberdade e a justiça – que tem recebido diferentes significados e interpretações, muitas vezes contraditórios entre si. Portanto, trata-se de um tema complexo que expressa as relações de poder existentes nas sociedades em determinado contexto histórico.

Assim, é fundamental entender que os Direitos Humanos, antes de tudo, apresentam um claro conteúdo político e ideológico, não existindo uma uniformidade conceitual sobre o tema.

O conceito de Direitos Humanos apresenta uma série de interpretações que dependem da orientação que se tenha sobre o fenômeno jurídico,

a sociedade e as relações de poder.

O autor espanhol Enrique Pedro Haba (cit. em Picado, 1987, p.13), por exemplo, apresenta três momentos distintos em sua classificação: *Direitos Humanos*, entendidos como a expressão axiológica que serve como base para a sua positivação jurídica, ou seja, os direitos como valor, como o conjunto de princípios norteadores da lei; *Direitos Fundamentais*, como a expressão positivada, especialmente a partir dos textos constitucionais, daquela dimensão valorativa original; e *Liberdades Individuais*, como uma categoria que se refere às liberdades que se caracterizam nas relações sociais, a manifestação fática dos direitos previstos legalmente, o exercício efetivo dos direitos reconhecidos na lei como fundamentais.

Já outro autor, também espanhol, Gregório Peces-Barba, não faz a mesma distinção. Parte de uma única definição de *Direitos Fundamentais*, afirmando que todos os direitos são humanos, visto que apenas o ser humano é sujeito de direito capacitado para o seu pleno exercício. Para Peces-Barba, portanto, a preocupação é estabelecer dentre todos os direitos que são humanos, aqueles que são considerados essenciais.

A fundamentação dos Direitos Humanos, assim, passa por inúmeras definições. Seja entendendo-os como valor, seja apenas como direitos que se tornam fundamentais a partir da existência de dispositivos jurídicos. Diversas denominações foram utilizadas a partir dos séculos XVII e XVIII sobre o tema, tais como Direitos Naturais, Direitos do Homem, Direitos Individuais, Direitos Civis, Liberdades Públicas etc. O que importa é que após 1948, com a Declaração Universal da Organização das Nações Unidas, tornou-se usual a denominação de *Direitos Humanos*, pela sua importância simbólica e abrangência, expressando um caráter de universalidade para todos os seres humanos.

Observamos também que a discussão sobre os fundamentos dos Direitos Humanos recebeu um tratamento particular de Norberto Bobbio (1992). Para o jurisfilósofo italiano, é uma ilusão atribuir um fundamento absoluto aos Direitos Humanos, já que são direitos históricos, portanto, relativos. Porém, Bobbio afirma existirem várias perspectivas para o tratamento da questão dos Direitos Humanos: filosófica, ética, política, histórica, cultural etc. É necessário ressaltar que existem relações entre essas perspectivas.

Assim, podemos dizer, inicialmente, que não existe um conceito uniforme sobre o que são Direitos Humanos. E que o seu conteúdo e formato é objeto de intensa luta política e ideológica nas sociedades.

Os direitos e valores considerados fundamentais variam de acordo com o modo de organização da vida social e o contexto histórico. Dessa forma é que se torna impossível determinar um único e absoluto fundamento dos Direitos Humanos. Ao contrário, podemos partir de três concepções diferentes no campo da fundamentação filosófica e jurídica: *concepções idealistas; concepções jurídico-positivistas; concepção histórico-estrutural.*

As *concepções idealistas* nos remetem ao campo do modelo jusnaturalista moderno e buscam a sua base de fundamentação em uma visão abstrata, metafísica, ideal, identificando os Direitos Humanos a valores informados por uma ordem de princípios e condições pretensamente inerentes à natureza humana. Tal ordem superior metafísica se expressaria como preexistente à sociedade e à existência do Estado político, tendo como fundamento último a natureza humana e a razão. Os direitos, nessas correntes do pensamento moderno, seriam inerentes ao indivíduo e, desta forma, Direitos Naturais supraestatais e suprassociais.

As *concepções jurídico-positivistas*, partindo da filosofia positivista, entendem os Direitos Humanos como Direitos Fundamentais e não como valores suprapositivos. São direitos desde que sejam efetivamente reconhecidos pela ordem jurídica positiva. A fundamentação dos Direitos Humanos e a sua verdadeira existência dependem do reconhecimento prévio de tais direitos por parte do Estado, mediante sua elaboração legislativa.

Os direitos fundamentais para o ser humano seriam apenas aqueles que emanam do Estado.

A *concepção histórico-estrutural*, de caráter crítico-materialista, se desenvolveu a partir do século XIX, com a contribuição de Karl Marx (2007; 2010), não apenas nas suas obras de juventude, ao fazer a crítica ao conceito idealista de Direitos Humanos nos marcos da ascensão da burguesia e ao tratar do tema da emancipação política e da necessária luta contra a alienação e a emancipação humana. Os Direitos Humanos, dessa forma, são um conceito resultante dos processos históricos, das conquistas sociais e políticas a partir das lutas dos povos pela emancipação. São marcados por contingências econômicas, políticas e ideológicas, expressando-se através de conquistas sociais. Nesse campo, os valores e princípios são a expressão da práxis social e potencializam as demandas concretas por reconhecimento jurídico-formal e o exercício pleno e material dos direitos.

É importante notar que, partindo da impossibilidade de uma fundamentação única e absoluta dos Direitos Humanos, percebe-se que desde o século XVIII houve um processo de ampliação conceitual, resultante das lutas sociais e das conquistas de direitos.

Direitos da liberdade: os direitos individuais, civis e políticos

Apesar de os termos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais terem aparecido na França durante o século XVIII, e de sua formulação jurídico-positiva no plano do reconhecimento constitucional datar do século XIX, as origens de sua fundamentação filosófica remontam aos primórdios da civilização humana.

Foi somente a partir da passagem do século XV para o XVI, e dos

desdobramentos ocorridos nos séculos XVII e XVIII, no cenário da Europa Ocidental, que surgiram as condições objetivas e subjetivas que possibilitaram a modificação das referências de conhecimento, com o desenvolvimento de novos paradigmas socioculturais, éticos e estéticos que se expressaram através do Renascimento Cultural e da Reforma Protestante, em que a valorização do indivíduo e a noção de livre arbítrio abriram o caminho para a posterior constituição do modelo jusnaturalista moderno.

O processo que levou à constituição da noção de *indivíduo-pessoa humana* como valor-fonte de ordenamento da vida social se apresentou formalmente a partir do jusnaturalismo moderno, com a elaboração da noção de direitos inatos como verdade evidente, medida da comunidade política, mas dela mantendo-se independente. Tal processo marca a passagem para uma nova era, o projeto civilizatório da modernidade, que tem como principais elementos fundantes os conceitos de *universalidade*, *individualidade* e *autonomia*. É, portanto, dessa matriz civilizatória que se constitui a referência-valor dos direitos fundamentais do ser humano.

> A passagem das prerrogativas estamentais para os direitos do homem encontra na Reforma, que assinala a presença do individualismo no campo da salvação, um momento importante de ruptura com uma concepção hierárquica de vida no plano religioso, pois a Reforma trouxe a preocupação com o sucesso no mundo como sinal da salvação individual. (Lafer, 1988)

Partindo da ruptura dos referenciais socioculturais do medievo, a noção de direito natural se laiciza – primeiramente com Grócio, mas sem dúvida nenhuma, principalmente a partir de Hobbes (Bobbio; Bovero, 1986).

Ou seja, a partir do século XVI – e mais precisamente do século XVII – se formulou a moderna doutrina sobre os direitos naturais, preparando o terreno ideológico e político para a transição do feudalismo para a socie-

dade burguesa. Tratava-se não mais da fundamentação do direito divino, mas sim de propor a razão como o fundamento do direito.

Foi com o pensador inglês Thomas Hobbes, no século XVII, que se desenvolveu o chamado modelo jusnaturalista moderno, em que a fundação do Estado Político seria resultado de uma ação pela manifestação da livre vontade dos indivíduos. Inicia-se um tipo de formulação que passou a influenciar o pensamento filosófico-político, levando à constituição do modelo liberal da sociedade e do Estado.

Com outro pensador inglês, John Locke, já no final do século XVII, desenvolveu-se a teoria da liberdade para proteger a propriedade como valor fundamental.[1]

Assim, para Locke a condição prévia para o pleno exercício da liberdade seria a garantia do direito à propriedade. Dessa concepção individualista burguesa, que marca o pensamento lockiano, nasceu a moderna ideia do cidadão, e de uma relação contratual entre os indivíduos na qual a propriedade, a livre iniciativa econômica e uma relativa margem de liberdades políticas e de segurança pessoal seriam garantidas pelo poder público.

Locke apontava a propriedade como o direito natural fundamental e inalienável do ser humano, o direito-fonte, do qual decorrem os demais direitos dos indivíduos. A proteção ao direito natural da propriedade seria, então, o motivo pelo qual cada indivíduo cede parcelas de suas liberdades e direitos para a formação da instância que protegerá a existência desse direito, ou seja, o Estado-Governo.

[1] É importante notar que Locke utiliza a noção de propriedade com dois sentidos: a) o primeiro, mais amplo, como o conjunto das capacidades e potencialidades do indivíduo para a manutenção da própria existência e da sua liberdade. Trata-se da noção de propriedade como particularidade humana de autodeterminação; b) o segundo sentido, restrito, seria entendido como o resultado do exercício da propriedade que cada ser humano tem de determinar a própria existência mediante sua relação com a natureza e utilizando o seu potencial e criatividade através do trabalho. O resultado é a constituição da propriedade material, produto do trabalho humano individual, no exercício de um direito inalienável de autodeterminação e autossuficiência humana.

A noção jusnaturalista do Contrato Social, como gênese do Estado, foi difundida durante o século XVIII, dando origem à concepção contratualista do direito e da sociedade. O contratualismo, tendo por base a igualdade jurídica, aparece como forma de superação do direito baseado em privilégios – fundado no *status* – e a constituição de um direito baseado na vontade individual. O indivíduo passa a ser entendido como valor-fonte do direito.

No decorrer do século XVIII, caracterizado pela filosofia iluminista e pela radicalização do confronto com o absolutismo, foram apresentadas as ideias de pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que inspiraram os movimentos revolucionários na França e na América. É o período que preparava as grandes transformações sociais e políticas que levaram à elaboração da Declaração de Direitos de Virgínia, em 1776, e da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional Francesa, em agosto de 1789.

O pensamento de Rousseau desenvolveu-se afirmando a existência de uma condição natural humana de felicidade, virtude e liberdade. Ao contrário de Locke, entendia que é a civilização que limita as condições naturais de felicidade humana. Assim, Rousseau afirmou que o "homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros" (Rousseau, 1973, p.28).

Para Rousseau, a propriedade era a fonte da desigualdade humana e, como tal, da perda da liberdade. Os indivíduos, mediante um pacto danoso, iludidos, teriam aberto mão de sua soberania e formado a sociedade civil onde se tornaram desiguais e prisioneiros. Presos a uma ordem desigual, visto que alguns teriam se apropriado de forma fraudulenta dos bens da natureza que a todos pertencem. O resgate da condição natural de liberdade e igualdade somente seria possível com um novo pacto, dessa vez racional, com base na vontade livre e consciente de cada indivíduo e objetivando a constituição da República, do bem comum, como patamar superior das condições do Estado de Natureza. Com o Contrato Social os indivíduos recu-

perariam sua igualdade, como condição primeira para o exercício pleno do direito à liberdade. A soberania dos indivíduos seria recuperada sob as novas condições do Contrato Social e da Vontade Geral expressa na República.

É interessante notar que o pensamento de Rousseau ultrapassa as limitações elitistas do liberalismo clássico, introduzindo uma concepção radical-democrática que se coaduna com as condições históricas da França do século XVIII, em que a burguesia aparecia no cenário sociopolítico como uma classe revolucionária, vanguarda na luta contra o absolutismo feudal, aglutinando em torno de seus projetos um enorme contingente de segmentos sociais, possibilitando o amadurecimento das condições subjetivas que levaram à derrocada do antigo regime e à instauração da nova ordem burguesa.

Foi a partir dessas lutas travadas pela burguesia europeia contra o Estado Absolutista que surgiram as condições para a instituição formal de um elenco de direitos que passariam a ser considerados fundamentais para a totalidade dos seres humanos. E, como vimos, esse elenco de direitos coincidia com os interesses imediatos não somente da burguesia ascendente, mas também das amplas massas populares em sua luta contra os privilégios da aristocracia.[2] No entanto, eram direitos que primeiramente satisfaziam às necessidades da burguesia, dentro do processo de constituição do livre mercado (direitos da liberdade individual expressando-se como livre iniciativa econômica, livre manifestação da vontade, liberdade contratual, liberdade de pensamento, liberdade de ir e vir, trabalho livre etc.) e, consequentemente, criando as condições para a consolidação do modo de produção capitalista. Para isso foi fundamental a formação do Estado Liberal e dos movimentos constitucionalistas para o reconhecimento formal dos direitos dos indivíduos.

[2] Marx na sua obra *Sobre a questão judaica*, de 1844, trabalhou a diferença entre os conceitos de emancipação política e emancipação humana. As conquistas da Revolução Francesa e das lutas dos povos contra o absolutismo marcaram, para Marx, um momento significativo de emancipação política.

Sob a inspiração da Constituição dos Estados Unidos da América, os demais países das Américas, recém-independentes no início do século XIX, passaram por um processo de constitucionalização dos Direitos Humanos, mediante a positivação dos direitos individuais, agregando um capítulo específico em suas Cartas Magnas. Essas constituições restringem-se ao reconhecimento formal das garantias de direitos individuais.

Portanto, os Direitos Humanos em seu primeiro momento moderno, ou em sua primeira geração, são a expressão das lutas da burguesia revolucionária, com base na filosofia iluminista e na doutrina liberal, reconhecendo direitos contra o despotismo dos antigos Estados Absolutistas. Materializam-se como Direitos Civis e Políticos, ou como Direitos Individuais atribuídos – segundo a tradição jusnaturalista – a uma pretensa condição natural do ser humano, como direitos inerentes à condição de ser humano. São a expressão formal de necessidades individuais que requerem a abstenção do Estado para a garantia de seu pleno e livre exercício. O legado do jusnaturalismo nos proporciona direitos que não devem ser invadidos pelo Estado, e que por este devem ser protegidos contra a ação de terceiros (Bobbio, 1988).

Os direitos coletivos da igualdade: Direitos Humanos econômicos, sociais e culturais (DHESCs)

A segunda metade do século XVIII assistiu a grandes transformações na sociedade capitalista liberal, ganhando desenho mais definido na passagem para o século XIX. Os primeiros 70 anos do século XIX marcaram a consolidação do Estado Liberal e o grande desenvolvimento da economia capitalista urbano-industrial. Porem, a liberdade de mercado, a necessidade de desenvolvimento no processo produtivo para fazer frente à competição, a consolidação dos mercados nacionais nas sociedades da Europa

Ocidental – principalmente na Inglaterra –, a formação do proletariado urbano, a progressiva concentração do capital, entre outras coisas, passaram a apresentar os primeiros sinais de crise da nova sociedade capitalista.

Após o período denominado de 'Era da Revoluções' pelo historiador inglês Eric Hobsbawm, temos já formado o Estado Liberal, uma economia capitalista de mercado com base industrial e um ordenamento jurídico baseado na igualdade jurídica, adequado ao funcionamento de uma sociedade burguesa. Segundo Hobsbawm, é o início da 'Era do Capital', que se desenvolveu e levou, no decorrer do século XIX, ao surgimento de contradições no seio do próprio modelo de sociedade.

A Revolução Industrial, ao mesmo tempo em que elevou a patamares nunca vistos na história humana a capacidade de produção e a produtividade do trabalho, com um fenomenal desenvolvimento das forças produtivas, destruiu violentamente o modo de vida tradicional dos trabalhadores e introduziu a rígida disciplina do sistema fabril. As condições de vida dos trabalhadores eram deploráveis, com jornadas de trabalho – inclusive para crianças e mulheres – de cerca de 15 horas diárias, sem leis sociais, trabalhistas ou previdenciárias, sob condições de absoluta insegurança. Afinal, tratava-se do Estado Liberal, que não deveria intervir na sociedade e nas relações econômicas. As condições de vida nas cidades também eram terríveis, no que se refere à moradia, ao saneamento básico e à infraestrutura para a existência do bem-estar social. O resultado era uma legião de desempregados, miseráveis, além de diversos problemas sociais como o alcoolismo, a prostituição e a criminalidade (Hunt; Sherman, 1978).

O novo quadro do capitalismo industrial e as condições sociais resultantes desse modelo tornaram a ideologia liberal inadequada para responder às constantes crises e às contradições e conflitos sociais. A ideologia liberal passou a ser questionada pelo movimento operário e pelo pensamento socialista. Buscou a saída pelo processo de valorização científica, influenciado pela filosofia positivista, que marcou o século XIX. O positivismo surge buscando explicar a realidade social visando à manutenção da ordem burguesa. É dentro desse marco que surgiram as 'Ciências do Homem' (Ciências Humanas e Sociais), como um conjunto de saberes e disciplinas pretensamente científicas que explicariam os problemas sociais existentes na sociedade burguesa-industrial, legitimando as suas práticas discriminatórias, racistas, etnocêntricas e excludentes de grandes contingentes populacionais. O positivismo identificava os problemas sociais e a marginalidade que ameaçavam a ordem burguesa não como produtos da lógica do modelo de desenvolvimento capitalista, mas sim como *resquícios do passado*, como expressão não civilizada que perdurava na sociedade industrial.

Do ponto de vista do pensamento socialista, o marxismo apresentou-se como a crítica mais contundente à referência liberal. Observemos que Karl Marx, em *Sobre a questão judaica*, de 1844, analisa o conceito de Direitos Humanos como princípios de caráter individualista-burguês, marcados pela ideologia liberal. Dessa maneira, a pretensão a um caráter universal desses direitos não afastaria a sua verdadeira natureza liberal-burguesa. Ao contrário, a sua universalidade aparece exatamente quando a burguesia revolucionária do século XVIII conseguiu encarnar como conquista sua as demandas e os interesses de amplos segmentos humanos que puderam ser generalizados na luta contra o poder despótico do absolutismo. Porém, para Marx, as declarações formais de Direitos Humanos não faziam mais do que formalizar as condições reais da sociedade burguesa, com uma separação entre os espaços público e privado. Essa dicotomia público-privado se materializa com a distinção entre as esferas de atuação do ser humano. Uma clara separação entre o 'Homem' e o 'Cidadão'. Dessa maneira, os Direitos Humanos seriam os direitos que se estabelecem na esfera privada, o que remeteria às condições do mercado, ou ao posicionamento de cada indivíduo na sua distinção com os

outros humanos (cristãos e judeus; nacionais e estrangeiros; operários e patrões; brancos e negros; homens e mulheres etc.). Seriam direitos do Homem egoísta, individualista, motivado apenas pelos seus interesses particulares. A ética do Homem burguês.

Enquanto isso, a esfera do 'Cidadão' seria aquela de cada ser humano na sua relação com a coletividade, a sua esfera pública. No fundo, o cidadão da sociedade burguesa, para Marx, seria uma figura de retórica, um ente abstrato de igualdade pública que pouco ou nada representava no espaço real da existência que seria o espaço privado, ou o mercado, onde na prática se reproduziriam as diferenças, as desigualdades, a opressão e a exploração, com base nessas diferenças.

As obras posteriores de Marx mantiveram a concepção de que os Direitos Humanos proclamados em documentos liberais apenas concretizavam uma divisão entre o 'Homem-Indivíduo' da sociedade civil-mercado e o 'Cidadão'. E os direitos reconhecidos seriam os direitos daquele 'Homem-Indivíduo', egoísta, separado do espaço público. Essa concepção acompanha a típica dicotomia das sociedades burguesas entre os espaços público e privado.

O autor Claude Lefort, em *A invenção democrática: os limites do totalitarismo* (1981) questiona alguns pontos referentes às observações de Marx, principalmente a sua omissão em relação aos artigos da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa, que dispõe sobre a liberdade de pensamento, de expressão política e religiosa e de comunicação, enquanto direitos de clara repercussão coletiva. Recoloca-se a questão partindo das experiências totalitárias do século XX (nazifascismo e estalinismo) e das experiências dos regimes burocrático-autoritários de corte cívico-militar da América Latina. Ao partir dessas realidades podemos rever alguns dos conceitos trabalhados por Marx, principalmente no que se refere ao direito de opinião e de expressão, e a sua dimensão coletiva. E foi exatamente nas experiências do nazifascismo e do estalinismo que os seres humanos foram transformados em indivíduos isolados, dissolvendo a individualidade em um coletivo absolutamente controlado. Nessas experiências totalitárias o coletivo não chegava a ser a expressão do público, não ocupava o espaço público como sujeito social autônomo com consciência e projeto definidor de sua prática social. Ao contrário, o coletivo era o espaço de dissolução da individualidade em uma massa amorfa, sem definição, sem consciência de classe ou de cidadania, sem capacidade própria de intervenção direta no espaço público.

Na verdade, o que o pensamento socialista e a prática do movimento operário europeu e estadunidense do século XIX questionavam era a existência de uma enorme contradição dos enunciados da doutrina liberal da burguesia revolucionária do século XVIII, formalmente divulgados nas declarações de direitos, em relação à realidade vivida pela grande maioria da população. Os trabalhadores encontravam-se submetidos às mais duras condições de existência. A ideologia liberal não admite a intervenção do Estado nas questões sociais e econômicas. Dessa maneira, nas condições das sociedades liberais do século XIX, não havia regulamentação do mercado de trabalho, inexistindo leis de proteção social e das condições de trabalho. Para a doutrina liberal, as questões sociais em geral e as relações entre capital e trabalho deveriam ser reguladas pelo mercado livre. A consequência era um grande desemprego, baixíssima remuneração do trabalho, jornada diária que poderia chegar a 16 horas, o trabalho infantil utilizado sem limites, as mulheres operárias sem direitos específicos relacionados às condições de gênero, sem leis de proteção em relação às condições de salubridade e segurança etc. No que se refere às condições gerais de vida da classe trabalhadora existiam outros problemas, como desemprego, falta de moradia, falta de saneamento básico, inexistência de educação e saúde pública, enfim, falta de condições materiais para uma vida digna.

Existia uma contradição absoluta entre o que se enunciava nas declarações de Direitos Humanos, afirmando que todos são portadores de direitos, e as condições reais de vida dos trabalhadores urbanos. E isso era o mais radical questionamento aos princípios liberais dos Direitos Humanos ou, pelo menos, demonstrava as limitações de uma concepção meramente formal e declaratória de direitos que eram insuficientes para a garantia do seu efetivo exercício. Ter formalmente expresso em um dispositivo constitucional o direito à vida, ou à propriedade, como direito fundamental do ser humano, não garante necessariamente que todos tenham condições materiais para viver ou que sejam proprietários. Uma das características do capitalismo é exatamente a concentração da propriedade dos meios de produção nas mãos de poucos proprietários privados. Ou ainda, em um plano abstrato, a ideia de que se trata de uma sociedade de proprietários: uns poucos proprietários de meios de produção e a imensa maioria proprietária da sua força de trabalho. Assim, esses princípios liberais abstratos de igualdade formal e de liberdade individual, como requisitos necessários para a felicidade humana, não garantiriam nem a igualdade material, nem a liberdade real, e muito menos a felicidade. Se por um lado tais declarações de princípios tiveram um papel importante e civilizatório no empenho revolucionário da burguesia dos séculos XVII e XVIII contra o despotismo, o obscurantismo e a superstição do *ancien régime*, por outro, no decorrer do século XIX, ao serem confrontados com uma realidade de contradições antagônicas no seio da ordem capitalista, onde a própria burguesia já era outra – não mais revolucionária, mas sim conservadora –, tais princípios caem no vazio, deixam de ter sentido apenas declaratório e passam a fazer parte das pautas de reivindicação do movimento operário e dos demais movimentos populares da cidade e do campo. Os movimentos sociais passam a exigir que a noção de liberdade se materialize na liberdade de associação sindical, na livre participação política, obrigando à ampliação do Estado e à socialização da política através da adoção do sufrágio universal e do surgimento dos primeiros partidos políticos de orientação social-democrata e socialista. Exigem, também, que a noção de igualdade não se restrinja a uma mera declaração formal dos enunciados legais, mas que se materialize em políticas públicas do Estado e em leis sociais – legislação trabalhista, sindical, previdenciária etc. – visando garantir efetivas melhorias nas condições de trabalho da classe operária e nas condições gerais de vida de toda a população pobre. Além disso, exigem que a noção de propriedade se concretize como o verdadeiro direito a ser proprietário dos meios de produção, especialmente apontando as formas de propriedade coletiva e a noção de função social da propriedade, como também o acesso à propriedade fundiária, visto que os tempos heroicos das revoluções burguesas e as alianças com o campesinato já eram uma página virada da história.

As opressivas condições de vida impostas aos trabalhadores europeus durante o século XIX levaram os sindicatos e os partidos socialistas a reivindicarem a intervenção do Estado na vida econômica e social visando, entre outras coisas, a regulamentação do mercado de trabalho.

Assim, foram as lutas operárias e populares contra as condições de trabalho e existência, impostas pelo modelo econômico capitalista, e o advento do pensamento socialista – especialmente o que se desenvolveu a partir da contribuição de Marx e Engels – que colocaram as demandas por uma ampliação conceitual dos Direitos Humanos, exigindo o reconhecimento dos Direitos Coletivos, ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESCs). A situação de crise e desigualdade social, somada à concentração do capital, tornou insuficiente a interpretação liberal sobre os Direitos Humanos, entendidos como supraestatais, inerentes à razão humana, independentemente dos reais condicionamentos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais das sociedades. Se para a concepção liberal, a garantia dos direitos necessitaria de uma abstenção do Estado, deixando

aos indivíduos o espaço para melhor exercer os seus direitos individuais, as lutas sociais reivindicavam a presença efetiva do Estado, mediante políticas públicas sociais e leis que pudessem promover os DESCs.

O que significou esse processo de ampliação conceitual dos Direitos Humanos foi mostrar que não basta ser cidadão individual, com uma participação formal nas decisões políticas de uma sociedade, por exemplo. Como não basta declarar que todas e todos têm direito à vida, sem garantir as efetivas condições materiais para que todas e todos possam realmente exercer tal direito. É necessária a presença pública como condição básica para a proteção igualitária no campo social.

A partir das lutas sociais dos trabalhadores e do pensamento socialista, os direitos coletivos passaram a ser uma nova referência para todas as instituições sociais. Em 1891, por exemplo, a Igreja católica formula a sua moderna doutrina social apresentando a Encíclica Papal *Rerum Novarum*. Durante as duas primeiras décadas do século XX a Constituição mexicana de 1917, a Revolução Russa, também de 1917, a primeira Constituição soviética, a Constituição da República de Weimar na Alemanha, em 1919, e a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram expressões de ampliação da abrangência dos Direitos Humanos, dando forma jurídica e institucional às condições de trabalho e demais condições sociais. No Brasil, a Constituição de 1934 foi a primeira que incluiu dispositivos específicos sobre os direitos coletivos.

Os direitos da solidariedade: direitos dos povos ou direitos de toda a humanidade

A ampliação do conteúdo dos Direitos Humanos seguiu o caminho aberto pelas reivindicações sociais e pelas transformações econômicas e políticas que marcaram as sociedades nos últimos três séculos, possibilitando importantes conquistas emancipatórias. Esse processo de ampliação de direitos passou a encarnar as demandas levantadas pelas lutas democráticas e populares que historicamente passaram a expressar os anseios de toda a humanidade. Foi assim com as lutas sociais dos séculos XVII e XVIII contra o absolutismo feudal e com as lutas do século XIX contra a exploração capitalista por novos espaços de liberdade coletiva e igualdade material que garantissem as condições de viabilização da existência digna dos seres humanos.

Durante o século XX, após grandes conflitos sociais, novas reivindicações humanas, de caráter individual, social e estatal, passaram a fazer parte da cena internacional e do imaginário das sociedades contemporâneas. As condições para a ampliação do conteúdo dos Direitos Humanos se apresentavam através de novas contradições e confrontos que exigiam respostas no sentido da garantia e proteção das liberdades e da vida.

O contexto histórico inaugurado com o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) abriu uma nova era para a humanidade. A luta nos campos de batalha da Europa e do Oriente se desenvolveu contra os modelos totalitários dos Estados de terror de inspiração fascista, revelando ao mundo as grandes violações ocorridas nos campos de concentração e extermínio. O modelo Auschwitz torna-se referência de poder e da lógica de exceção presentes no mundo contemporâneo.[3] Os crimes contra a humanidade são revelados e passam a ser uma nova referência na luta contra as violações sistemáticas e massivas contra os Direitos Humanos.

A realidade após a guerra mundial foi, no entanto, mais complexa. Com a valorização de um ideal abstrato de democracia, o mundo do pós-guerra nasceu dividido em blocos, sob a direção político-ideológico-militar

[3] Sobre o tema do Estado de Exceção, da lógica do campo como paradigma do poder nas sociedades contemporâneas, ver Agamben, 2008a; 2008b; 2002; Mate, 2005; Zamora, 2008.

das duas grandes potências emergentes do conflito – Estados Unidos e União Soviética –, marcado pelo signo da 'Guerra Fria'. Após o lançamento de duas bombas nucleares sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki pelos militares estadunidenses iniciava-se a era nuclear, que demonstrou que a ciência, a tecnologia e o conhecimento humano podem ser utilizados para a destruição e para o exercício iluminado do poder. Com o fim da guerra, a humanidade passou a conviver com a ameaça da destruição total.

As novas relações internacionais do pós-45 apresentaram novos atores nascidos dos processos de descolonização da Ásia e da África, com o surgimento de novos Estados Nacionais, como também de novos conflitos regionalizados.

O final da guerra deu início a um ciclo de acumulação econômica do capital a partir de uma nova divisão internacional do trabalho, com o modelo da transnacionalização do capital. Iniciava-se a 'era das multinacionais'. O período que vai de 1945 até fins da década de 1960 foi marcado por um grande impulso econômico com base no capital monopolista internacionalizado. O processo de desenvolvimento econômico do capitalismo internacional, vivendo um ciclo expansivo, teve como consequência imediata a ampliação do uso intensivo das fontes de energia e recursos naturais de todas as regiões do planeta. Tal modelo de desenvolvimento ampliou consideravelmente a destruição ambiental.

Essa nova realidade nascida com o pós-guerra colocou na ordem do dia uma série de novos anseios e demandas dos novos movimentos sociais (movimentos ambientalistas, movimentos pela paz, movimentos pela autodeterminação dos povos, movimentos pelos direitos das mulheres, dos afrodescendentes, dos indígenas, dos homoafetivos etc.). E é a partir das lutas que surgem os chamados Direitos dos Povos, Direitos de toda a humanidade, ou direitos da solidariedade, como a terceira geração dos Direitos Humanos. São ao mesmo tempo direitos individuais e coletivos, interessando a toda a humanidade e aos próprios Estados. São direitos a serem garantidos com o esforço conjunto do Estado e dos indivíduos, dos diferentes segmentos organizados das sociedades e das diferentes nações.

Entre esses novos direitos podemos citar o Direito à Paz, o Direito ao Desenvolvimento Humano, o Direito à Autodeterminação dos Povos, o Direito ao Meio Ambiente saudável e ecologicamente equilibrado e o Direito ao Patrimônio Comum da Humanidade.

A internacionalização dos Direitos Humanos

Para o professor Gregório Peces-Barba (1967), a história da evolução dos Direitos Humanos apresenta três momentos:

a. os Direitos Humanos deixando o campo dos valores e se convertendo em direito positivo, no âmbito nacional, pelos processos de constitucionalização dos direitos;

b. a sua generalização como referência axiológica e jurídico-positiva;

c. a sua internacionalização.

As liberdades e garantias para os seres humanos não são assuntos que interessam unicamente a cada Estado, mas, ao contrário, interessam e obrigam a toda a comunidade internacional.

A internacionalização das relações políticas e econômicas e o desenvolvimento dos princípios de direito internacional público levaram à valorização dos Direitos Humanos na esfera das relações entre os Estados, entre as nações e entre grupos e indivíduos na ordem internacional.

Somente depois da Segunda Guerra Mundial é que a questão dos Direitos Humanos passou da esfera nacional, através da ordem constitu-

cional de cada Estado, para a esfera internacional, incorporando todos os povos. A comunidade organizada das nações[4] aprovou inúmeros dispositivos e documentos com validade jurídica na defesa e proteção internacional dos Direitos Humanos, buscando assegurar o reconhecimento e a efetiva proteção por parte de governos e particulares.

Os conflitos internacionais, principalmente as duas guerras mundiais, os massacres de populações civis, os genocídios contra grupos étnicos, religiosos, nacionais etc. e o armamentismo como permanente ameaça à paz internacional demonstraram que não bastava que cada Estado reconhecesse tais direitos em seus dispositivos constitucionais, ou mesmo subscrevesse diferentes documentos internacionais para que automaticamente passasse a respeitar os direitos proclamados. Foi necessária a criação de mecanismos e instrumentos de fiscalização e controle da ação dos Estados em relação ao respeito àqueles que habitam ou se encontrem em seu território e do respeito às normas do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Nesse sentido foram organizados sistemas regionais de proteção e promoção dos Direitos Humanos.

O estabelecimento de mecanismos internacionais de controle das violações de Direitos Humanos se chocou com um conceito de soberania nacional ilimitada. O conceito irrestrito de soberania nacional impede a ação efetiva dos organismos criados pela comunidade internacional para a defesa dos Direitos Humanos.

As recentes crises humanitárias – Haiti, Sudão, Libéria, Iraque e Afeganistão, entre outras – são exemplos da necessidade de atuação das agências internacionais de direito humanitário. Outros casos, mais antigos, como a intervenção nos Bálcãs com o objetivo de evitar práticas de 'limpeza étnica' contra a população albanesa do Kosovo, e a intervenção das forças internacionais no Timor Leste são exemplos significativos de ações internacionais que se fundamentam na manutenção da ordem internacional com a garantia dos Direitos Humanos. Não significa, no entanto, que tais ações estejam absolutamente isentas da existência de interesses políticos e econômicos por parte dos Estados envolvidos. O caso da detenção no Reino Unido, em 1999, do general chileno Augusto Pinochet por iniciativa de um juiz espanhol, que requereu a sua extradição para responder por crimes contra a humanidade praticados no Chile, é outro exemplo de como no campo dos Direitos Humanos a concepção da soberania irrestrita do Estado passa a ser relativa.

Dessa maneira, a universalização do tema dos Direitos Humanos é um fenômeno da nossa época.

Desde 1948, com a Declaração Americana e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, houve uma considerável expansão de instrumentos declaratórios e de proteção. Para se chegar a essa situação foi necessário um longo processo com diversas etapas.

1. A generalização da proteção internacional

A primeira etapa se inicia no ano de 1948 em Paris, com a proclamação da Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas. Esse documento foi o ponto de partida para a generalização da proteção internacional.

Os anos de 1950 e 1960 foram fundamentais para a posterior e gradual superação da noção absoluta de soberania nacional, no que se refere à questão dos crimes contra a humanidade. A partir da adoção da Declaração Universal e da anterior Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, ambas de 1948, iniciou-se a fase de formação de um amplo

[4] A comunidade das nações formou diferentes organizações de âmbito global, como as Nações Unidas (ONU) e organismos especializados, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), como também de âmbito regional, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização da Unidade Africana (OUA) e o Conselho da Europa.

sistema de proteção internacional: o sistema global, baseado na ONU, e os sistemas regionais, a começar pelo Sistema Interamericano e pelo Sistema Europeu de Direitos Humanos. A internacionalização da proteção levou à fase de elaboração de mecanismos normativos internacionais que resultou em inúmeros tratados internacionais e instrumentos de proteção como o Pacto de Direitos Civis e Políticos, e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no âmbito da ONU, ambos de 1966; a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José), de 1969, no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos; a Convenção Europeia de Direitos Humanos, de 1950; tratados de prevenção da discriminação, de prevenção e punição da tortura, de proteção aos refugiados, de proteção aos direitos dos trabalhadores, direitos das crianças, direitos das mulheres, direitos dos idosos, direitos dos portadores de necessidades especiais etc.

2. A indivisibilidade e a universalidade dos Direitos Humanos

A segunda etapa se iniciou duas décadas depois da aprovação da Declaração Universal, com a realização da 1ª Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 1968, na cidade de Teerã, em uma conjuntura ainda marcada pela bipolarização da Guerra Fria, perpassando outros conflitos como as contradições Norte-Sul, e em um contexto no qual se multiplicavam regimes ditatoriais em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil.

O objetivo da Conferência de Teerã foi a reavaliação do tema dos Direitos Humanos e a sua internacionalização, resultando no fortalecimento da noção de universalidade e indivisibilidade. Assim, a indivisibilidade e a universalidade dos Direitos Humanos passam a ser as referências que fundamentam as ações globais na busca de soluções para os problemas globais. Os problemas resultantes da miséria e da fome, o *apartheid*, a ameaça de extermínio de diversos grupos humanos, problemas enfrentados por diferentes países do mundo, foram importantes para essa visão global e universal dos Direitos Humanos.

Superada a visão compartimentalizada dos Direitos Humanos, que separava de forma absoluta os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, passa a vigorar a noção de indivisibilidade e integração entre todos os tipos de direitos.

3. A Conferência Mundial de Viena: Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento

A terceira etapa se iniciou com a realização no ano de 1993 da 2ª Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, quando já existia uma grande quantidade de instrumentos internacionais de proteção, tanto no plano global quanto nos regionais. Trata-se de uma ampla produção normativa, reconhecida pelas instâncias internacionais e pela doutrina no campo que é denominado de Direito Internacional dos Direitos Humanos.

O objetivo definido pela Assembleia Geral das Nações Unidas ao convocar a Conferência de Viena foi o de aprimorar os inúmeros instrumentos internacionais de proteção, tornando-os mais eficazes e dando-lhes uma aplicação prática.[5]

Enquanto o documento da Conferência de Teerã correspondeu à fase legislativa, a proclamação que saiu da Conferência de Viena visou dar efetividade aos múltiplos instrumentos internacionais de proteção, correspondendo à sua fase de implementação.

A mobilização a partir do evento de Viena contribuiu para difundir os temas globais de interesse de toda a humanidade, a partir da elabora-

[5] Foi o segundo maior encontro de caráter mundial realizado após a Guerra Fria. O primeiro grande encontro mundial realizado foi a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente, chamada Rio-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992.

ção da Declaração e do Programa de Ação de Viena, documentos que se tornaram referência para a ação em nível nacional e internacional.

Outra característica significativa da Conferência de Viena foi o surgimento do debate sobre a universalidade ou relatividade dos Direitos Humanos. A própria elaboração do documento final apresentou a dificuldade para compor as duas posições em jogo, uma baseada na *universalidade* e outra na *relatividade* (concepção 'culturalista') dos Direitos Humanos. As duas posições se fundamentavam em argumentos convincentes. Os 'universalistas' acusavam muitos países de se escudarem na tradição cultural ancestral, ou na soberania nacional, ou na falta de desenvolvimento tecnológico para justificar a manutenção de regimes ditatoriais e práticas violadoras dos Direitos Humanos, como o extermínio de crianças e adolescentes, o genocídio de minorias étnicas, as perseguições por motivo religioso, as torturas físicas ou morais, a repressão contra opositores políticos, a eliminação dos direitos civis e políticos. Os 'relativistas' ou 'culturalistas' afirmam que a concepção universal corresponde a uma imposição de valores ocidentais, encobrindo uma política intervencionista e hegemônica dos países do Ocidente contra aqueles considerados hostis.

O documento final da Conferência de Viena buscou um consenso possível, concluindo com a defesa destes princípios:

a. o caráter universal dos Direitos Humanos;
b. a indivisibilidade e interação entre os Direitos Humanos;
c. o desenvolvimento como requisito para a democracia;[6]
d. o papel de controle e fiscalização das Organizações Não Governamentais (ONGs).

[6] Aqui se está falando de desenvolvimento social, humano e ambiental.

O artigo 8º da Declaração de Viena aponta o princípio que orienta todo o documento, estabelecendo a interdependência entre democracia, desenvolvimento e respeito aos Direitos Humanos.

Em relação ao debate sobre o caráter (universal ou relativo) dos Direitos Humanos, o documento final não deixa dúvidas em seu artigo 1º sobre a sua natureza universal. No entanto, o seu artigo 5º dispõe que as particularidades culturais, históricas e religiosas devem ser consideradas, sem que os Estados, no entanto, possam se abster do seu dever de promoção e proteção de todos os Direitos Humanos para todos os seres humanos, independentemente do grau de desenvolvimento e das características socioculturais de cada sociedade.

O legado da Conferência de Viena assegurou a incorporação da dimensão dos Direitos Humanos em todas as iniciativas, atividades e programas dos organismos das Nações Unidas, e a noção de integração[7] entre todos os Direitos Humanos, a democracia e o desenvolvimento, onde o ser humano é colocado como sujeito. Dessa maneira, o respeito aos Direitos Humanos é imposto e obrigatório, não apenas para os Estados, mas para os organismos internacionais e os grupos que detêm o poder econômico, visto que as suas decisões e práticas podem ter repercussão, direta ou indireta, na vida de todos os seres humanos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A legitimidade que passa a existir, a partir de Viena, é mais um ponto positivo para o prolongado processo de construção de novos paradigmas a partir do fortalecimento de uma cultura universal de reconhecimento e respeito, entendendo que os Direitos Humanos perpassam todas as áreas da atividade humana.

[7] As noções de indivisibilidade e integração entre todos os Direitos Humanos se referem a não separar os direitos civis e políticos dos DESCs e dos direitos da solidariedade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Homo Sacer*: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALVES, José Augusto Lindgren. *Direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. São Paulo: Campus, 1992.

_____. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____.; BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. *História do pensamento econômico*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1978.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos*: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEFORT, Claude. *A invenção democrática*: os limites do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz*: atualidade e política. São Leopoldo (RS): Nova Harmonia, 2005.

PECES-BARBA, Gregório (Org.) *Derecho positivo de los derechos humanos*. Madrid: Debate, 1967.

PICADO, Sonia. Apuntes sobre los Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos. In: ANTOLOGÍA BÁSICA DEL CURSO INTERDISCIPLINÁRIO EN DERECHOS HUMANOS. San José (Costa Rica): Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1987.

ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. In: _____. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

ZAMORA, José Antonio. *Th. W. Adorno – Pensar contra a barbárie*. São Leopoldo (RS): Nova Harmonia, 2008.

De que se fala, quando se diz justiça de transição?

Glenda Mezarobba*

Fala-se de África do Sul, Nigéria, Timor Leste, Afeganistão, de vários países do Leste Europeu, de Argentina, Brasil, Chile, Iraque, Israel e Palestina. Fala-se das atrocidades do *apartheid*, de uma sucessão de guerras civis e governos militares, de mais de duas décadas de ocupação pelo país vizinho e de conflitos internos, de quase trinta anos de guerra, da reconfiguração que se seguiu à queda do Muro de Berlim e à derrocada do comunismo, do fim de governos autoritários iniciados a partir de golpes de Estado, e de embates que há anos vem marcando a disputa por território. Fala-se, sobretudo, de violações a inúmeros direitos, individuais e coletivos, e da necessidade de justiça que emerge em períodos de passagem para a democracia ou ao término de conflitos – ou seja, fala-se da "concepção de justiça associada a períodos de mudança política, caracterizada por respostas legais para confrontar os crimes dos regimes repressivos anteriores"[1]. Mais precisamente e de acordo com a *Encyclopedia of Genocide and Crimes against Humanity*, a noção de justiça de transição diz respeito à área de atividade e pesquisa voltada para a maneira como as sociedades lidam com o legado de violações de direitos humanos, atrocidades em massa ou outras formas de trauma social severo, o que inclui genocídio, com vistas à construção de um futuro mais democrático e pacífico:

---

* Texto publicado originalmente na revista BIB (MEZAROBBA, Glenda: De que se fala, quando se diz "Justiça de Transição"?, BIB, São Paulo, n° 67, 1° semestre de 2009, pp. 111-122). Texto referente à aula "Justiça de Transição e a consolidação dos Direitos Humanos"

[1] TEITEL, Ruti G.. Transitional justice genealogy. *Harvard Human Rights Journal*. Cambridge (MA), v. 16, Spring/2003, p. 69.

> O conceito é comumente entendido como uma estrutura para se confrontar abusos do passado e como componente de uma maior transformação política. Isso geralmente envolve uma combinação de estratégias judiciais e não-judiciais, complementares, tais como processar criminosos; estabelecer comissões de verdade e outras formas de investigação a respeito do passado; esforços de reconciliação em sociedades fraturadas; desenvolvimento de programas de reparação para aqueles que foram mais afetados pela violência ou abusos; iniciativas de memória e lembrança em torno das vítimas; e a reforma de um amplo espectro de instituições públicas abusivas (como os serviços de segurança, policial ou militar) em uma tentativa de se evitar novas violações no futuro. A justiça de transição vale-se de duas fontes primárias para fazer um argumento normativo em favor do confronto com o passado (assumindo-se que as condições locais suportem tais iniciativas). Primeiro, o movimento de direitos humanos influenciou sobremaneira o desenvolvimento desse campo, tornando-o autoconscientemente centrado nas vítimas. Os praticantes da justiça de transição tendem a perseguir estratégias que acreditam ser consistentes com os direitos e interesses das vítimas, dos sobreviventes e dos familiares das vítimas. Uma fonte adicional de legitimidade deriva da legislação internacional de direitos humanos e da legislação humanitária. A justiça de transição baseia-se na legislação internacional para argumentar que países em transição devem encarar certas obrigações legais, que incluem a interrupção dos abusos de direitos humanos, a investigação de crimes do passado, a identificação dos responsáveis por tais violações, a imposição de sanções àqueles responsáveis, o pagamento de reparações às vítimas, a prevenção de abusos futuros, a promoção e preservação da paz e a busca pela reconciliação individual e nacional.[2]

Como bem sintetiza Bronwyn Leebaw, a justiça de transição tornou-se "um modo popular de caracterizar respostas a abusos do passado que ocorreram no contexto de mudança política, como esforços para distanciar um novo regime das práticas do regime anterior."[3] Para Alexander Boraine, "uma maneira adequada de se descrever a busca por uma sociedade justa em decorrência de sistemas não democráticos, frequentemente opressivos e até mesmo violentos."[4]

O termo justiça de transição pode parecer, em si mesmo, equivocado, na opinião de autores como Louis Bickford, já que mais comumente refere-se à "justiça durante (determinada) transição" e não a uma forma distinta de justiça. Isso não impede, no entanto, a constatação de que a ideia de justiça de transição tem certas características bem definidas. "Primeiro, inclui o conceito de justiça. Embora o campo dependa de princípios legais internacionais que exigem o julgamento de criminosos, também inclui outras formas mais amplas de justiça, tais como programas de reparação e mecanismos de busca da verdade", observa ele. "O segundo conceito-chave é o da transição, que diz respeito à principal transformação política por que passa um regime que muda de um governo autoritário ou repressivo para outro, democrático e eleito, ou de um período de conflito para a paz ou estabilidade."[5] Para Teitel, por definição, transições constituem tempos de contestação de narrativas históricas. "Desse modo, transições apresentam o potencial para *counter-histories*."[6] No cerne do debate que envolve a justiça de transição estão, como enumera Michel Feher, pelo menos três "dogmas da teoria liberal": 1) instituir um regime democrático leva à substituição de um reinado de força pelo Estado de Direito; 2) patrocinar o Estado de Direito implica em tornar cada cidadão responsável (*accountable*) por suas ações e 3) implementar o princípio de *accountability* individual leva a assegurar

[2] BICKFORD, Louis. Transitional justice. In: HORVITZ, Leslie Alan; CATHERWOOD, Christopher; *Macmillan encyclopedia of genocide and crimes against humanity*. Nova York: Facts on file, 2004, v. 3, p. 1045-1047; ICTJ. What is transitional justice? Disponível em: <http://www.ictj.org/en/tj/> Acesso em: 08/07/2008.

[3] LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change*: international interventions and domestic reconciliation. Conference on difference and inequality in developing societies. Charlottesville, Virgínia (EUA), 21 abril 2005, p. 1.(Paper)

[4] BORAINE, Alexander L.. Transitional justice: a holistic interpretation. *Journal of International Affairs*. Nova York, v. 60, n.1, Fall-Winter/2006, p. 18.

[5] BICKFORD, Louis. Transitional justice., *op. cit.*; ICTJ. What is transitional justice?, *op. cit.*.

[6] TEITEL, Ruti G.. Transitional justice genealogy. *op. cit.*, p. 87.

que nenhum grupo de cidadãos será beneficiado pelo privilégio da impunidade ou será coletivamente responsabilizado com base em sua identidade.[7]

Ainda que devam ser compreendidas como processos longos, a ênfase das transições recai sobre momentos históricos determinados como, por exemplo, o ocorrido no Chile em 1990, na África do Sul em 1994, na Polônia em 1997 ou no Timor Leste em 2001. "Quando uma sociedade 'vira uma nova página' ou 'gesta um novo começo', mecanismos de justiça de transição podem ajudar a fortalecer esse processo", assinala Bickford.[8] Afinal, como observa Boraine, uma transição é a passagem de uma condição para outra; é uma jornada – nunca curta – e frequentemente precária. "Um país em transição é um país que está emergindo de uma ordem particular e que não tem certezas sobre como responder aos desafios da nova (ordem)", aponta Boraine.[9] Além disso, nota Adrien-Claude Zoller, uma transição implica não apenas em mudança de autoridades (uma situação realmente nova), como também de vontade política e desejo de restaurar (ou instalar) a democracia e o Estado de Direito a fim de que sejam implementadas obrigações de direitos humanos.[10] "(...) estabelecer a legitimidade de um novo regime é um dos objetivos centrais de um processo de justiça de transição", pontua Leebaw.[11]

A ideia de justiça de transição é tão antiga quanto a própria democracia, acredita Jon Elster. O marco inicial seria a experiência ateniense, entre 411 e 403 a. C., quando a passagem da democracia para oligarquia, seguida da volta dos democratas ao poder, foi acompanhada de medidas punitivas, contra os oligarcas, e da promulgação de novas leis que visavam dissuadir futuras tentativas de tomada do poder. Se no primeiro momento não foram atacadas as causas que levaram ao golpe oligárquico, e o principal mecanismo de justiça de transição adotado foi a punição; em 403, buscando principalmente a reconciliação, os democratas que voltaram ao poder reagiram de forma diversa, aprovando mudanças constitucionais com o objetivo de eliminar determinados aspectos da legislação que teriam causado a interrupção do governo democrático. Na análise de Elster, a partir daquele momento surgiriam claramente as principais características do que só muito recentemente viria a se tornar conhecido como justiça de transição, mais especificamente a categoria de violadores ou criminosos, passíveis de punição, e a de vítimas, geralmente tratadas por intermédio de compensação. O uso de mecanismos de justiça de transição na restauração de monarquias também ocorreu muitas vezes na história da humanidade, segundo o autor. Exemplificando, ele cita a França do século XIX quando, durante a Segunda Restauração, os Bourbons adotaram amplas medidas de punição e reparação, que incluíram expurgo na burocracia e o pagamento de indenizações. Mas Elster ressalta que não há episódios importantes de justiça de transição em novas democracias entre os ocorridos em Atenas e a metade do século XX.[12]

As origens da história moderna da justiça de transição podem ser encontradas na Primeira Guerra Mundial, embora ela passe a ser entendida como "extraordinária e internacional"[13] somente no pós Segunda Guerra, com a derrota de Alemanha, Itália e Japão em 1945, e a consequente instalação do tribunal de Nuremberg (ainda que não exista unanimidade em torno da pertinência de se classificar o tribunal como uma forma de justiça de transição, os julgamentos por ele desenvolvidos tiveram profundo impacto na estruturação das práticas de justiça de transição que se seguiram),

[7] FEHER, Michel. Terms of reconciliation. In: HESSE, Carla; POST, Robert. *Human rights in political transitions*: Gettysburg to Bosnia. Nova York: Zone Books, 1999, p. 325.
[8] BICKFORD, Louis. Transitional justice, op. cit.; ICTJ. What is transitional justice? *op. cit.*.
[9] BORAINE, Alexander L.. Transitional justice: a holistic interpretation. *op. cit.*, p. 17-18.
[10] ZOLLER, Adrien-Claude. Transition and the protection of human rights. In: DEALING WITH PAST AND TRANSITIONAL JUSTICE: CREATING CONDITIONS FOR PEACE, HUMAN RIGHTS AND THE RULE OF LAW. Neuchatel, 24 e 25 de outubro de 2005, p. 78. (Paper)
[11] LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change…*, *op. cit.*, p. 16.
[12] ELSTER, Jon. *Closing the books*: transitional justice in historical perspective, Nova York: Cambridge University Press, 2004, p. 3-4, 21-22, 24, 45-47.
[13] TEITEL, Ruti G.. Transitional justice genealogy. *op. cit.*, p. 69.

o desenvolvimento de programas de desnazificação, na Alemanha, e a elaboração de legislação para compensar as vítimas do nazismo, primeiro sob os auspícios dos Aliados e, mais tarde, do Parlamento da própria Alemanha ocidental. Mecanismos de justiça de transição também foram adotados em países que estiveram sob a ocupação alemã durante a guerra, como Bélgica, Dinamarca, França, Holanda e Noruega, e em alguns outros que colaboraram com o nazismo, como a Áustria e a Hungria. "Essa fase reflete o triunfo da justiça de transição dentro do esquema da legislação internacional", avalia Teitel, lembrando que o momento caracterizava-se por condições políticas únicas, que não persistiriam e nem se repetiriam posteriormente da mesma maneira.[14] No entanto, como assinala Bickford, o arcabouço da justiça de transição só ganharia mais consistência nos últimos 25 anos do século XX, especialmente com o início dos julgamentos de antigos integrantes das juntas militares, na Grécia, em 1975, e na Argentina, em 1983, quando sistemas judiciais domésticos tiveram êxito ao processar autores intelectuais de abusos do passado por seus próprios crimes. Sem dúvida alguma, os esforços na busca por verdade, desenvolvidos em diversos países do Cone Sul, expandiram as possibilidades de uma justiça abrangente durante determinada transição, ao basear-se na ideia de que a verdade constitui, nas palavras de José Zalaquett, "um valor absoluto, irrenunciável".[15]

As iniciativas adicionais de Argentina e Chile, acredita Bickford, em estabelecer diferentes formas de reparação, também foram decisivas para que houvesse justiça às vítimas de abusos de direitos humanos. "Esses desenvolvimentos emergiram porque ativistas democráticos e seus aliados nos governos buscaram encontrar novas e criativas maneiras de se lidar com o passado", relata. "Para realizar isso, começaram a desenvolver a estrutura da então nascente justiça de transição como maneira de fortalecer as novas democracias e responderam às obrigações morais e legais que o movimento de direitos humanos estava articulando, tanto na esfera doméstica quanto na esfera internacional."[16] Os esforços de países do Leste europeu em lidar com violações do passado abrindo, por exemplo, os arquivos de antigas agências de segurança, como os da alemã *Staatssicherheit*, em 1991, também são apontados como fundamentais para o debate em torno de como se atingir justiça durante determinada transição política. Em 1995, tendo por base experiências desenvolvidas na América Latina e no Leste Europeu, foi a vez da África do Sul estabelecer uma Comissão de Verdade e Reconciliação para lidar com os crimes do passado. "Desde então, comissões de verdade se tornaram amplamente reconhecidas como instrumentos de justiça de transição e tem sido formadas em diferentes partes do mundo, como Timor Leste, Gana, Peru e Serra Leoa. Todas diferem dos primeiros modelos e muitas demonstram importantes inovações", completa o estudioso. "A criação de tribunais *ad hoc* para a antiga Iugoslávia e Ruanda, embora não especificamente designados ao fortalecimento de transições democráticas, ampliou a jurisprudência em justiça de transição e atingiu algumas importantes vitórias para a *accountability*." Além disso, a ratificação do Tribunal Penal Internacional também pode ser considerada um momento extremamente importante na história da justiça de transição.[17] Ao final do século XX, de acordo com Teitel, viu-se a "aceleração do fenômeno de justiça de transição associado com a globalização e caracterizado por condições de elevada instabilidade política e violência." A justiça de transição, acrescenta a autora, saiu da posição de exceção à norma para tornar-se paradigma de Estado de Direito.[18]

[14] *Ibidem*, p. 70.
[15] TEITEL, Ruti G.. **Transitional justice.** Nova York: Oxford University Press, 2000; BICKFORD, Louis, *op. cit.*; ICTJ. What is transitional justice?, *op. cit.*.
[16] BICKFORD, Louis, *op. cit.*; ICTJ. What is transitional justice?, *op. cit.*.
[17] *Id.*
[18] TEITEL, Ruti G.. Transitional justice genealogy. *op. cit.*, p. 71.

O arcabouço da justiça de transição não ignora o fato de que a mudança de um regime político para outro é algo extremamente complexo, caracterizado por déficits entre normas, princípios e a realidade e frequentemente marcado por inúmeras dificuldades – o sistema judicial existente, por exemplo, costuma ser fraco, corrupto ou ineficiente; o número de criminosos a ser processado pode ultrapassar a capacidade do sistema legal e a quantidade de vítimas e sobreviventes que aguardam uma oportunidade para narrar suas histórias ou receber uma compensação financeira pode ser imensa. Outros obstáculos para se avançar em termos de justiça e *accountability* costumam ser as anistias (que num primeiro momento podem contribuir, ou mesmo possibilitar, a mudança de regime e muitas vezes resultam de negociações entre as lideranças que deixam o poder e as que assumem o novo governo) e os enclaves autoritários que insistem em permanecer mesmo após a flexibilização do regime. Ou seja, no desenvolvimento de um processo de justiça de transição é preciso considerar, entre outros aspectos, a natureza da violência e dos abusos de direitos humanos, a natureza da transição política (onde a transição foi negociada ou "pactuada", assinala Leebaw, os mandatos de instituições de justiça de transição são limitados por compromissos e pelo medo de retaliação por parte das mesmas elites cujas políticas estão sob escrutínio[19]) e a extensão do poder dos criminosos, após a transição. Também é preciso ter em mente que ela diz respeito a condições políticas excepcionais, quando o próprio Estado aparece envolvido em crimes, tendo a busca por justiça necessariamente de aguardar uma mudança no regime em vigor. Além disso, como bem observa Teitel, a justiça de transição implica em uma abordagem não-linear do tempo – "no discurso da justiça de transição, revisitar o passado é entendido como a maneira de mover-se para frente."[20] Talvez por isso mesmo, nessa primeira década do século XXI exista um crescente consenso entre pesquisadores e ativistas sobre o conteúdo básico do arcabouço de justiça de transição, em torno da premissa geral de que as estratégias nacionais para se lidar com as violações de direitos humanos ocorridas no passado dependem das especificidades ditadas pelo contexto local e que só assim elas podem contribuir para *accountability*, para acabar com a impunidade, para a reconstrução das relações entre o Estado e seus cidadãos e para a criação de instituições democráticas.[21]

Jon Elster classifica os casos de justiça de transição de acordo com a natureza e duração do regime autocrático, e a duração do próprio processo de justiça de transição. Um regime autocrático que precede a transição para a democracia é considerado endógeno quando teve origem dentro do próprio país onde se desenvolveu. Se foi imposto por um força estrangeira, passa a ser classificado como exógeno. Da mesma forma, o processo de justiça de transição iniciado pelo novo regime nacional pode ser definido como endógeno; se foi implantado ou realizado sob a supervisão de outro país, torna-se exógeno. Assim, se considerarmos os regimes militares e suas respectivas transições, os casos de Brasil, Argentina e Chile seriam exemplos duplamente endógenos, não apenas porque o arbítrio teve origem dentro das próprias fronteiras nacionais, mas também porque os distintos processos de acerto de contas foram iniciados pelos próprios países onde ocorreram as violações de direitos humanos. Em relação à duração dos processos, de acordo com a classificação estabelecida por Elster, os casos de justiça de transição imediata caracterizam-se pela pronta adoção de mecanismos de justiça de transição e costumam ter encerradas suas atividades em torno de cinco anos. Na justiça de transição estendida ou

[19] LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change…*, *op. cit.*, p. 9.
[20] TEITEL, Ruti G.. Transitional justice genealogy.*op. cit.*, p. 86.

[21] *Id*; SOOKA, Yasmin. Dealing with the past and transitional justice: building peace through accountability.In: DEALING WITH PAST AND TRANSITIONAL JUSTICE: CREATING CONDITIONS FOR PEACE, HUMAN RIGHTS AND THE RULE OF LAW. Neuchatel, 24 e 25 de outubro de 2005, p. 169-171, 180-181. (Paper)

prolongada, o processo de acerto de contas começa imediatamente depois do período de arbítrio, mas demanda certo tempo até que tudo esteja concluído, como aconteceu com a Alemanha no pós Segunda Guerra Mundial e com a maioria dos países do Leste Europeu, que fizeram a transição do comunismo para o capitalismo. Por fim, no que Elster denomina de justiça de transição postergada, as primeiras ações levam dez anos ou mais para começar a ocorrer.[22]

Considerada durante certo tempo apenas como um tópico relacionado à área de pesquisa conhecida como "transitologia", a justiça de transição permaneceu pouco estudada até muito recentemente. "Até 15 anos atrás a literatura sobre verdade e justiça de transição era muito limitada", anotou, em 2001, Alexandra Barahona de Brito.[23] Até meados dos anos 80 o tema praticamente não constituía objeto de estudo para cientistas sociais, tampouco para a universidade de modo geral. Se nos meios acadêmicos, a junção de duas noções distintas (transição + justiça), tornou a expressão conhecida a partir de 1995, com o lançamento dos três volumes da obra *Transitional Justice: How emerging Democracies Reckon with Former Regimes*, editada por Neil Kritz e publicada pelo United States Institute of Peace, foi também só recentemente que os enfoques de justiça de transição tornaram-se imperativos – os chamados "princípios emergentes", na legislação internacional. "Em poucos anos", observa Juan Méndez, "a comunidade internacional fez consideráveis avanços em direção ao reconhecimento de que o legado de graves e sistemáticas violações gera obrigações dos Estados para com as vítimas e as sociedades":[24]

> O Direito Internacional desenvolveu-se bastante e agora temos uma série de parâmetros, pelo menos. Não diria que são receitas estritas, mas objetivos que os Estados são obrigados a atingir, através de muitas decisões, por exemplo, da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e de outros organismos de direitos humanos. Entendem-se agora as obrigações de tratados de direitos humanos como criando ou avalizando certas obrigações afirmativas, no que diz respeito a crimes contra a humanidade, por exemplo. Temos agora o marco normativo, que não estava tão explícito até pouco tempo. Há também práticas nacionais e sociais que permitem, pelo menos, aprender lições.[25]

Exemplos disso são o envolvimento não só de vários departamentos da Organização das Nações Unidas em comissões de verdade e em tribunais penais internacionais, mas também o de organizações não-governamentais e importantes fundações, e o fato do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) há cerca de cinco anos ter renomeado a unidade antes denominada *Justice and Security Reform Team para Security Sector Reform and Transitional Justice Unit.*[26] Em 2005, liderados pela Alemanha, vários países europeus propuseram à mesma ONU a elaboração de um estudo sobre a viabilidade da criação de um mecanismo intitulado *Justice Rapid Response* (JRR). A ideia, cuja implementação começou a ser pensada em meados do ano seguinte, era preencher "sérias lacunas na capacidade da comunidade internacional em prover *accountability* para genocídio, crimes de guerra e crimes contra a humanidade e assegurar que a justiça internacional desempenhe um papel integral na construção da paz após conflitos."[27]

---

[22] ELSTER, Jon. *Closing the books*: transitional justice in historical perspective, *op. cit.*, p. 73-75.
[23] BRITO, Alexandra Barahona de; GONZALÉZ-ENRÍQUEZ, Carmen; AGUILAR, Paloma. *The politics of memory*: transitional justice in democratizing societies. Nova York: Oxford University, 2001, p. 315.
[24] MÉNDEZ, Juan E.. Accountability for past abuses. *Human Rights Quarterly*. Baltimore, v. 19, n. 2, maio/1997, p. 255.
[25] MEZAROBBA, Glenda. Entrevista com Juan Méndez, presidente do Internacional Center for Transitional Justice (ICTJ). *Sur Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, n. 7, ano 4, p. 169-170.
[26] LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change*: international interventions and domestic reconciliation, *op. cit.*, p. 2.
[27] KÜHNE, Winrich; RALSTON, John; SCHABAS, William; STONE, Christopher; VAMOS-GOLDMAN, Andras; RÜBESAMME, Anne. *Justice rapid response feasibility study*. Outubro/2005. Disponível em: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/en/Aussenpolitik/InternatRecht/IStGh/IStGH-JRRdownload.pdf> Acesso em: 15/07/2008.

Sem pretensão de constituir-se em uma organização internacional, a JRR foi concebida para responder rapidamente a requisições de especialistas e/ou pedidos de recursos em apoio a esforços genuínos para identificar, coletar e preservar informações sobre genocídio, crimes de guerra e contra a humanidade.

São pelo menos quatro as obrigações a que se refere Méndez e consistem em:

1. investigar, processar e punir os violadores de direitos humanos;
2. revelar a verdade para as vítimas, seus familiares e toda a sociedade;
3. oferecer reparação adequada;
4. afastar os criminosos de órgãos relacionados ao exercício da lei e de outras posições de autoridade.

Multifacetados, esses deveres constituem "'obrigações de meios' e não de 'resultados'", podem ser cumpridos separadamente, mas, assinala o estudioso, não devem ser vistos como alternativos, uns aos outros. "As diferentes obrigações não são um menu onde o governo pode escolher uma solução; elas são, na verdade, distintos deveres e cada um deles deve ser cumprido com a melhor das habilidades do governo."[28] O próprio Méndez aprofunda:

> Não é lícito que o Estado diga: nós não vamos processar ninguém, mas vamos oferecer reparações. Ou que diga, vamos fazer um informe da comissão de verdade, mas não vamos pagar reparações a ninguém. Cada uma dessas obrigações do Estado são independentes umas das outras e cada uma delas deve ser cumprida de boa fé. Também reconhecemos que cada país, cada sociedade, precisa encontrar seu caminho para implementar esses mecanismos. [...] Há princípios que são universais e a obrigação do Estado é cumpri-los, porém a forma, o método, é que é peculiar. Nós não acreditamos que exista, por exemplo, uma sequência estrita que primeiro é preciso processar e castigar, depois instalar uma comissão de verdade... Cada país tem de decidir o que faz e quando. De forma tal que não se fechem os caminhos. Que não se diga, por exemplo, de antemão: vamos fazer uma comissão de verdade que vai durar dez anos, para que depois não possamos processar penalmente ninguém por causa da prescrição. Eu acredito que aqui seja preciso aplicar o princípio da boa fé, e a boa fé é um conceito jurídico. O intento sincero de se fazer o máximo possível dentro das limitações que se tem. Por isso existem distintos modelos. Também não se pode dizer: vamos pagar reparações e não sabemos quem são as vítimas, por exemplo. Às vezes, os processos de busca da verdade tem consequências bem práticas. Deles surgem, por exemplo, uma forma de se fazer um censo de vítimas. [...] Eu também acredito que os outros mecanismos de justiça de transição ajudam a superar o que chamamos de brecha de impunidade. Às vezes, com a melhor das intenções, se castigam alguns delitos, mas não todos. Então é necessário ir complementando o judicial com o não-judicial, ou até mesmo administrativo, como é o caso das reparações. Essa é a razão pela qual nós insistimos nesse enfoque holístico, compreensivo.[29]

Os deveres mencionados, por sua vez, estão diretamente relacionados a quatro direitos das vítimas e da sociedade: o direito à justiça (que pode ser exercido por intermédio de processos jurídicos no próprio país onde ocorreram as violações; no exterior ou em procedimentos híbridos); o direito à verdade (a determinação da completa extensão e natureza dos crimes do passado por intermédio de iniciativas de revelação dos fatos, e que pode incluir comissões nacionais e internacionais); o direito à compensação (via reparações, indenizações e outras maneiras de reabilitação, que compreendem formas não-monetárias, mas simbólicas, de restituição); e o direito a instituições reorganizadas e *accountable* (realizado por meio de reformas institucionais, com o afastamento de agentes públicos incompe-

[28] MÉNDEZ, Juan E.. Accountability for past abuses, *op. cit.*, p. 261, 255, 264.

[29] MEZAROBBA, Glenda. Entrevista com Juan Méndez, presidente..., *op. cit.*.

tentes ou que cometeram crimes durante o período de arbítrio, o que inclui não apenas as forças de segurança, mas também instituições como o poder Judiciário). "É a sociedade como um todo, e não a vítima, individualmente, a titular desse último direito; em relação aos três primeiros, eles pertencem primordialmente às vítimas e seus familiares e só então se estendem à sociedade", explica Méndez.[30] A sustentar tais direitos e deveres está a noção, aprofundada ao longo dos últimos 60 anos, de que a impunidade constituiria um obstáculo ao desenvolvimento da democracia e uma ameaça considerável ao processo de democratização – o que não equivale a dizer que a justiça de transição necessariamente aprimore a qualidade da democracia. "Como ilustram relatórios anuais de muitos procedimentos especiais e temáticos da Comissão de Direitos Humanos da ONU, a impunidade é uma das principais causas da manutenção de práticas extrajudiciais como assassinatos, torturas, desaparecimentos forçados, detenções arbitrárias, violência contra as mulheres e perseguição a minorias, povos indígenas e defensores de direitos humanos", observa Adrien-Claude Zoller.[31]

De acordo com Pablo de Greiff, pensar em justiça no contexto de violações em massa de direitos humanos é voltar-se às precondições de reconstrução do Estado de Direito – afinal, desde Locke, a teoria política que trata dos direitos humanos estabeleceu o Estado de Direito como lócus para a proteção desses mesmos direitos. Para ele, é, sobretudo, pensar em atingir três objetivos: reconhecimento, confiança cívica e solidariedade social.[32] "Um dos principais objetivos da justiça de transição é a devolução do (ou, em alguns casos o estabelecimento de um novo) *status* de cidadão aos indivíduos"[33], acredita Greiff, para quem a cidadania em uma democracia constitucional é condição que os indivíduos concedem uns aos outros, cada um concebido como tendo valor em si mesmo. Na interpretação do autor, uma das formas de se reconhecer alguém como indivíduo, é reconhecer que esse alguém não é somente sujeito de suas próprias ações, mas também objeto das ações dos outros. A igualdade de direitos determina que aqueles cujos direitos foram violados merecem tratamento especial, tratamento que tende ao restabelecimento das condições de equidade. Inclusive, como bem assinala Jaime Malamud-Goti, porque os indivíduos necessitam conhecer e reconhecer seus direitos não apenas para agir tendo por base esses direitos, como também para respeitar os direitos dos outros.[34] Vários mecanismos de justiça de transição, crê Greiff, podem ser interpretados como esforços para institucionalizar o reconhecimento de indivíduos como cidadãos com direitos iguais. "O reconhecimento é importante precisamente porque constitui uma forma de identificação do significado e do valor das pessoas – novamente, como indivíduos, como cidadãos e como vítimas."[35]

Na concepção de Greiff, no caso das reparações, por exemplo, a constituição, ou restauração, da confiança entre os cidadãos e entre os cidadãos e as instituições públicas é outro objetivo legítimo. Confiança aqui deve ser entendida como a disposição que intermedia a maioria das interações sociais e que envolve a expectativa de um compromisso normativo compartilhado. "Para as vítimas, reparações constituem uma manifestação de seriedade do Estado e de seus integrantes nos esforços para restabelecer relações de igualdade e respeito." São a expressão material do fato de que agora as vítimas vivem entre um grupo de cidadãos e sob instituições que almejam ser confiáveis. "Reparações, em resumo, podem ser vistas como uma maneira de se atingir um dos objetivos de um Estado justo, isto

[30] MÉNDEZ, Juan E.. Accountability for past abuses, *op. cit.*, p. 261.
[31] ZOLLER, Adrien-Claude. Transition and the protection of human rights, *op. cit.*, p. 96.
[32] GREIFF, Pablo de. Justice and reparations. In: GREIFF, Pablo de (edit.). *The Handbook of reparations*. Nova York: Oxford, 2006, p. 451, 455; FREEMAN, Michael. *Human rights* – an interdisciplinary approach. Cambridge: Polity Press, 2202, p. 177.
[33] GREIFF, Pablo de. Justice and reparations…, *op. cit.* , p. 459.
[34] MALAMUD-GOTI, Jaime. *Terror y justicia en la Argentina*: responsabilidad y democracia después de los juicios al terrorismo de Estado. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2000, p. 220.
[35] GREIFF, Pablo de. Justice and reparations…, *op. cit.*, p. 460-461.

é, inclusivo, no sentido de que todos os cidadãos são participantes iguais em um projeto político comum."[36] Embora reparações e *lustration* ou vetos possam ser consideradas importantes práticas de justiça de transição, como bem assinala Leebaw, elas ainda não tem sido tão amplamente promovidas como as comissões de verdade e os tribunais – que contribuem para impulsionar a mudança democrática ao documentar a extensão e os efeitos das atrocidades observadas.[37] "Estabelecer um registro da violência do passado tem sido visto como uma forma de neutralizar atuais ou futuros revisionismos e negação" (dos fatos), avalia Leebaw, lembrando que autores como Habermas tem sinalizado que uma avançada confrontação pública com o horror das atrocidades do passado poderia reforçar um compromisso nacional com a democracia liberal.[38]

De qualquer maneira, a reconciliação das forças antagônicas de cada país parece ser a meta final da adoção de mecanismos de justiça de transição, ainda que alguns autores duvidem da possibilidade de se unificar sociedades recém-saídas de períodos de grande violência – para tais analistas, o fato de integrantes de uma mesma comunidade concordarem sobre acontecimentos básicos não constituiria nenhuma garantia; interpretações distintas das atrocidades do passado, por exemplo, podem continuar a dividi-los, lembra Leebaw.[39] "Eu creio que a reconciliação é um objetivo fundamental de qualquer política de justiça de transição porque o que não queremos é que se reproduza o conflito", avalia Juan Méndez. "Nesse sentido, tudo o que fazemos – justiça, verdade, medidas de reparação – tem de estar inspirado pela reconciliação, mas a reconciliação verdadeira, não a falsa reconciliação que na América Latina se pretendeu como desculpa para a impunidade."[40] Na interpretação de Méndez, a "verdadeira reconciliação" exige o reconhecimento dos fatos, não pode ser imposta por decreto e "tem de ser construída nos corações e mentes de todos os integrantes da sociedade por intermédio de um processo que reconheça o valor de cada ser humano e sua dignidade".[41] A libertação de presos políticos, a aprovação de uma nova Constituição, capaz de garantir as liberdades fundamentais, e eleições livres, com a participação plena de todos os cidadãos, podem desencadear e facilitar um processo de reconciliação. "Existem muitos pontos de partida, mas não se trata de um processo curto, nem de um único passo", acredita Boraine. "Se a verdade está ausente, os cidadãos não estarão preparados para investir suas energias na consolidação da democracia."[42] Para que a verdade e a reconciliação floresçam, acrescenta Boraine, é preciso dedicar muita atenção, não apenas aos indivíduos, mas também às instituições. A reforma institucional deve estar no centro da transformação. "Há uma enorme dificuldade em buscar justiça numa situação normal, mas quando se tenta fazer isso em países em transição, os problemas se intensificam. É necessário equilibrar dois imperativos: por um lado, a necessidade de restituição do Estado de Direito e a instauração de processos contra os acusados de crimes. Por outro, a inevitabilidade de reconstrução das sociedades e o início do processo de reconciliação", sintetiza ele, lembrando que é preciso harmonizar *accountability* com a sustentação das frágeis democracias emergentes. Afinal, lembra Boraine, "nós lidamos com o passado por causa do futuro."[43]

[36] *Ibidem*, p. 461-464.
[37] LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change*: international interventions and domestic reconciliation, *op. cit.*, p. 11, 17.
[38] *Ibidem*, p. 17.
[39] *Ibidem*, p. 19.

[40] MÉNDEZ, Juan E.. *Entrevista concedida pelo ex-preso político, ativista de direitos humanos, ex-integrante da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA e presidente do ICTJ.* Nova York, 20 mar. 2007.
[41] MÉNDEZ, Juan E.. Accountability for past abuses, *op. cit.*, p. 274.
[42] BORAINE, Alexander L.. Transitional justice: a holistic interpretation. *op. cit.*, p. 22-23.
[43] *Ibidem*, p. 23-24,26.

Referências

BICKFORD, Louis. Transitional justice. In: HORVITZ, Leslie Alan; CATHERWOOD, Christopher; *Macmillan encyclopedia of genocide and crimes against humanity*. Nova York: Facts on file, 2004, v. 3, p. 1045-1047.

BORAINE, Alexander L.. Transitional justice: a holistic interpretation. *Journal of International Affairs*. Nova York, v. 60, n.1, Fall-Winter/2006.

BRITO, Alexandra Barahona de; GONZÁLEZ-ENRÍQUEZ, Carmen; AGUILAR, Paloma. *The politics of memory*: transitional justice in democratizing societies. Nova York: Oxford University, 2001.

ELSTER, Jon. *Closing the books*: transitional justice in historical perspective. Cambridge: Cambridge University, 2004.

GREIFF, Pablo de. (edit.). *The Handbook of reparations*. Nova York: Oxford/ICTJ, 2006.

HESSE, Carla; POST, Robert. *Human rights in political transitions*: Gettysburg to Bosnia. Nova York: Zone Books, 1999.

HORVITZ, Leslie Alan; CATHERWOOD, Christopher. *Macmillan encyclopedia of genocide and crimes against humanity*, v. 3. Nova York: Facts on file, 2004.

ICTJ. What is transitional justice? Disponível em: <http://www.ictj.org/en/tj/> Acesso em: 08/07/2008.

KRITZ, Neil J. (edit.). *Transitional justice*: how emerging democracies reckon with former regimes. Washington: United States Institute of Peace, 1995, v. 1-3.

KÜHNE, Winrich; RALSTON, John; SCHABAS, William; STONE, Christopher; VAMOS-GOLDMAN, Andras; RÜBESAMME, Anne. *Justice rapid response feasibility study*. Outubro/2005. Disponível em: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/en/Aussenpolitik/InternatRecht/IStGh/IStGH-JRRdownload.pdf> Acesso em: 15/07/2008.

LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change*: international interventions and domestic reconciliation. Conference on difference and inequality in developing societies. Charlottesville, Virgínia (EUA), 21 abril 2005, p. 1-55. (Paper)

MALAMUD-GOTI, Jaime. *Terror y justicia en la Argentina*: responsabilidad y democracia después de los juicios al terrorismo de Estado. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2000.

MÉNDEZ, Juan E.. Accountability for past abuses. *Human Rights Quarterly*. Baltimore, v. 19, n. 2, p. 255-282, maio/1997.

_____. *Entrevista concedida pelo ex-preso político, ativista de direitos humanos, ex-integrante da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA e presidente do ICTJ*. Nova York, 20 mar. 2007.

MEZAROBBA, Glenda. Entrevista com Juan Méndez, presidente do Internacional Center for Transitional Justice (ICTJ). *Sur Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, n. 7, ano 4, p. 169-175.

_____. *O preço do esquecimento*: as reparações pagas às vítimas do regime militar (uma comparação entre Brasil, Argentina e Chile). Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2008.

SOOKA, Yasmin. Dealing with the past and transitional justice: building peace through accountability. In: DEALING WITH PAST AND TRANSITIONAL JUSTICE: CREATING CONDITIONS FOR PEACE, HUMAN RIGHTS AND THE RULE OF LAW. Neuchatel, 24 e 25 de outubro de 2005, (Paper).

TEITEL, Ruti G. *Transitional justice*. Nova York: Oxford University, 2000.

_____. Transitional justice genealogy. *Harvard Human Rights Journal*. Cambridge (MA), v. 16, Spring/2003, p. 69-94.

ZOLLER, Adrien-Claude. Transition and the protection of human rights. In: DEALING WITH PAST AND TRANSITIONAL JUSTICE: CREATING CONDITIONS FOR PEACE, HUMAN RIGHTS AND THE RULE OF LAW. Neuchatel, 24 e 25 de outubro de 2005, (Paper).

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH

Aida Maria Monteiro Silva

A Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Estado brasileiro, durante as décadas de 1960 e 1970 desenvolveu-se informalmente, com a participação dos movimentos sociais organizados, uma vez que, diante da recessão política que o país vivia, o objetivo desses movimentos era a luta contra a ditadura militar e o restabelecimento da democracia.

Nos anos 1980, com a retomada do regime democrático, o trabalho da Educação em Direitos Humanos tem início de forma institucional, embora de maneira muito reduzida em âmbito nacional, envolvendo, especialmente, organizações da sociedade civil e da sociedade política, a exemplo dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

O movimento para elaboração de uma nova Constituição trouxe novos elementos que fortaleceram a luta pelos Direitos Humanos e a educação. A Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 2005), ao definir o Estado Democrático de Direito como o regime político, torna-se o principal marco jurídico do país após o período ditatorial, e ao mesmo tempo o mais importante instrumento de luta na defesa e ampliação dos Direitos Humanos.

Segundo Dallari, essa Constituição:

> foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade. (Dallari, 2007, p.29)

A partir de então, elaboraram-se outros instrumentos que fortalecem a ampliação das reivindicações em relação aos direitos de crianças e jovens, mulheres, idosos, indígenas, afrodescendentes e pessoas deficientes, como também em relação à orientação sexual, por exemplo.

Nos anos 1990 e 2000, novos movimentos surgiram buscando a realização de ações mais orgânicas e estruturadas e a profissionalização dos agentes que desenvolvem trabalhos de Educação em Direitos Humanos e fortalecem a ampliação dessa temática no Brasil, nos diversos espaços das instituições sociais e políticas. Criaram-se os Conselhos de Defesa dos Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) – vinculada inicialmente ao Ministério da Justiça e posteriormente à Presidência da República –, as Secretarias Estaduais e Municipais de Direitos Humanos e organizações não governamentais (ONGs) com trabalhos nessa área.

No entanto, a despeito desses avanços no campo normativo e institucional, persiste, ainda, o distanciamento entre, por um lado, os instrumentos nacionais e os internacionais ratificados pelo Brasil, e, por outro, a concretização dos direitos pela maioria da população. Isso se compreende no contexto da história da formação da cultura brasileira, fundamentada em raízes escravocratas, patrimonialistas e de submissão que foram incorporadas na forma de ser, de pensar e agir dos brasileiros. É a cultura introjetada do desrespeito ao outro e das formas mais diversas de violação dos direitos, contrária à formação de uma cultura calcada no respeito à diferença e à diversidade em todas as suas faces.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos torna-se uma das principais condições para o avanço e a construção da sociedade democrática, que respeite e efetive o conjunto dos instrumentos legais, de modo a garantir que todas as pessoas tenham o mesmo acesso aos direitos que possibilitem a dignidade do ser humano.

A Educação em Direitos Humanos deve formar pessoas capazes de construir os conhecimentos sobre os direitos e as responsabilidades que regem a organização jurídica do país, os valores, atitudes e comportamentos fundados no respeito integral aos direitos universais das pessoas, independentemente de raça, etnia, condição social, gênero, orientação sexual e opção política e religiosa. Compreende que os Direitos Humanos são indissociáveis e importantes; o direito à educação deve ser entendido como instrumento indispensável para desenvolver a cultura universal que contribua para a garantia dos outros direitos (Monteiro; Mendonça, 2008, p.29-31).

Nessa compreensão, a mobilização global para a Educação em Direitos Humanos está imbricada no conceito de educação fundamentada na cultura democrática nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade e da justiça social, na sustentabilidade, na inclusão, na pluralidade e na diversidade.

Por conseguinte, nesse conjunto de contradições entre os instrumentos legais que asseguram os direitos e o contexto real, que os viola e não os concretiza, o Brasil elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como política pública, buscando contribuir para a efetividade dos direitos assegurados nos marcos legais (Brasil, 2006).

O PNEDH, lançado em primeira versão em dezembro de 2003 e em versão ampliada em 2006, surgiu como resultado do movimento internacional e nacional em defesa da efetividade dos Direitos Humanos e do fortalecimento da democracia no país. Referenda-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o qual determina que

> cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre

> os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (Nações Unidas, 1948)

Nessa direção, o PNEDH, ao fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano, reafirma o regime democrático como o que oferece mais condições para a concretização dos Direitos Humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso quer dizer que todos os direitos se interligam, e a materialização de um direito relaciona-se com a concretização dos outros direitos.

É importante destacar que, para a elaboração do PNEDH, o governo brasileiro, por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, em 2003, constituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) como instância consultiva e propositiva. É formado por especialistas dessa área, representantes de instituições da sociedade civil e política. Compete ao comitê: propor, monitorar e avaliar políticas públicas para cumprimento do PNEDH (Brasil, 2006).

Em 2004, nessa secretaria, criou-se a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos com o objetivo de promover e executar as ações previstas no PNEDH.

O PNEDH resultou de uma ampla discussão nos 26 estados e no Distrito Federal por meio da metodologia de seminários, debates, audiências e consultas públicas, envolvendo mais de 6 mil pessoas representativas dos diversos setores da sociedade brasileira. Elaboraram-se quatro versões resultantes desse movimento de construção coletiva.

O fundamento principal do PNEDH é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de outros documentos internacionais que buscam fortalecer os princípios da igualdade e da dignidade do ser humano, dentre os quais destaca-se o Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, o qual define o regime democrático como o que oferece as melhores condições para a concretização dos Direitos Humanos, consagra a indivisibilidade e a interdependência de todos os direitos – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais –, e consolida o marco internacional dos Direitos Humanos sob o enfoque universal.

Mais recentemente, outra referência importante para a elaboração e implantação do PNEDH é o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2005), que orienta e define diretrizes para a elaboração de Políticas e Planos de Ação voltados para a efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Em âmbito nacional, o PNEDH fundamenta-se em documentos legais sob a responsabilidade do Estado brasileiro, a exemplo da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996a), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e dos Programas Nacionais de Direitos Humanos do Brasil (1996b; 2002; 2009), que tratam dos direitos de vários segmentos da sociedade. É, portanto, "fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada" (Brasil, 2006, p.10).

O PNEDH (Brasil, 2006) tem como finalidade orientar os sistemas de ensino na elaboração, implantação e monitoramento de políticas de Educação em Direitos Humanos, como política pública, buscando fortalecer o respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais; promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; construir, promover e manter a paz na formação de uma cidadania planetária e ativa

que englobe a solidariedade internacional e o respeito aos povos e nações.

Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos é entendida como um processo sistemático e multidimensional com vistas à formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a apreensão de conhecimentos específicos da área; a afirmação de valores, comportamentos e atitudes na defesa intransigente dos direitos de todos; a formação de uma consciência cidadã que possibilite ultrapassar o pensamento cognitivo e se materialize em ações; e práticas coletivas que possam gerar instrumentos de ampliação e fortalecimento dos Direitos Humanos.

É importante destacar que a educação, nessa compreensão, não se restrige à contextualização política dos conteúdos curriculares das diferentes formações. Ela vai além dessa tarefa, pois, ao se constituir em área de conhecimento com *status* próprio, requer a apropriação dos conhecimentos específicos da área, desenvolvidos por meio de metodologia dialógica, problematizadora e de forma contextualizada que articule o conhecimento local com o global.

Na estrutura e organização, o PNEDH abrange cinco eixos estratégicos considerados fundamentais nos processos dessa formação, que se articulam e têm como objetivo principal o exercício da cidadania ativa e da formação de sujeitos que compreendam e fortaleçam a defesa dos Direitos Humanos: Educação Básica; Educação Superior; Educação não formal; Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança; e Educação e Mídia.

No âmbito da Educação Básica, é importante destacar a defesa do direito à educação como um direito essencial para a garantia dos demais direitos. A universalização, a equidade de oportunidades e a boa qualidade da educação desde a educação infantil, o ensino fundamental e até o ensino médio, são elementos fundantes nesse processo.

Nessa direção, a instituição escolar é um espaço privilegiado para a construção e consolidação dessa educação pelo seu caráter coletivo, que deve ser participativo e democrático, ao possibilitar o confronto de ideias, de posições em relação às diferenças, à diversidade. Isso requer aprendizagem permanente de saber conviver e dialogar, de respeitar, tolerar e compreender o outro como sujeito que, embora diferente na forma de ser, pensar e agir, é pessoa humana que tem os direitos iguais aos nossos.

No interior da vida escolarizada, o processo da educação que busca formar pessoas com esses conhecimentos, comportamentos e atitudes deve ficar expresso no projeto político-pedagógico de forma institucionalizada, nos materiais didáticos e nos instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem. Assim, a organização curricular deve privilegiar a estrutura da transversalidade e da interdisciplinaridade desses conhecimentos de forma explícita, dialogando de maneira sistemática com os conhecimentos dos componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Essa tarefa requer uma ação permanente de formação inicial e continuada dos profissionais nela envolvidos (Silva; Tavares, 2010). É nesse campo que se tem observado a inserção dos conteúdos dos Direitos Humanos de forma institucionalizada, embora na maioria dos estados, no Brasil, esses conteúdos sejam trabalhados em forma de projetos, ações pontuais e conteúdos vivenciados nas datas festivas do calendário escolar, sem, contudo, ter organicidade e articulação com a estrutura curricular. O estado de Pernambuco é exceção, pois definiu, em 2007, uma política educacional que tem como princípio norteador a educação como formação da cidadania e na defesa integral dos Direitos Humanos, como uma política de Estado. O objetivo é desenvolver o currículo escolar em que os conteúdos dos Direitos Humanos sejam trabalhados de maneira interdisciplinar nos projetos político-pedagógicos e como disciplina optativa nas escolas da rede pública estadual. Esse princípio orienta os processos de formação inicial e continuada das capacitações, na seleção e produção dos materiais didáticos, na definição dos conteúdos para os concursos públicos e nas ações do conjunto das po-

líticas da Secretaria Estadual da Educação (Pernambuco, 2007-2008).

Recentemente, em 2010, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), estimulou e orientou as Secretarias de Educação dos 26 estados e do Distrito Federal a elaborarem Planos de Ação que viabilizem o desenvolvimento do PNEDH nos sistemas de ensino, na perspectiva de políticas públicas na educação básica. Produziram-se materiais didáticos de apoio ao trabalho dos profissionais de educação por meio de editais públicos.

A Educação Superior visa articular os conhecimentos de Direitos Humanos nas funções principais que as instituições de ensino superior exercem de acordo com seu papel social: ensino, pesquisa e extensão em todas as áreas profisssionais.

É papel da instituição de ensino superior contribuir com a investigação científica, a criação e a crítica, com a produção e a sistematização de novos conhecimentos na área dos Direitos Humanos e na sua socialização, perpassando todos os eixos do PNEDH (Brasil, 2006). A extensão universitária se iniciou no interior das universidades públicas no conjunto de ações na Educação em Direitos Humanos, principalmente com experiências de educação popular e de apoio ao conjunto das organizações não governamentais.

Os avanços no Ensino Superior são notados na oferta de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); formação da rede de educadores em Direitos Humanos como forma de capacitação, com produção de material didático específico em 16 estados da Federação brasileira; criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos com a participação direta das universidades; institucionalização de núcleos de estudos e pesquisas nas universidades para tratar de temáticas voltadas para Educação em Direitos Humanos. Essas ações tiveram predominância na última década e foram estimuladas por editais públicos promovidos pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Esses avanços só poderão consolidar-se à medida que as insitituições universitárias assumam nos seus projetos político-pedagógicos os Direitos Humanos como princípio e orientação para suas ações. É necessário que elas se comprometam com a causa e a incorporem como conteúdo curricular nos cursos de ensino superior e nas linhas de pesquisa e nas ações de extensão.

Há um movimento institucional com a participação do Ministério da Educação, da Secretaria de Direitos Humanos e de universidades, coordenado pelo Conselho Nacional de Educação, no sentido de formalizar Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos na educação básica e no ensino superior de todas as áreas de conhecimento.

A Educação não Formal foi a principal ação realizada na defesa dos Direitos Humanos no país, protagonizando ações dos movimentos sociais, notadamente com o Movimento Nacional de Direitos Humanos, ONG que vem atuando contra a violação dos Direitos Humanos e a favor de sua ampliação, desde o período da ditadura militar. O trabalho desenvolvido pelos movimentos sociais organizados contribuiu decisivamente para a abertura política do país. Também foi por meio desses movimentos que a Educação em Direitos Humanos teve início com projetos no interior das escolas públicas e privadas e nas diversas organizações. As organizações não governamentais se fortaleceram e se constituíram em *locus* de produção de conhecimento ao assumirem o processo de profissionalização das ações, em especial a partir da década de 1990.

Conforme o PNEDH (Brasil, 2006), a Educação não Formal deve ser compreendida como campo de ação em defesa permanente de Direitos Humanos com a mobilização e organização dos processos participativos; como ação formativa das organizações e de lideranças; como instrumento

de leitura crítica e propositiva da realidade; do diálogo entre o saber formal e o informal e na articulação de formas de trabalhos educativos diferenciados, os quais constituam *locus* de produção do conhecimento em experiências vividas nas comunidades.

No campo da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, essas ações ganham força, especialmente depois do processo de abertura política, considerando que esses órgãos foram direcionados para a defesa da instituição Estado, e não na defesa dos sujeitos – uma vez que estes não eram reconhecidos como sujeito de direitos. É a reconstrução de uma nova lógica e uma nova cultura que se busca implementar na formação desses profissionais a fim de contribuir para a efetivação de sistemas de justiça e segurança que promovam os Direitos Humanos e ampliem os espaços de cidadania.

Construir uma cultura nesse campo profissional certamente tem sido um dos grandes desafios do Estado brasileiro; ações que foram iniciadas nas últimas décadas por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça, como a elaboração de uma matriz curricular que tem como eixo norteador os Direitos Humanos nos processos de formação desses profissionais. Essa ação possibilitou a criação de uma Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública, hoje referência nacional, a qual capacita em média 3 mil profissionais por ano em cursos de especialização, entre várias outras ações que estão em andamento (Balestreri, 2010).

A Educação e Mídia é uma das áreas mais complexas que o PNEDH aborda, mas de grande importância, uma vez que pelas mídias se incorporam conceitos, valores e costumes, e estes se desenvolvem na subjetividade das pessoas sem que muitas vezes sejam percebidos.

O que se espera das mídias é a contribuição na formação das pessoas em termos de uma educação crítica na defesa dos Direitos Humanos, sem, contudo, a sociedade perder a liberdade de expressão e de opinião; que assumam o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania e o respeito integral aos direitos, reconheçam as diferenças e a diversidade cultural; que os profissionais das mídias se apropriem dos conhecimentos de Direitos Humanos.

Essas são, portanto, algumas pistas que o Estado brasileiro vem construindo na defesa de uma sociedade mais justa, democrática e solidária entre os povos, e na busca da construção de uma cidadania planetária que vá além da defesa do Estado-nação, como políticas públicas de uma Educação em Direitos Humanos.

Impactos e perspectivas de avanços do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Considerando as reações que o movimento de construção da Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 2005), dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (Brasil, 1996b; 2002; 2009) e do PNEDH (Brasil, 2006), entre outros, provocaram na sociedade brasileira, é possível destacar:

1. ampliação do debate e do conhecimento dos documentos legais que garantem direitos e reparações em casos de violação;
2. elaboração de leis e decretos para proteção e reparação dos direitos das mulheres, crianças e adolescentes, idosos, negros, povos indígenas, pessoas deficientes, contra homofobia, entre outros;
3. a ampliação da oferta de disciplinas em Direitos Humanos em cursos de graduação; pós-graduação em especialização, mestrado e, mais recentemente, em doutorado;
4. ampliação de pesquisas nessa área e da produção de material didático;

5. maior consciência da população no requerimento ou reparação dos direitos por meio do Ministério Público e da mídia;
6. inserção na mídia de temas considerados polêmicos, como questões referentes a uso de drogas; alcoolismo; relações bissexuais e transexuais; raça, gênero e ingresso de pessoas negras em papéis de referência nas telenovelas, o que até recentemente era vetado;
7. maior liberdade de imprensa e de pensamento;
8. maior participação da sociedade nas ações dos governos e ampliação da capacidade crítica e de intervenção nas instituições públicas;
9. reconhecimento internacional da efetividade de construção de instrumentos que fortalecem e podem garantir políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, como ação de Estado;
10. ampliação do reconhecimento das pessoas como sujeito de direitos e como integrantes da sociedade, observados nos vários momentos da efetivação das eleições para os diferentes cargos públicos, com a participação ampla da sociedade.

Para avançar na perspectiva do fortalecimento da democracia no país, é imprescindível desenvolver políticas públicas que estimulem a efetivação de ações na Educação em Direitos Humanos, principalmente por meio dos sistemas de ensino da educação básica, uma vez que esse nível trabalha com as crianças e os jovens que estão em fase e processo de formação. Além disso, um campo de trabalho a ser explorado é a revisão das propostas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação de forma a contemplar explicitamente os conteúdos de Direitos Humanos.

Outro aspecto a se destacar é que o desenvolvimento de política educacional nos sistemas de ensino permite maior capilaridade de atuação. No entanto, consiste em decisões e compromissos de governo, de forma que ações possam ser materializadas como política de Estado e não apenas como projetos.

No que se refere à construção de bases curriculares, em que os Direitos Humanos *transversalizam*, é importante ressaltar que esses conteúdos devem ser explicitados no conjunto dos componentes curriculares, para que, de fato, sejam trabalhados por meio das diferentes linguagens, formas de expressão e das mídias.

Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação constituiu uma comissão formada por técnicos e especialistas do Ministério da Educação e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, incluindo o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, para elaborar as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos que foi homologada pelo ministro da Educação em maio de 2012 (Brasil, CNE 2012).

As Diretrizes vêm dar reforço ao trabalho nessa área, nos sistemas de ensino em todos os níveis, modalidades e áreas de conhecimento, de forma que as instituições possam organizar os projetos político-pedagógicos e currículos com os conteúdos de Direitos Humanos transversalizados como eixo norteador e por todas as disciplinas. E ainda, podem ofertar disciplina de Direitos Humanos. As ações no contexto das instituições de ensino devem ter como referências o respeito integral aos Direitos Humanos, a vivência de práticas que contribuam para a formação de uma cidadania ativa, compreendendo-a como ação permanente para dar materialidade ou reparação e violação dos direitos de todas as pessoas.

Desse modo, para fortalecer a Educação em Direitos Humanos no Brasil é urgente atender aos desafios:

a. garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação com a construção de diretrizes curriculares;

b. ampliar a elaboração e aquisição de materiais didáticos em Direitos Humanos;

c. desenvolver políticas públicas de Educação em Direitos Humanos como política de Estado;

d. inserir temáticas de Direitos Humanos nas linhas de fomento dos órgãos oficiais à pesquisa;

e. desenvolver ações midiáticas que explicitem as diversidades de todas as ordens, costumes, valores e comportamentos, de forma a não aceitar a discriminação e o preconceito com os diferentes;

f. dar continuidade a programas de valorização dos profissionais da segurança, garantindo no currículo da formação os conteúdos dos Direitos Humanos;

g. ampliar o apoio às ONGs e instituições que desenvolvem trabalho nessa área;

h. inserir em todos os concursos públicos as temáticas e legislações que envolvem Educação em Direitos Humanos.

Referências

BALESTRERI, R. Agentes da manutenção ou construtores da transformação? In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p.111-128.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). 11.ed. São Paulo: Ridel, 2005.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 jul. 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília (DF), 16 jul. 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm; Acesso em: 5 fev. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília (DF), 23 dez. 1996a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03_Leis_L9394.htm; Acesso em: 5 fev. 2011.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC; MJ; Unesco, 2006.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). *Programa Nacional de Direitos Humanos 1*. Brasília, 1996b.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 2*. Brasília, 2002.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2., 1993, Viena. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Viena, 1993.

DALLARI, D. de A. Contextualização histórica da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007. p.29-49.

MONTEIRO, A.; MENDONÇA, E. F. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Brasil: Direitos Humanos*, 2008: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: SEDH, 2008. p.29-31.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral, 3., 1948, Nova York. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Legislação internacional adotada e proclamada pela Resolução no 217A da 3ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 dez. 1948. Disponível em: portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm; Acesso em: 2 mar. 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Educação em diretos humanos como política de Estado*: educando na diferença e na diversidade. Recife: SE, 2007-2008.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. *Programa mundial para educação em direitos humanos*. Brasília, 2005.

Educação para a democracia*

Maria Victoria de Mesquita Benevides

É possível educar *para* a democracia? O que se entende por educação e o que se entende por democracia? Quem educa, como se educa, onde se educa e por que se educa para a democracia? Quais os objetivos e quais os obstáculos?

As perguntas iniciais, a serem discutidas, partem de premissa aparentemente óbvia: a meu ver, o tema só terá sentido no contexto da realidade contemporânea, isto é, no mundo globalizado em constante transformação, com a velocidade e a complexidade das mudanças culturais – em todas as suas expressões, da revolução cibernética aos novos movimentos sociais. O que não impede minha inspiração em certos autores clássicos, além dos contemporâneos, específicos do campo da filosofia política e da educação.

Por que escolhi esse tema? Porque considero que a vinculação entre educação e democracia é essencial para o enfrentamento dos diversos problemas que emperram o desenvolvimento do país. Sabe-se que todos, nos órgãos do Estado e na sociedade civil, insistem na educação como uma prioridade nacional, assim como se afirmam ardentes democratas. Porém, também se sabe que, fora da retórica, a realidade é outra. Além da persistente cultura política oligárquica – da Colônia a este século XXI – durante o regime militar-empresarial (1964-1985) o Brasil viveu um período de drástica redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/produtivista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos

* Texto revisto e ampliado de original publicado na revista *Lua Nova*, São Paulo: Cedec, n.38, dez. 1996.

é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental importância.

Hoje podemos afirmar que a cidadania democrática é uma ideia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido com o mínimo da qualidade reivindicada.

Sabe-se, também, que existe, no sistema de ensino brasileiro, um espaço para a educação do cidadão – na maioria das vezes como mero ornamento retórico ou, então, confundida com civismo. Além disso, a 'educação para a cidadania', presente como objetivo precípuo em todos os programas oficiais, independe do compromisso explícito dos diversos governantes com a prática democrática. O grande educador e homem público Anísio Teixeira sempre foi veemente em sua crítica à "escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia" (Teixeira, 1936).

Nesse sentido, é crucial a advertência de Norberto Bobbio, para quem a apatia política dos cidadãos compromete o futuro da democracia. Dentre as 'promessas não cumpridas' para a consolidação do ideal democrático, o pensador italiano aponta o relativo fracasso da educação para a cidadania como transformação do súdito em cidadão. Bobbio recorre, ainda, às teses de Stuart Mill para reforçar a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher – indispensáveis numa democracia, mas não necessariamente preferidos por governantes que confiam na tranquilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes (Bobbio, 1986, cap. 1).[1]

Democracia é o regime político legitimado pelo Estado de Direito, fundado na soberania popular e no respeito integral aos Direitos Humanos. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social. Em outros termos, reúne os pilares da 'democracia dos antigos' – tão bem explicitada por Benjamin Constant e Hannah Arendt, como a liberdade para a participação na vida pública – ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da democracia moderna, quais sejam, as liberdades civis e individuais, a igualdade e o respeito à diversidade, a alternância e a transparência dos poderes, a solidariedade e a tolerância.

Educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento, participação e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. Ao criticar a democracia existente – 'um rascunho do que poderia ser' – John Dewey afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e julgar os resultados (Dewey, 1928). O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia.

Na sequência do prodigioso pensamento da antiguidade clássica, seguindo a orientação aristotélica, cabe destacar a originalidade da tese de Montesquieu sobre as 'leis da educação', aquelas que recebemos em pri-

[1] Anísio Teixeira (1900-1971); Norberto Bobbio (1909-2004); Stuart Mill, filósofo inglês (1806-1873).

meiro lugar e são decisivas sob todos os aspectos. Montesquieu estabelece uma relação entre o tipo de regime político e o sistema educacional. É impossível, diz ele, uma República sem educação republicana, uma educação igualitária num regime que não seja igualitário (livro IV). No Brasil, com a tradicional oposição entre o 'país legal' e o 'país real', a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional.[2]

A educação para a democracia comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a participação nos processos decisórios de interesse público em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro.

Três elementos são indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia:

1. *a formação intelectual e a informação* – da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor julgar e escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu* são, justamente, os mais marginalizados e 'excluídos';
2. *a educação moral*, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, *que é formada tanto de sentimentos quanto de razão*; é a conquista de corações e mentes;
3. *a educação do comportamento*, desde a primeira infância, no sentido de enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da solidariedade e da cooperação ativa, com a subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao *bem comum*.

[2] Hannah Arendt (1906-1975); Benjamin Constant, pensador franco-suíço (1767-1830); John Dewey (1859-1952); Montesquieu, filósofo francês do Iluminismo (1689-1755).

À luz da interdependência desses três elementos para a formação democrática, deve ser salientada a grave carência que tem representado, nos últimos tempos, o rebaixamento da educação literária comparativamente ao ensino das ciências exatas ou biológicas. Antonio Candido salientou a esse respeito, com muita propriedade, o papel pedagógico da literatura como um *processo de humanização*, isto é, "o que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (1989, p.117).[3]

De maneira resumida, portanto, a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e uma correspondente formação ética, a qual inclui a motivação para a participação cidadã.

Cumpre esclarecer que a educação para a democracia não se confunde nem com democratização do ensino – que é, certamente, um

[3] Antonio Candido de Mello e Souza, crítico literário, professor da USP (1918).

pressuposto – nem com educação democrática. Esta última é um meio, necessário mas não suficiente, para se obter aquela. A meu ver, uma organização democraticamente constituída pode desenvolver-se, no plano pedagógico, sem incluir a específica educação para a democracia.

A educação para a democracia difere, também, da simples instrução cívica, que consiste no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente. Em decorrência, a educação para a democracia nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de uma ideologia nacional. Na década de 1940, Fernando de Azevedo afirmava que uma educação democrática não poderia funcionar como um sistema de dominação de classe ou de partido no poder, como no caso dos regimes fascista ou comunista. Assim defendida, a educação visa formar cidadãos participantes, mas não 'partidários'; e a função educacional do Estado nunca será de dominação, mas de *direção* (Azevedo, 1964, p.274).[4]

A educação para a democracia consiste, portanto, em sua primeira dimensão, na formação do cidadão para viver os grandes valores republicanos e democráticos – de certo modo identificados com a tríade da Revolução Francesa e com as 'gerações históricas' dos Direitos Humanos (do século XVIII ao século XX) que englobam as liberdades civis, os direitos políticos, sociais, culturais e ambientais até aqueles da solidariedade dita 'planetária'. A educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais consciente de sua dignidade e da de seus semelhantes – o que garante o valor da solidariedade – assim como mais apto para exercer a sua soberania enquanto cidadão. Trata-se, pois, de uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo: nas democracias, a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa *fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário*.

Em sua segunda dimensão, a educação para a democracia consiste na cidadania ativa, ou seja, a formação para a participação na vida pública. Isso significa participar como cidadão comum ou como governante. A educação não consiste apenas no processo social que permite ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de direitos e deveres e deles dar conta com escrúpulo e inteligência – mas sim capacitar a todos para a posição de governante em potencial (Canivez, 1995). Essa educação tem uma metodologia própria, cuja estrutura é dada pelas regras da *argumentação*, com sua lógica própria, bem diversa da lógica da demonstração científica.[5]

"Todo ser humano tem direito de tomar parte no governo de seu país *diretamente* ou por intermédio de representantes livremente escolhidos".[6] Há 60 anos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assim proclamava, em seu artigo XXI, que a soberania popular faz parte daqueles direitos essenciais para a dignidade da pessoa humana e da política. E em 1993, fruto dessa herança bendita, a Declaração de Viena consagra a democracia como "o regime político mais favorável à promoção e à proteção dos Direitos Humanos".

Atualmente, todos os países considerados democráticos reconhecem, garantem, promovem e ampliam os espaços e os instrumentos de democracia participativa, seja para a deliberação sobre questões de interesse nacional – meio ambiente e relações exteriores, por exemplo – seja no âmbito das questões regionais e locais. A realização de referendos e plebiscitos e as iniciativas populares para projetos de lei são práticas já

[4] Fernando de Azevedo, intelectual e político paulista (1894-1974).

[5] Patrice Canivez (1957), professor francês de filosofia moral.

[6] Declaração de 10 nov. 1948, artigo XXI, grifo meu. Substituí 'todo homem' por todo *ser humano*, em consonância com o entendimento atual, para evitar mal-entendidos.

integradas ao cotidiano da *polis*, assim como os Conselhos de gestão e fiscalização de políticas públicas. É a cidadania ativa em movimento. O primeiro artigo de nossa Constituição define o exercício do poder pelo povo diretamente ou através de representantes eleitos. Acolhe o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular legislativa (art. 14).

O direito à participação visa diminuir a distância entre o povo e os órgãos de decisão política. O exercício do governo inclui cada vez mais tarefas complexas e técnicas; se o povo não tem motivação para a participação consciente, permanece indiferente, hostil ou presa fácil de todo tipo de manipulação oportunista.

É preciso enfatizar que, numa democracia efetiva, é crucial o controle sobre os poderes, inclusive o do povo soberano; logo, a soberania popular tem freios e regras insuprimíveis, ou seja, 'a maioria não pode tudo'. Porém, o mecanismo da separação de poderes e a declaração de Direitos Humanos, sem que o povo exerça efetivamente o poder supremo, serão meros disfarces da dominação oligárquica, ou mera retórica.

Outras formas de cidadania ativa têm sido implementadas em nosso país, como o Orçamento Participativo (OP) e uma variedade de Conselhos, de grande importância no nível municipal. O aperfeiçoamento do OP reclama soluções diversas, dentre os quais vale destacar três:

1. aumentar a proporção da fatia do orçamento a ser discutida e ampliar os temas, incluindo a deliberação sobre Plano Diretor e a receita pública;
2. incluir novos grupos sociais com o direito de eleger conselheiros: negros, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, jovens, idosos, GLBTs e população de rua, trazendo para a pauta o tema das ações afirmativas, como cotas por gênero, pobreza ou discriminação racial;

3. entrosar o trabalho no OP com os conselhos gestores de políticas públicas, bem como com as experiências da economia solidária.[7]

O direito à participação política exige um ambiente de pluralismo e ampla liberdade de informação, com acesso aos meios de comunicação de massa e ao uso dos espaços públicos, além de, como é óbvio, o respeito integral aos Direitos Humanos, base da democracia. Ou seja, trata-se de criar uma nova *cultura política*. Como se vê, tarefa da educação para a democracia. A cidadania ativa precisa ser atraente; o trabalho político pedagógico de que falava Paulo Freire é, então, urgente e indispensável.

O pensamento clássico, como se sabe, qualificava a educação como uma instituição política – isto é, como elemento da organização do Estado. A principal tarefa dos governantes – no mundo greco-romano – era, justamente, propiciar a educação de cidadãos ativos e participantes. Essa era considerada a principal virtude – a *aretê* – de um regime político. A formação da sociedade pressupunha um povo adulto na política, e não tutelado ou meramente indiferente. Era este, certamente, o *leitmotiv* de Platão no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles, em *Política* e em *Ética a Nicômaco*. A educação, segundo Aristóteles, deveria inculcar o amor às leis – elaboradas com a participação dos cidadãos –, mas a lei perderia sua função pedagógica se não se enraizasse na virtude e nos costumes: "a lei torna-se simples convenção, uma espécie de *fiança*, que garante as relações convencionais de justiça entre os homens, mas é impotente para tornar os cidadãos justos e bons". Daí, a ligação estreita entre costumes democráticos e regime democrático, assim como a importância da educação pública para a salvaguarda da ética e do respeito às instituições (*Política*, livro III). Aristóteles admite, dentro da categoria dos cida-

[7] Em 2006, pesquisa organizada por Leonardo Avritzer listou pouco mais de 170 municípios com OP. E segundo o IBGE, 74% dos municípios adotam algum tipo ou instrumento de gestão participativa na condução de políticas e orçamento públicos.

dãos ativos, a possibilidade de o governado tornar-se governante, "pois os mais nobres valores morais são os mesmos, para todos os indivíduos e para a coletividade. Cabe à Educação inculcá-los" (*Política*, VII). Ora, se isso é razoável e desejável, a educação para a democracia é necessária *também para formar governantes*.

Nesta ordem de considerações, deve-se entender por *valores republicanos*, basicamente:

a. *o respeito às leis*, acima da vontade dos homens, e entendidas como 'educadoras', no sentido já visto na antiguidade clássica. "Todo verdadeiro republicano", ensinava Rousseau, "bebia no leite de sua mãe o amor da pátria, isto é, das leis e da liberdade". A teoria democrática de Bobbio apoia-se, justamente, no entendimento da transparência, da legalidade e da legitimidade dos procedimentos, das 'regras do jogo', entre as quais destacam-se as leis, a serem decididas em processos regulares e amplamente participativos;
b. *o respeito ao bem público*, acima do interesse privado e patriarcal. O historiador Frei Vicente do Salvador já escrevia em 1627: "nem um homem nesta terra é república, nem zela ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular". Em nosso país, portanto, trata-se de romper a tradição doméstica, tendente ao despotismo, que moldou nossos costumes (vale a pena lembrar que *despotes*, em grego, é pai de família, e que a família antiga, como bem observou Benjamin Constant, representava a negação de direitos e liberdades individuais);
c. *o sentido de responsabilidade no exercício do poder*, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam eles professores, orientadores ou demais profissionais do ensino. Em política, a responsabilidade tem dois significados, melhor compreensíveis na língua inglesa: *accountabillity* e *responsibility* (em tradução livre: *prestação de contas* e *responsabilização*). O primeiro termo significa o dever de prestar contas, englobando todos os mandatários, isto é, os que exercem o poder em nome de outrem; o segundo terno significa a sujeição de todos, governantes ou governados, ao rigor das sanções legalmente previstas. Em ambos os casos, a responsabilidade é da essência do regime republicano.

E por *valores democráticos*, estreitamente ligados aos republicanos, entendem-se:

a. *o reconhecimento da igualdade 'como pessoa', a todo ser humano*, e o consequente repúdio a qualquer forma de privilégio e de discriminação;
b. *o respeito integral aos Direitos Humanos*, cuja essência consiste no direito universal – independentemente de diferenças de 'raça' ou etnia, país de origem, sexo e orientação sexual, nível de instrução, credo religioso, opção política, posição social, qualquer tipo de problema de saúde – *a viver com dignidade*, o que traz implícito o valor da solidariedade;
c. *o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias*, o que pressupõe a aceitação da diversidade e a prática da tolerância.

A virtude da tolerância, aliada à arte da argumentação, não significa levar ao extremo o bloqueio de todo julgamento ético e político em nome do relativismo cultural. O respeito à diferença não significa esterilidade de convicções. Em sua veemente defesa da democracia, Dewey se manifesta

contra a prevalência absoluta do relativismo cultural, pois a sua plena aceitação, inclusive de práticas opressoras em outras culturas, significaria admitir que os direitos universais de igualdade, liberdade e dignidade devem variar conforme as civilizações e as coordenadas geográficas. O que não significa, evidentemente, propugnar algum tipo de uniformidade cultural. A própria educação, segundo ele, deveria garantir o direito à informação, permitir a hipótese de que, talvez, outros povos ou setores sociais numa mesma sociedade podem ser beneficiados por conhecerem formas alternativas de vida, concepções diferentes das suas raízes. E ter, enfim, a liberdade de escolher. Nesse sentido, a educação para a democracia é entendida como a educação para saber discutir e escolher.

A didática dos valores supõe, como já visto, a lógica da argumentação. Aqui é importante voltar ao tema de Antonio Candido, quando insiste em que "nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou aqueles que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante" (p.113).

Os direitos implícitos nos valores são definíveis intelectualmente, mas o seu conhecimento não é suficiente para que eles sejam respeitados, promovidos e protegidos. Os direitos são históricos: é preciso entendê-los nas suas origens, mas também no seu significado atual e universal, assim como é mister compreender as dificuldades políticas e culturais para sua plena realização. (Basta lembrar que o papa Pio VI condenou como ímpia

a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, mas a Igreja católica acabou por reconhecê-los e mesmo ampliá-los.)

É conhecida a relação muitas vezes vista como dilemática entre igualdade e liberdade. Ora, os direitos civis e políticos exigem que todos gozem da mesma liberdade, mas são os direitos sociais que garantirão a redução das desigualdades de origem, para que a falta de igualdade não acabe gerando, justamente, a falta de liberdade. Por sua vez, não é menos verdade que a liberdade propicia as condições para a reivindicação de direitos sociais. Já em abril de 1792, Condorcet alertava, no Relatório sobre a Instrução Pública apresentado à Assembleia Legislativa: "os Direitos Humanos permanecerão formais se não se firmarem na base da *igualdade efetiva dos indivíduos* em relação à Educação e à Instrução".[8] É nesse sentido que se posicionam todos os críticos das 'mistificações igualitárias', presentes nas teses das 'oportunidades iguais' na escola, apesar do abismo das diferenças sociais. Dewey, por exemplo, é bastante claro ao considerar completamente 'absurda' a ideia de que a liberdade poderia ser igual para todos, sem que se levem em conta as diferenças prévias em matéria de educação, condições socioeconômicas, controle social caracterizado pela instituição da propriedade (1932).

Ao discutir os valores democráticos é importante destacar o valor da solidariedade. A liberdade e a igualdade estão, como se vê, estreitamente ligadas à tolerância. Mas esta pode ser uma 'virtude passiva', ou seja, a aceitação da alteridade e das diferenças, mesmo que seja uma aceitação crítica, ao passo que a solidariedade exige uma ação positiva para o enfrentamento das desigualdades entre os cidadãos. Isso significa o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deve impulsionar iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em

[8] Nicolas de Condorcet (1723-1794). Filósofo, homem público e ideólogo da Revolução Francesa.

função de prioridades sociais.

Onde deve se desenvolver a educação para a democracia? A escola é o *locus* privilegiado, embora sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições – como os meios de comunicação de massa. A escola continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação. É evidente que existem outros espaços para a educação do cidadão, dos partidos aos sindicatos, às associações profissionais, aos movimentos sociais, aos institutos legais da democracia direta. Mas a escola não deve substituir a militância, pois forma cidadãos ativos e livres, e não, como alertava Fernando de Azevedo, homens de partido, de facções virtualmente intolerantes.

O principal paradoxo da democracia persiste: ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a preexistência destes como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil (Mougniotte, 1994). Quem educa os educadores? Bobbio responderia que as duas coisas andam juntas, que a política é sempre *cosa a fare*, pois a formação de educadores se dará concomitantemente ao desenvolvimento das práticas democráticas. E a escola pode ser o grande instrumento para a formação democrática, mas também o teste decisivo sobre o êxito e o desenvolvimento – sempre dinâmico – da democracia como regime político. O paradoxo continua posto. Creio que aqui se coloca a urgência de enfrentamento das propostas de educação continuada e, sobretudo, de *formação de professores*.

Concluindo, a educação para a democracia é um processo de longa duração; exige continuidade e, como diria Max Weber, paciência, paixão e precisão – como para "furar tábuas duras de madeira".[9] Não é objetivo de um governo ou de um partido. Aliás, já temos, no Brasil, não apenas a experiência de Plano Nacional de Educação, estabelecido por lei – e, portanto, como um programa da comunidade nacional, e não de determinado governo –, como vários planos estaduais e municipais que tratam, em pormenor, da educação para a cidadania democrática, assim como da Educação em Direitos Humanos. Trata-se, pois, de um extenso programa de transformação da sociedade. Assim foi e ainda é nos países que já têm, minimamente consolidados, direitos, liberdades e práticas de cidadania ativa, pois o processo democrático é dinâmico e supõe a possibilidade, sempre em aberto, de criação de novos direitos e novos espaços para sua reivindicação e seu exercício.

Nas palavras de Rousseau, um clássico educador político: "A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos... Ora, formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças".

Finalmente, cumpre lembrar o grande e saudoso mestre Florestan Fernandes,[10] constante defensor da escola pública e autor de vigorosas análises do que chamava 'dilema educacional brasileiro'. Diz ele já em 1960: "A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas". A formação de personalidades democráticas é, exatamente, o objetivo da educação aqui defendida.

Num país como o nosso, marcado por desigualdades e injustiças devastadoras, não podemos sucumbir ao ceticismo ou à melancolia dos conformistas. Há que se ter, como diria Paulo Freire, uma pedagogia da indignação – porém livre de ressentimentos, que só causam amargura estéril; há que se ter uma pedagogia da construção, do assombro e da admiração diante de tudo o que afirma a vida, que seja um permanente convite para se compartilhar a alegria de viver.

[9] Max Weber (1864-1920), intelectual e político alemão, um dos 'pais' da Sociologia.

[10] Florestan Fernandes (1920-1995), considerado o mais importante sociólogo brasileiro.

Referências

Clássicos (da Antiguidade ao século XIX):

ARISTÓTELES. *Política*. Livros III, VII e VIII. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 1997.

_____. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

CONDORCET, Nicolas de. *Écrits sur l'instruction publique*. Paris: Edilig, s.d.

CONSTANT, Benjamin. *De la liberté chez les modernes*. Paris: Librairie Générale Française, s.d.

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Tomo I, Livro IV. Trad. Fernando H. Cardoso e Leôncio M. Rodrigues. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

PLATÃO. *A República*. Livro VI. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ROUSSEAU, J.J. *Consideraciones sobre Polonia*. Libro IV, "Educación". Madrid: Tecnos, 1989.

STUART MILL, John. *Considerações sobre o governo representativo*. Brasília: Ed. UnB, 1981.

Autores Contemporâneos:

ARENDT, H. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988.

AZEVEDO, F. de. *Sociologia educacional*. Parte 3, cap. 1. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CADERNOS DA CÁTEDRA UNESCO/USP. São Paulo, nov. 1997.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.) *Direitos humanos e...*, São Paulo: Comissão de Justiça e Paz; Brasiliense, 1989.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* São Paulo: Papirus, 1995.

DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: MacMillan, 1916.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1966.

FREIRE, P. Vários textos de sua obra, a partir de *Pedagogia do oprimido*.

MOUGNIOTTE, A. *Éduquer à la démocracie*. Paris: Ed. du Cerf, 1994.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: J. Olympio Ed., 1936.

WEBER, M. A política como vocação. In: *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

O papel da escola no processo educativo em Direitos Humanos

Aida Maria Monteiro Silva

Se podemos aprender a ser racistas, preconceituosos,

podemos também aprender a não ser.

Nelson Mandela

A temática da Educação em Direitos Humanos é muito recente no Brasil historicamente falando, tendo em vista que a sociedade vivenciou longo período de escravidão e extensos períodos de ditaduras, destacando-se o mais recente entre 1964 a 1985.

Nesse contexto, a formação da cultura do povo brasileiro apresenta traços muito fortes de preconceitos, discriminações e violências e de permanentes violações dos direitos das pessoas, muitas vezes compreendidos, por parte da sociedade, como comportamentos normais.

Embora o Brasil seja regido por um Estado Democrático de Direito, conforme a Constituição de 1988, a democracia ainda é muito frágil em razão da estrutura econômica, social e política do país, sedimentada em um capitalismo excludente, na cultura do desrespeito aos direitos, no desconhecimento da maioria da população sobre seus direitos e instrumentos para reivindicar a materialidade ou reclamá-los quando violados.

Para reverter esse quadro, compreendemos que a educação desenvolvida na defesa dos Direitos Humanos é o principal instrumento de avanço na formação de uma nova cultura e no fortalecimento da democracia.

Nessa direção, a educação propicia conhecimentos sobre os conteúdos dos Direitos Humanos, desenvolve valores, comportamentos, atitudes e práticas pedagógicas que contribuam para que as pessoas tenham

consciência de si mesmas como sujeitos de direitos e deveres. Isso quer dizer que essa educação potencializa o conhecimento e o respeito aos direitos de todas as pessoas, independentemente de qualquer diferença de raça, etnia, orientação sexual, condição econômica, opção religiosa ou política, e, principalmente, a compreensão de que a pessoa tem pertencimento e responsabilidade na e com a sociedade na qual está inserida.

Com essa compreensão, o presente trabalho pretende contribuir com o debate sobre a Didática e as Práticas Pedagógicas fundamentadas nos Direitos Humanos e na formação da cidadania ativa no cotidiano escolar, verificando os desafios e as possibilidades para a materialização da educação nas diferentes áreas de conhecimento, níveis e modalidades de ensino.

Ao entendermos que o objeto da Didática é o processo do ensino e aprendizagem nas suas múltiplas dimensões – técnica, filosófica, política e ética –, sabemos que há várias formas de desenvolver esse processo, a partir das concepções que a instituição escolar e o/a professor/a têm em relação à sociedade, à educação, à aprendizagem, ao ensino, à instituição escolar e ao ser humano.

Neste trabalho assumimos a defesa de uma educação que tenha como objetivo a formação da cultura do respeito integral aos Direitos Humanos, permeada por conteúdos curriculares e metodologias embasados em práticas que problematizem as informações, possibilitem o desenvolvimento da crítica, de questionamentos, de fazer comparações entre diferentes concepções, e nas vivências de práticas pedagógicas participativas, coletivas e democráticas.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento de uma educação embasada nessas concepções deve ser o eixo norteador dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino, uma vez que esses projetos são instrumentos balizadores e orientadores do conjunto das suas ações. Ao mesmo tempo, essa educação deve possibilitar uma ação pedagógica

integradora de todas as atividades da instituição, cuja finalidade deve ser a construção da cultura do respeito, da defesa, da ampliação e da materialização dos direitos e do exercício dos deveres.

A educação e o papel da escola na defesa dos Direitos Humanos

O Brasil tem vivenciado nas últimas décadas mudanças significativas no conjunto da sociedade, principalmente a partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, em que os movimentos sociais tiveram papel fundamental na defesa do restabelecimento dos direitos civis e políticos e na ampliação dos direitos sociais e ambientais. A elaboração da Constituição de 1988 foi fundamental para a formalização desses direitos, com destaque para a ampliação dos direitos sociais em que a educação é entendida como um direito subjetivo, podendo ser reclamada por qualquer cidadão/ã brasileiro/a quando da não efetivação, sendo, portanto, um direito de todas as pessoas.

Esse processo de retomada do regime democrático no país influenciou a área da educação, de um modo geral, e educadores/as buscaram compreender como as práticas pedagógicas e a Didática podiam responder a essa nova organização social e política que estava emergindo na sociedade. A grande questão era pensar como a educação, a didática e as demais áreas do conhecimento e as suas práticas pedagógicas, entendendo-as como todas as ações desenvolvidas nas instituições educativas com foco nos processos de aprendizagens, podiam contribuir para a construção de uma sociedade calcada na democracia.

E, ainda, é possível destacar algumas questões que permearam o debate educacional, em especial, entre os/as educadores/as das áreas da

Didática e das Práticas de Ensino: que processos metodológicos e estratégias de ensino são requeridos para dar resposta a esse novo momento da sociedade brasileira? Quais conteúdos mais significativos devem ser trabalhados nas formações desses profissionais? Que aportes teóricos poderiam dar suporte a esses debates e formações?

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a construção de uma educação em novos paradigmas ficou mais evidente, considerando o que define o Art. 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Mas a mudança de paradigmas em relação a uma educação mais democrática, ou seja, com maior participação dos seus atores, não se constitui em tarefa fácil e rápida, pois sabemos que a história da educação brasileira tem raízes autoritárias e tradicionais, cujo modelo pedagógico estava centrado no que Paulo Freire denominou no livro *Pedagogia do oprimido* (1968) de 'educação bancária'.

Uma das contribuições de Paulo Freire foi denunciar o modelo de escola compreendida como local de depósito de informações, em que o/a professor/a era o/a principal agente, autoridade do conhecimento, detentor/a e instrumento de conhecimentos. Nessa concepção, as práticas docentes enfatizavam a exposição e a acumulação de informações pelo exercício da memorização, e não admitiam contestações. E o/a estudante era compreendido/a como um agente passivo, depositário das informações.

Esse autor procurou mostrar como a escola limitava a construção da consciência crítica, a autonomia intelectual do/a estudante e do/a professor/a, ou seja, da construção da educação libertadora, que possibilita o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas e a formação da consciência política das pessoas. E, ainda, Paulo Freire teve um grande papel ao denunciar que a educação não é neutra, mas permeada de valores, concepções que a fundamentam, definem e orientam as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a didática, a formação dos profissionais e a produção de materiais didáticos. Isso mostra que não há ingenuidade nos processos educativos; todos têm uma intencionalidade político-pedagógica.

Considerando a educação como uma prática social que se materializa nos espaços da sociedade – e a escola um desses espaços –, é importante destacar o entendimento de escola que temos. É fundamental compreender o significado, os objetivos e as finalidades da escola em uma sociedade tão diversificada, contraditória e plural como a brasileira, com cultura calcada em raízes escravocratas em que as pessoas não eram vistas como seres humanos, mas como objetos que podiam ser trocados, vendidos. Eram consideradas mercadorias, e o poder econômico, de parte da população, é que definia os seus destinos.

Mas, com esse contexto histórico da sociedade brasileira, é possível desenvolver um projeto de escola que contribua para romper com essa cultura, fomentando uma contracultura fundamentada em outros paradigmas, ou seja, na defesa integral dos Direitos Humanos e na formação da cidadania ativa?

Ao compreendermos a escola como espaço de socialização das diferentes aprendizagens, construídas nas relações entre as pessoas e com a natureza, a escola pode contribuir para que as pessoas se tornem mais humanas, solidárias, não preconceituosas e não discriminadoras. Entendemos que os comportamentos humanos são aprendidos em vários espaços sociais, dos quais a escola se destaca como um espaço privilegiado por trabalhar os conhecimentos, os valores, as crenças e as atitudes.

Nesse entendimento, faz-se necessária a construção de um projeto político-pedagógico que oriente as práticas docentes, as relações

pessoais e interpessoais no respeito integral às diferenças, na defesa da justiça social e dos direitos de todos os seres humanos, e na sua relação com a natureza. Ao mesmo tempo, a escola nessa direção vai requerer profissionais formados que tenham como valor a democracia e o respeito aos direitos de todos/as.

Sabemos que o conjunto das instituições da sociedade em que convivemos no cotidiano, como a família, as organizações religiosas e sociais (sindicatos, partidos políticos, organizações comunitárias e religiosas, entre outras), possibilita a apreensão de conhecimentos e informações de maneira informal. Mas é na escola, principalmente na pública, que a maioria da população brasileira tem acesso ao conhecimento sistematizado e organizado. A principal função da escola é possibilitar a apreensão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade no campo cognitivo, intimamente ligado a valores, concepções, crenças que formam as subjetividades de cada pessoa, contribuem para a sua formação e podem ajudar a ser mais ou menos humano, no sentido da valorização do outro, e da dignidade como sujeito de direito.

Para trabalhar uma proposta com vistas a educar para o respeito e a defesa dos Direitos Humanos, é preciso que a escola tenha clareza sobre as suas intencionalidades e finalidades e desenvolva ações democráticas, compreendendo-as como as que ajudam as/os estudantes e profissionais da educação a conviverem com respeito ao outro nas suas diferenças e diversidades de qualquer natureza, no exercício permanente da construção do trabalho coletivo e participativo.

Uma proposta democrática de escola requer a elaboração de um projeto político-pedagógico que busca o fortalecimento da democracia como processo histórico e como valor social, em que ela constitui parte integrante, importante e imprescindível.

Educação em Direitos Humanos: uma prática em construção

Discutir a educação sob o paradigma dos Direitos Humanos e a sua relação com as práticas pedagógicas e a didática é um dos grandes desafios nestas próximas décadas, até porque a educação, nessa perspectiva, requer a revisão de concepções, valores que possibilitem a formação dos/as profissionais com base no que denominamos de educação humanizadora, ou seja, a educação para o respeito ao outro nas suas diferenças, na diversidade de condições, de escolhas, de opções e na dignidade do ser humano, independentemente de raça, cor, etnia, condição de classe social, gênero, opção política e religiosa e orientação sexual (Silva, 2011).

No entanto, a formação dos/as profissionais das diferentes áreas, níveis e modalidades de ensino tem sido desenvolvida, ainda, na maioria das instituições formadoras na contramão da concepção da Educação em Direitos Humanos. Essa realidade deve-se ao fato da não inclusão nos currículos, nos livros e nos manuais didáticos dos conhecimentos e da crítica sobre a realidade brasileira nos períodos das ditaduras, da construção histórica das lutas, entraves, dificuldades e avanços dos Direitos Humanos, em âmbito nacional e internacional. Essa formação contribui para o desconhecimento e 'certa alienação' das gerações sobre os diferentes contextos, fatos, história real e as interdependências sociopolíticas do país e das outras nações (Silva, 2011).

No percurso de construção de uma educação sob o paradigma dos Direitos Humanos, o governo brasileiro, buscando fortalecer a democracia, motivado e pressionado por organismos internacionais e nacionais, elaborou através da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, ligada ao Ministério da Justiça, na época, e atualmente denominada Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, os Planos Nacionais de

Direitos Humanos 1 (Brasil, 1996), 2 (Brasil, 2002) e 3 (Brasil, 2010), os quais englobam as diversas áreas sociais, entre elas a educação. Em 2003, criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos com a tarefa, entre outras, de subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em uma primeira versão em 2003, e, em 2006 a versão mais elaborada, resultante do debate em âmbito nacional.

O PNEDH (Brasil, 2006) se constitui em grande marco para o avanço da educação na busca do que Paulo Freire denominou de "libertadora e conscientizadora" (1968). Assim, o governo formaliza uma política pública que direciona e orienta os sistemas de ensino, as organizações da sociedade na elaboração de políticas educacionais que tenham como eixo norteador os Direitos Humanos e a formação cidadã, para os diversos níveis da educação e nas demais áreas de abrangência do PNEDH: segurança, justiça e mídia.

Para fortalecer a implantação e a implementação dessa política pública, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação, instigado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, elaborou as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), com a finalidade de orientar os sistemas de ensino da Educação Básica e Superior na implementação do PNEDH (Brasil, 2006).

Esses documentos reforçam a concepção da Educação em Direitos Humanos, entendida como

> um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação de violações. (Brasil, 2006, p.26)

A educação, nessa compreensão, não se restringe a eventos, atividades pontuais dentro dos processos pedagógicos e da orientação didática, mas é parte integrante dos currículos e das vivências no ambiente escolar, materializada no Projeto Político Pedagógico e nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, seja na educação básica ou na educação superior.

Educar em Direitos Humanos requer necessariamente a apropriação dos conhecimentos específicos, considerando que esta é uma área de conhecimentos com *status* próprio. O que se espera é trabalhar os conteúdos de Direitos Humanos nos currículos das diversas áreas de conhecimento, como disciplinas obrigatórias ou optativas e que transversalizem o projeto político-pedagógico institucional. A transversalidade "pressupõe um tratamento integrado das áreas e dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas dessa área" (Silva, 2010, p.53).

É importante destacar que as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) orientam os sistemas de ensino na inserção dos conhecimentos de Direitos Humanos, podendo ser organizados nas estruturas curriculares de diferentes formas: através da transversalidade, relacionando os conteúdos da área de Direitos Humanos de forma dialogada com os componentes curriculares; como um conteúdo específico, com a oferta de uma disciplina, e de maneira mista que agregue essas

duas formas, ou seja, como disciplina e de forma interdisciplinar.

Também é relevante assinalar que a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos como eixo norteador nos projetos das instituições é imprescindível, independentemente da opção da oferta da modalidade para trabalhar esses conteúdos nos currículos escolares, uma vez que, enquanto eixo, significa o direcionamento para que os conteúdos e as vivências de Direitos Humanos permeiem o conjunto das ações institucionais, que vão além da atividade da docência.

Candau e Sacavino ao adentrarem nos processos metodológicos da Educação em Direitos Humanos destacam alguns aspectos que consideramos importantes para serem observados nessa construção. Essa autoras defendem a tese de que

> não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para Educação em Direitos Humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos Direitos Humanos e do sentido de educar em Direitos Humanos, numa determinada sociedade e em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. (2010, p.133)

Concordamos com as autoras quando elas chamam a atenção para o fato de que a Educação em Direitos Humanos é um processo, e como tal exige coerência entre os princípios e os fundamentos do que se pretende em termos da formação humana e atividades articuladas.

E continuando essa ánalise sobre os processos pedagógicos, Candau e Sacavino destacam a importância de mobilizar diferentes dimensões dos processos de ensino-aprendizagem: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar.

> Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e inter-relacionadas. O ver refere-se à análise da realidade; o saber, aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido; o celebrar, à apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes liguagens como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo, e o comprometer-se, a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida no contexto em que se atua constitui a etapa final do processo. Uma estratégia metodológica que nos processos que vimos desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. (2010, p.134-135)

Ao tomarmos como base essas reflexões e ao entendermos que se a Educação em Direitos Humanos está centrada na cidadania ativa – compreendendo-a como o exercício permanente da materialidade ou reclamação dos direitos quando violados, essa educação requer necessariamente didáticas e práticas pedagógicas que possibilitem essas vivências –, concluímos que devem ser priorizadas metodologias e estratégias de ensino que contribuam para o/a estudante pensar, refletir sobre a realidade, problematizar e construir o seu próprio conhecimento, fazendo comparações de concepções, críticas, desenvolvendo o diálogo permanente no processo da elaboração das informações, e como forma de mediar conflitos inerentes a qualquer prática social. Além disso, buscamos desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem os/as estudantes a apresentarem proposições para ações efetivas.

Acreditamos que um dos maiores desafios para o avanço da área da Educação em Direitos Humanos é a formação ampla, inicial e continuada de todos os profissionais, em todas as áreas de conhecimento e níveis

de aprendizagens. Essa é uma das maiores demandas que os órgãos de governo têm a enfrentar com a concretização das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) nos próximos anos. Mas ao mesmo tempo, as Diretrizes se constituem na possibilidade de que outra educação é possível ser realizada no Brasil.

Considerações finais

As reflexões que propusemos neste trabalho tornam evidente que é um processo lento e gradual o desenvolvimento de uma educação que rompa com os paradigmas do autoritarismo e do individualismo e com metodologias embasadas na concepção da transmissão de informações de forma passiva e não participativa, que não contribuem para o exercício da materialidade e para as reclamações de violações de direitos. É necessário compreender que mudança cultural é processo e, portanto, requer o trabalho com as subjetividades das pessoas.

E um dos maiores desafios para a concretização da Educação em Direitos Humanos é desenvolver processos de formação dos/as profissionais das diferentes áreas na construção de uma cultura que compreenda que os Direitos Humanos são para todas as pessoas, independentemente de quaisquer diferenças.

Ao mesmo tempo, o Brasil vem se colocando na área da Educação em Direitos Humanos na vanguarda em relação aos marcos legais ao apresentar para a sociedade políticas públicas, através dos Planos Nacionais de Direitos Humanos, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos como marcos regulatórios para a efetivação do PNEDH, com a finalidade de fortalecimento da democracia no país.

É dever dos/as educadores/as e da sociedade em geral, nas várias instâncias da sociedade, desenvolver mobilizações para que esses marcos regulatórios se concretizem e possam, de fato, dar materialidade à Educação em Direitos Humanos.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). 11.ed. São Paulo: Ridel, 2005.

_____. Lei 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília (DF), 23 dez. 1996a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm; Acesso em: 5 fev. 2011.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC; MJ; Unesco, 2006.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos 1*. Brasília, 1996b.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 2*. Brasília, 2002.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al. (Org.) *Direitos Humanos na educação superior*: subsídios para a educação superior em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SILVA, Aida M. M. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.) *Pedagogia universitária*: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida M. M.; TAVARES, Celma (Org.) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

Ética e cidadania

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,

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

Ética e cidadania são palavras tão usadas e abusadas que, como acontece com as moedas de metal precioso, acabam se gastando e perdendo o seu valor original. Neste texto, buscarei conceituar, esclarecer, definir os termos para que possamos utilizá-los com conhecimento de causa e com mais propriedade.

Para tanto, quero focalizar uma questão central: por que devemos ter um comportamento ético? Para responder, precisamos definir algumas características fundamentais do ser humano, com base nas quais justificaremos o porquê de uma educação para os Direitos Humanos e a cidadania.

Características fundamentais do ser humano

1. O ser humano é um ser livre 'por natureza'

O livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, começa com uma frase que se tornou famosa: "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher". Com essa frase Simone de Beauvoir dá o mote geral a toda a obra na qual critica a 'naturalização dos papéis sociais', ou seja, denuncia os papéis tradicionais que a sociedade atribuía às mulheres como 'naturais' e, portanto, imutáveis. Na sua época (e em grande parte ainda hoje) a mulher era relegada aos papéis de mãe, esposa e guardiã do lar, limitada ao âmbito familiar e excluída da sociedade, da cultura, da política. O livro de Beauvoir se tornou assim um ícone do feminismo.

Mas poderíamos ampliar a frase de Beauvoir e dizer que 'nenhum ser humano nasce humano, torna-se humano', pelo simples fato de que o ser humano não é totalmente determinado pela natureza, mas é livre.

A liberdade, no significado mais originário, é o reconhecimento desse espaço de indeterminação que a natureza deixa para os seres humanos, diferentemente do que ocorre com os outros animais. O comportamento animal é quase totalmente predeterminado pela natureza, ao passo que os seres humanos realizam a espécie de maneiras muito diversas e até contraditórias. Poderíamos dizer que os seres humanos nascem sem 'manual de instrução', como acontece com os outros animais, os quais possuem esse manual inscrito no próprio código genético. Nós também possuímos um código genético, mas ele não nos determina totalmente.

Aqui precisamos entender melhor o conceito de 'natureza'. Na realidade, existem pelo menos dois conceitos: natureza como 'condição original em que um ser se encontra e nasce', e natureza como 'fim a que todo ser vivo tende'. Esta última é a definição, por exemplo, de Aristóteles:

> A natureza de uma coisa é o seu fim (*telos*) ou estágio final, porquanto o que cada coisa é quando o seu crescimento se completa, nós chamamos de natureza de cada coisa, quer falemos de um homem, de um cavalo ou de uma família. (Aristóteles, 1997, p.15)

A natureza não é somente a condição 'inicial' de um ser vivo, mas o seu estágio final, o cumprimento de todas as potencialidades nele presentes. A diferença entre o cavalo e o homem é que o cavalo está determinado 'naturalmente' para alcançar as suas potencialidades, ao passo que o homem não possui essa determinação absoluta, mas é relativamente indeterminado. O homem nasce com certas potencialidades inscritas no seu código genético, as quais podem ou não ser desenvolvidas conforme o contexto social em que ele vive. Como diziam os filósofos existencialistas, o ser humano é um 'projeto' que pode ter êxito ou fracassar, dependendo das condições dadas pela sociedade na qual ele nasce.

A sociedade e a cultura na qual ele nasce e cresce são para o ser humano o que Aristóteles chama de 'segunda natureza': uma casa, um lar no qual ele vive e que o separa da natureza 'natural'. Por isso, nada no homem é meramente 'natural' no sentido comum do termo, mas tudo é também 'cultural'. Por exemplo, a fome é uma 'necessidade natural', mas o homem a realiza transformando o ato de comer num gesto refinado, tratando os alimentos num gesto social, compartilhado com os outros, e num gesto criativo que gera cultura, identidades, trocas. O sexo não responde simplesmente à necessidade natural de reprodução da espécie, mas está relativamente desvinculado dela: no caso humano, o impulso sexual não se limita aos ciclos produtivos, mas permanece durante toda a vida. E assim vale para todas as outras necessidades 'naturais'.

2. O ser humano é um ser social ético e político 'por natureza'

O homem nasce como um ser carente que precisa de tudo, e somente a sociedade faz que ele se torne um ser humano: quanto mais a sociedade for boa, ou seja, permita uma vida boa (*eu zen*), mais o homem se tornará um homem plenamente realizado.

Essa é a tese de Aristóteles num dos textos seminais da filosofia política ocidental, as famosas páginas do Livro I, Cap. 1 da *Política*, nas quais afirma:

> Agora, é evidente que o homem, muito mais do que a abelha ou outro animal gregário, é um animal político (*politikón zôon*). Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que possui o dom da fala (*logos*). Na verdade, a simples voz (*phoné*) pode indicar a dor e o prazer, e outros animais a possuem ... mas a fala (*logos*) tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e, portanto, também o justo e o injusto (*to díkaion kai to ádikon*). A característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem a percepção do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e a comunidade (*koinonia*) dos seres que compartilham de tal percepção constitui a família e a cidade. (Aristóteles, 1997, p.15)

O homem é, por natureza (e não por acidente, por acaso), um animal, um vivente político (e não simplesmente gregário ou social como outros animais), porque é um ser dotado não somente de voz, mas de *logos*. *Logos* é uma palavra que possui múltiplos significados, dos quais os principais são os de 'razão' e 'linguagem'. Dizer que o homem é um ser que possui um *logos* significa dizer que é um *ser racional* (*animale rationale*), como diziam os antigos, ou um *ser simbólico* (como dizem os modernos), que se comunica através de símbolos com os seus semelhantes.

A linguagem é a manifestação suprema da politicidade humana: o homem pensa através de uma língua, assimila através da língua os costumes, as tradições e os modos de pensar da comunidade da qual é parte.

O que diferencia o homem do animal não é somente a possibilidade de elaborar um pensamento mais complexo, mas de determinar o que é o bem e o que é o mal. Portanto, o homem é um ser livre porque simultaneamente é um ser ético e político. O *logos* como linguagem e razão possui, pelo menos, duas dimensões: é uma habilidade, uma ferramenta que só o homem possui, extremamente poderosa e misteriosa, que nos permite a comunicação entre nós e a dominação e transformação da natureza. Mas esse poder, esse talento é ambíguo, pode ser usado para o bem ou para o mal, porque é o *logos* que permite ao homem distinguir entre o bem e o mal, o justo e o injusto. O *logos* tem um caráter intrinsecamente moral e ético.

Por isso seria melhor dizer que o homem não é um ser plenamente racional, porque se assim fosse seria naturalmente bom, mas é um *ser razoável*, que possui a razão, mas não é totalmente determinado por ela. O homem é também instinto, paixão, sensibilidade e violência, e a própria razão pode ser colocada a serviço da violência. O homem tem uma natureza 'fluida' flexível, está no meio: não é determinado totalmente pelos instintos, mas também não é determinado totalmente pela razão. Por isso, vemos todos os dias como é diferente e variado o comportamento dos homens, como os nossos 'semelhantes' são tão 'dessemelhantes' entre si. A história mostra continuamente como o homem é capaz dos atos mais dignos e mais indignos, dos mais altos heroísmos e das baixezas mais repugnantes.

A questão ética nasce nesse contexto: como definir o que é bem e o que é mal? Que comportamento seguir? Como nos comportarmos diante das opções que a vida nos apresenta? O homem é um 'ser ético' porque

necessariamente é chamado a fazer escolhas a todo momento; mas quem determina quais são as escolhas corretas? Uma primeira resposta diz que é a sociedade, porque é a sociedade que educa o homem.

3. O ser humano quando se afasta da justiça é o mais selvagem dos animais

Segundo Aristóteles, a cidade é autossuficiente (*autárquica*), mas o indivíduo não o é, não pode viver sem a comunidade:

> A cidade tem precedência por natureza sobre o indivíduo. De fato, cada indivíduo isoladamente não é autossuficiente, em relação à cidade ele é como as partes em relação ao todo. Por isso, um ser incapaz de integrar-se numa comunidade (*koinonia*) ou é um animal selvagem, ou é um deus, um ser que não precisa da comunidade porque é autossuficiente. (Aristóteles, 1997, p.15)

A cidade (*polis*) é a comunidade (*koinonia*) dos que compartilham uma comum percepção do bem e do mal, do justo e do injusto, e a violência nasce do afastamento da justiça:

> O homem quando segue a lei e a justiça é o melhor dos animais, mas quando delas se afasta é o mais violento e selvagem, pois a injustiça é mais perniciosa quando armada e o homem nasce dotado de armas para serem usadas pela inteligência e pelo talento, mas que podem ser utilizadas em sentido oposto. Logo, quando destituído de qualidades morais o homem é o mais impiedoso e selvagem dos animais e é o pior em relação ao sexo e à gula. A justiça é a regra/princípio ordenador (*táxis*) da comunidade política, a justiça (*dike*) é o critério (*krísis*) do que é justo.[1]

[1] Aristóteles, 1997, p.16. No Livro V da *Ética a Nicômaco*. Aristóteles afirma que justiça é essencialmente uma virtude para os outros (*pros eterón, ad alterum*), ou seja, uma virtude que se exercita nas relações entre os cidadãos livres e iguais (*eleuteroi kai isoi*). Ver também Aristóteles, 1992, p.103.

O ser humano – ser livre, político, razoável e ético – pode se tornar o pior de todos os animais porque as armas e as técnicas que ele possui pela sua inteligência superior podem ser usadas para o bem ou para o mal. Por isso, o homem precisa de uma sociedade justa para se realizar plenamente como ser humano. A dimensão ético-política é um critério imprescindível para a convivência social. Disso deriva a necessidade de 'educar' os cidadãos para os valores ético-políticos, e aqui surge a educação para os Direitos Humanos e a cidadania.

A educação para os Direitos Humanos e a cidadania

1. Ética e Política como *Paideia*

A questão ético-política é a questão de que tipo de homem e de cidadão se quer formar. Os antigos confiavam essa tarefa às ciências práticas, isto é, às ciências que estudavam a *práxis ético-política* enquanto atividade que tem como objetivo a transformação do próprio homem. A *práxis* coloca-se assim como mediação entre o indivíduo empírico e o indivíduo ético, como afirma Henrique de Lima Vaz:

> Portanto, 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 através de uma intervenção positiva para criar as condições necessárias para o desenvolvimento plenamente humano, tendencialmente universal dos seus cidadãos.

Como fazer isso nas modernas sociedades pluralistas? Antigamente, o alicerce da ética, o paradigma, era dado pela religião, à qual todos deveriam se submeter e que todos deveriam respeitar sob pena de exclusão, de excomunhão (*ex-communione*, ser excluído da comunidade).

Com a Modernidade, o monoteísmo dos valores impostos a todos os súditos se rompeu definitivamente: vivemos hoje numa sociedade politeísta e multiculturalista, onde convivem inúmeras religiões, ideologias, credos e convicções morais que comportam maneiras de viver totalmente diferentes e até opostas. Que ética, que valores comuns escolher diante desse quadro?

Os antigos recorriam a Deus para justificar e fundamentar os seus valores. Os escolásticos medievais, por exemplo, diziam que Deus, através da revelação e da natureza, havia colocado em cada ser humano os princípios fundamentais da sua lei que todos deveriam respeitar (*jusnaturalismo*, doutrina dos direitos naturais) (ver Tosi, 2005). A partir da Reforma protestante, porém, a religião deixou de ser um fator de união para se tornar um fator de divisão. E com o Iluminismo, como dizia Kant, a humanidade saiu da condição de menoridade em que se encontrava e começou a pensar e a agir de forma autônoma, rejeitando toda heteronomia e autoridade externa (Kant, 2004).

Por isso, o fundamento da sociedade não pode estar mais em Deus ou na natureza (*Deus sive natura*), mas no *consenso* entre os homens, através de um 'contrato social' que respeite a vontade da maioria, mas proteja também as minorias, que valorize o princípio da soberania popular mas também garanta os direitos fundamentais.

Esses princípios existem, não estão somente nos livros dos filósofos, eles estão escritos nos tratados internacionais, nas Constituições, nas legislações infraconstitucionais dos Estados: são os princípios

éticos que fundamentam a Declaração Universal da ONU de 1948 (ver Marcílio, 2008; Brasil, 2008; Bobbio, 2004).

Esses direitos são 'humanos', e mais precisamente 'humanizantes', conforme a sugestiva proposta de Henrique 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. (Vaz, 1993, p.146)

Quanto mais a sociedade for boa e justa, ou seja, permita a vida boa (*eu zen*) para o maior número possível de pessoas, mais o indivíduo se tornará um homem melhor. Por isso, é preciso um conjunto de valores ético-políticos compartilhados, com base nos quais os cidadãos deverão ser 'educados' para se tornarem 'homens bons' (*ética*) e 'bons cidadãos' (*política*).

E aqui entra o papel da educação.

2. Princípios Éticos de uma Educação em Direitos Humanos

A educação para os Direitos Humanos e a cidadania é a educação para um conjunto de valores que devem orientar uma ética pública internamente aos Estados e externamente entre os Estados.

Nessa perspectiva, os Direitos Humanos seriam um novo *ethos* mundial, o qual indicaria um progresso da 'autoconsciência moral da humanidade' no nosso tempo.[2] Talvez haja um excesso de otimismo nestas declarações,

[2] Sobre a necessidade de um novo *ethos* mundial, ver: Küng, 1992; 1999.

que são desmentidas continuamente pelas violações constantes e maciças dos Direitos Humanos por toda parte. De forma mais modesta, podemos afirmar que os Direitos Humanos, em todas as suas dimensões, constituem o ponto de interseção e de consenso entre diferentes doutrinas filosóficas, crenças religiosas e costumes culturais.

Torna-se sempre mais claro para o homem 'razoável' que quer se tornar um ser plenamente 'racional' que, sem esses direitos fundamentais, a violência em todas as suas manifestações nunca poderá ser erradicada, nem minimizada. Nessa perspectiva, os Direitos Humanos podem oferecer um terreno comum de entendimento, um mínimo denominador comum que define as condições necessárias para que cada homem possa vencer a violência e realizar plenamente suas potencialidades humanas nas condições históricas do mundo contemporâneo.

Os direitos fundamentais podem ser agregados em três grandes grupos.

Se o ser humano é um *ser social* por natureza, isso significa que ele precisa de um conjunto mínimo de direitos econômicos, sociais e culturais para poder crescer humanamente. Daí surge a prioridade 'ontológica' (na ordem do ser) desses direitos e a necessidade de fornecer aos seres humanos as oportunidades e as capacidades necessárias para uma boa vida fisiológica em três aspetos fundamentais: uma boa vida fisiológica, uma boa vida racional ou razoável, e uma boa vida relacional.

Por isso, é preciso que a sociedade garanta aos indivíduos uma distribuição o mais equitativa possível dos bens materiais (expectativas de vida, condições da saúde, de habitação, de nutrição etc.) e dos bens imateriais (educação, senso crítico, valorização da própria língua e cultura) indispensáveis para o desenvolvimento pleno (*flourishment*) das potencialidades humanas.[3]

[3] Os autores dessa abordagem centrada nas capacidades (*capability approach*) são: Sen, 2000; 1999; Sen; Nussbaum (Ed.), 1993.

Se o ser humano não é somente um ser social, mas também um *ser político* por natureza, isso significa que é preciso garantir seu direito (e o dever) de participação no exercício da coisa pública, para governar e ser governado. Daí surgem os direitos de cidadania que se referem ao acesso de todos aos procedimentos do Estado Democrático de Direito. Tais direitos pressupõem que os indivíduos não são simplesmente consumidores de bens materiais e imateriais, mas também cidadãos livres, iguais e conscientes dos seus direitos e das suas responsabilidades.

Se o ser humano é um *ser livre* por natureza, a sociedade deve lhe garantir um espaço o mais amplo possível de liberdade no qual possa expressar suas ideias, professar suas crenças, conviver no seu ambiente de relações familiares e de amizade, em segurança e sem interferências externas do Estado ou dos outros indivíduos ou grupos. A garantia dessa esfera privada e doméstica é indispensável numa sociedade pluralista e permite que cada um possa viver segundo os seus princípios morais, religiosos e ideológicos, contanto que respeite também os dos outros.

Portanto, uma educação para os Direitos Humanos se dá numa inter-relação constante entre um conjunto de informações e de conhecimentos indispensáveis para a formação do cidadão e um conjunto de valores ético-políticos que essas informações pressupõem.

São esses os 'valores republicanos' (do latim *respublica*, coisa pública): respeito às leis, respeito ao bem público, sentido de responsabilidade no exercício do poder; e os 'valores democráticos': amor à igualdade e horror aos privilégios, aceitação da vontade da maioria e respeito às minorias e tolerância para com a diversidade, os quais constituem o *ethos* coletivo e que, ao final, tem como horizonte o respeito integral aos Direitos Humanos (RBEDH, 2001, p.26-27; Silveira, 2007).

Uma educação para os Direitos Humanos implica uma educação para os valores republicanos e democráticos que devem estar continua-

mente 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.

Nesse sentido, uma proposta de Educação em Direitos Humanos deve levar em conta alguns eixos norteadores (ver Candau; Sacavino, 2000):

- a vida cotidiana como referência da ação educativa. Se se pretende transformar a realidade, é necessário compreender o cotidiano e a trama diária de relações, emoções, perguntas, socialização e produção do conhecimento que se cria e se recria continuamente;
- uma educação política enquanto prática de cidadania ativa requer formar sujeitos sociais ativos, protagonistas, atores sociais capazes de viver no dia a dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante;
- uma prática educativa dialógica, participativa e democrática, no sentido de superar uma cultura autoritária, presente nas diferentes relações sociais: o diálogo deve ser o eixo norteador dessa prática;
- o compromisso com a sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana. O direito a uma vida digna e a ter razões para viver deve ser defendido por qualquer pessoa, independentemente de qualquer discriminação.

3. Educação em Direitos Humanos: entre identidade e alteridade

Um dos grandes desafios da educação no mundo globalizado pode ser resumido nesta frase: "Ser filho da aldeia e, ao mesmo tempo, cidadão do mundo". Cada um de nós nasce num determinado lugar geográfico e social, e isso comporta a assimilação de determinada língua, cultura e

'maneira de ser no mundo', fazendo nos tornarmos o que somos. Como dissemos, o ser humano não nasce humano, mas se faz humano, e essa é a tarefa da educação.

Segundo o filósofo Eric Weil:

> A educação é a domesticação do animal no homem. Mas ela difere da domesticação de um animal ... A educação de um indivíduo humano é uma domesticação cujo fim último é fazer do educando um educador de si mesmo tanto quanto de todos os que têm necessidade de educação. E a educação tem um papel fundamental: nada de humano se fez, nada de humano jamais se fará sem educação. (Weil, 1990, p.62)

É impossível renunciar a essa identidade originária que faz parte da nossa condição humana, enquanto ser não totalmente predeterminado pela natureza. Tal identidade se constrói necessariamente num confronto intersubjetivo entre um 'eu' e um 'outro', e entre um 'nós' e outros 'nós'. O 'eu' se define como tal enquanto relaciona-se com o 'não eu', o outro, o diferente; mas essa negação, que é ao mesmo tempo lógica e ética, não pode chegar ao ponto de desconhecer, na diversidade do outro, também o que há de comum, ou seja, a identidade.

A identidade se constrói na relação dialética entre subjetividade e alteridade. Essa relação pode ser meramente negativa: o outro é visto como um 'não eu', o diferente de mim. Se a alteridade permanece nesse nível, o outro se torna o inimigo, o adversário, aquele que me é hostil, do qual devo desconfiar. Essa dialética não pode ser suprimida, porque ela é parte constitutiva da construção da nossa identidade; mas ela não significa que o outro deva ser visto necessariamente como o inimigo, desconhecendo a condição humana comum (ver Todorov, 1999; 1993).

Essa dialética vale tanto nas nossas relações individuais cotidianas,

como nas relações entre os povos, os Estados, as civilizações. O mecanismo é sempre o mesmo: tudo começa com a desqualificação do outro, a retirada das características humanas do outro, para colocar em evidência seus aspectos negativos e desumanos.

Como se sabe, o homem é um dos poucos seres vivos – talvez o único – que desenvolveu uma altíssima agressividade intraespecífica, quase que desconhecida no mundo natural, embora este seja dominado pela luta pela sobrevivência. O homem, diferentemente dos outros animais, cuja agressividade é geralmente extraespecífica e determinada por necessidades vitais, possui uma alta dose de agressividade contra o seu semelhante.

Nesse sentido, não poderíamos propriamente afirmar que o homem é o lobo do outro homem, segundo uma máxima latina que Thomas Hobbes tornou famosa: *homo homini lupus*. Na verdade, os lobos não agridem os outros lobos de forma tão generalizada, cruel e violenta como os homens fazem com os seus semelhantes.[4]

Educar para os Direitos Humanos e a cidadania significa superar essa dialética negativa da alteridade e promover uma dialética da intersubjetividade em que o outro não seja reconhecido como um inimigo, isto é, simplesmente como um 'não eu', mas como um 'outro eu'. O outro como eu mesmo ou 'eu mesmo como outro' são duas faces da mesma moeda, segundo a fórmula feliz do filósofo Paul Ricoeur (1991). Reconhecer o outro como a mim mesmo significa então superar uma dialética puramente negativa da alteridade para alcançar o reconhecimento comum de pertença, que é parte da nossa condição humana. Reconhecer a si mesmo como um outro significa colocar-se na condição do outro, distanciar-se da própria identidade para entender, compreender e viver a condição do outro (Lévinas, 2006).

[4] O testemunho mais dramático e, ao mesmo tempo, mais lúcido que conheço sobre até que ponto possa chegar a 'banalização do mal', segundo a famosa fórmula de Hannah Arendt, encontra-se no livro de Primo Levi, *É isso um homem?* (1995), que traz as suas reflexões sobre a experiência vivida nos campos de extermínio nazistas.

No final, essa máxima é uma secularização do princípio cristão (e de outras religiões) do amor ao próximo como a si mesmo. Por isso, precisamos reconhecer no outro o que há de comum com a nossa condição humana: todos sofrem as mesmas dores, todos têm o mesmo corpo, todos sentem os mesmos sentimentos, todos precisam de reconhecimento social e afetivo de sua identidade e diversidade (Honneth, 2003).

Esta é a grande tarefa da Educação em Direitos Humanos: 'elevar' o indivíduo da sua particularidade para a universalidade. Para isso, precisamos reconhecer os nossos preconceitos, que são aquelas ideias que recebemos do ambiente social em que vivemos, sem refletir. Na verdade, nós não pensamos os preconceitos, mas somos pensados por eles. Reconhecer e trabalhar tais preconceitos significa superar as barreiras que colocamos entre nós e os outros e encontrar um ponto comum de contato e de encontro. Esse é um exercício que vale tanto para o cotidiano das nossas relações pessoais, quanto para as relações entre grupos sociais, classes, religiões e Estados.

Considerações finais

Retomamos, ao fim deste breve percurso, a nossa questão inicial: o que significa educar para a cidadania e os Direitos Humanos? Significa dizer que os Direitos Humanos constituem o 'manual de instruções' de que falávamos no começo. Com a Declaração Universal e com todos os tratados que se seguiram, pela primeira vez na história a humanidade encontrou, ao menos formalmente, um consenso em torno de um conjunto de valores que constituem as condições necessárias e universais para a realização dos seres humanos no nosso tempo.

Olhando mais de perto: o que significa educar para a cidadania e os Direitos Humanos no Brasil de hoje? O país está num momento ímpar

de sua história, na transição da condição de país subdesenvolvido para a de 'emergente'; mas esse crescimento econômico não é suficiente sem um desenvolvimento humano. Por isso, precisamos que o crescimento econômico quantitativo seja sustentado por medidas de crescimento qualitativo, o que significa crescer com distribuição de renda, com respeito ao meio ambiente, com mais educação e mais cultura, com acesso aos bens materiais primários, mas também aos bens simbólicos que são patrimônio da humanidade. Crescer formando não somente consumidores, mas cidadãos.

Para isso, precisamos formar não somente bons profissionais, técnicos, engenheiros, médicos, professores, artistas, operários e trabalhadores rurais, mas também bons cidadãos que tenham consciência das próprias responsabilidades sociais. A violência e a corrupção que estão tomando conta da nossa sociedade têm raízes históricas, mas são também frutos desse crescimento desordenado e rápido demais, que promove um consumismo vazio e fútil, que reduz todas as relações sociais a mercadoria, que leva a uma competição feroz no mercado, lugar onde, como no estado de natureza, todos lutam contra todos.

Uma ética individualista dos Direitos Humanos pode ser perigosa se provoca uma proliferação e uma inflação incontrolada da 'demanda por direitos',[5] porque dá a ilusão de que não existam limites naturais, éticos, sociais e econômicos à 'acumulação de direitos'; porque pressupõe um individualismo e um subjetivismo exacerbado que não consideram a alteridade e a responsabilidade diante dos 'direitos do outro'; porque escamoteia o conflito de direitos que muitas vezes não tem solução: entre o direito da mãe e o do nascituro, entre o direito ao

[5] A inflação da demanda por direitos provoca uma pressão muito grande sobre o sistema jurídico que não consegue responder à avalanche de processos que os cidadãos enviam para a justiça; e, além disso, pede-se ao judiciário que resolva os problemas de outras esferas – econômica, política, social –, o que provoca os fenômenos do protagonismo e do hiperativismo judicial e da judicialização das relações sociais, especialmente daquelas políticas.

meio ambiente e o direito ao desenvolvimento, entre o direito à informação e o direito à privacidade etc.

Aristóteles nos lembra que ninguém pode sobreviver sozinho: sem a comunidade política o indivíduo não subsiste. Por isso temos direitos, mas também responsabilidades para com o todo de que somos parte, que no nosso caso não é mais somente a *polis*, mas a *Cosmópolis* (cidade universal), ou seja, o mundo inteiro.[6]

A promoção e a defesa dos direitos do homem não constituem certamente uma panaceia para todos os problemas da humanidade, mas apontam para um espaço de *u*-topia (ou melhor, de *eu*-topia, de 'bom lugar') e funcionam como uma 'ideia reguladora', um horizonte que nunca poderá ser alcançado porque está sempre mais além, mas sem o qual não saberíamos nem sequer para onde ir.

Esse é o bom combate, é uma boa causa pela qual vale a pena lutar e que dá significado à nossa ação e à nossa vida.

[6] Há uma proposta de proclamar na Conferência Rio+20 da ONU, de 2012, uma Carta de Responsabilidade Universal que complemente e atualize a Declaração Universal dos Direitos Humanos para os tempos da globalização e do desenvolvimento sustentável. Ver: rio20.net/pt-br/.

Referências

Bibliografia citada

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 1997.

_____. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Ed. UnB, 2000.

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência de República. *Brasil Direitos humanos. 2008*: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: SEDH, 2008.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Silvana. *Educar em direitos humanos*: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo. In: _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Ed. 70, 2004.

KÜNG, H. *Projeto de ética mundial*: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1992.

_____. *Uma ética global para a política e a economia mundiais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

LEVI, P. *É isso um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

LÉVINAS, E. *O Humanismo do outro homem*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MARCÍLIO, M. L. (Org.) *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*: sessenta anos. São Paulo: Edusp, 2008.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (RBEDH). *Capacitação em direitos humanos e cidadania*: fundamentos teórico-metodológicos, Recife, 2001.

RICOEUR, P. *Si-mesmo como um Outro*. São Paulo: Papirus, 1991.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

____. *Sobre ética e economia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

____.; NUSSBAUM, M. (Ed.) *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press, 1993.

SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007.

TODOROV, T. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Nós e os outros*: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (2v.).

TOSI, G. Raízes teológicas dos direitos subjetivos modernos: o conceito de *dominium* no debate sobre a questão indígena no século XVI. *Prima Facie*, ano 4, n.6, p.42-56, jan.-jun. 2005.

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

WEIL. E. *Filosofia política*. São Paulo: Loyola, 1993.

Bibliografia complementar

ALBALA-BERTRAND, Luis (Org.) *Cidadania e educação*. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas (SP): Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Julio G. *Diferenças e preconceitos na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BETTO, Frei. Educação em direitos humanos. In: ALENCAR, Chico. *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

BITTAR, C. B. E. (Org.) *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH, 2007.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana (Org.) *Educar em direitos humanos*: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____.; ZENAIDE, Maria de N. T. *Oficinas*: aprendendo e ensinando direitos humanos. João Pessoa, 1999 (Programa Nacional de Direitos Humanos).

CARDOSO, C. M. *Educação em direitos humanos na formação universitária*: textos para seminários. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

KUIAVA, E. A. et al. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

MONTEIRO, A. M.; TAVARES, C. (Org.) *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa et al. *Polícia e democracia*: desafios à educação em direitos humanos. Recife: Bagaço, 2002.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. São Paulo: Contexto, 2000.

TOSI, G. (Org.) *Direitos humanos*: história, teoria e prática. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Org.) *Ética e cidadania nas escolas*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

_____.; DIAS, Lúcia Lemos (Org.) *Formação em direitos humanos na Universidade*. João Pessoa: Ed. Universitária; UFPB, 2001.

_____.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI; Giuseppe; MOURA; Paulo V. de. *A formação em direitos humanos na Universidade:* ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006.

O que significa desenvolver Educação em Direitos Humanos?

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Fundamentos gerais da Educação em Direitos Humanos

Antes de tratar da Educação em Direitos Humanos é preciso refletir sobre alguns sentidos da educação. Neste caso, merece destaque o sentido da mobilização para uma mudança emancipatória, no sentido afirmado por Paulo Freire de valorização da educação como um dos elementos fundamentais para a transformação da sociedade:

> Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (2000, p.17)

A necessidade de uma educação transformadora está posta tendo em vista a insatisfação diante de um modelo de sociedade marcado pela exploração e por injustiças. Nessa perspectiva, um dos elementos da fundamentação teórica da Educação em Direitos Humanos está na noção de dignidade do ser humano, considerando-a como a definição da essência da pessoa humana, a própria humanidade do ser. Embora consideremos que todos os seres humanos são portadores de uma dignidade nata, não é assim que ocorre no cotidiano, no tempo e no espaço. A promoção da dignidade humana requer uma ação constante para a sua efetivação, e

nesse sentido o papel da Educação em Direitos Humanos se apresenta como fundamental. Segundo Marconi Pequeno,

> O processo educacional pode fornecer ao homem os instrumentos necessários para que ele possa constituir as bases de um viver compartilhado e baseado nos valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade. A realização desses valores o torna mais apto a viver com dignidade. Porém, sem eles o homem se revela destituído de sua essência fundamental, ou seja, ele perde aquilo que define o seu ser: a sua humanidade. A Educação em Direitos Humanos é, pois, uma forma de o sujeito reconhecer a importância da dignidade e, sobretudo, agir visando a conquista, a preservação e a promoção de uma vida digna. (2008, p.27)

Diante das expectativas e resultados esperados com a implementação de uma Educação em Direitos Humanos, se faz necessário o uso de metodologias para sensibilizar e humanizar, mais do que simplesmente repassar conteúdos. Portanto, a Educação em Direitos Humanos precisa partir de pressupostos de uma pedagogia crítica e transformadora, que contribua para mudanças no pensar e no agir.

A Educação em Direitos Humanos está diretamente associada ao reconhecimento do direito à educação e das possibilidades transformadoras da educação, presente em vários documentos internacionais que tratam da questão, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que no seu artigo XXVI afirma que:

> A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Brasil, 2008)

Na DUDH, a instrução é apresentada como a promotora de uma Educação em Direitos Humanos, embora não mencionada como tal. A manutenção da paz, que foi a força motriz para a elaboração da DUDH, passa por uma educação promotora da paz, da compreensão e da tolerância entre os povos e os mais diversos grupos sociais.

Em março de 1993, foi realizado o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e daí resultou o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena, em junho de 1993. Essa conferência é considerada a maior referência para a implementação de uma Educação em Direitos Humanos, pois recomendou aos Estados a criação de

> programas e estratégias visando especificamente ampliar ao máximo a Educação em Direitos Humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os Direitos Humanos da mulher. (MNDH, 1993, p.46)

A Educação em Direitos Humanos tem como um dos objetivos a conscientização das pessoas no sentido de fortalecer a aplicação universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido, a importância da EDH foi reiterada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 1994, com a promulgação da Década da Educação em Direitos Humanos, de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. A intenção foi de efetivar uma maior inserção da Educação em Direitos Humanos no ensino formal. Entre as ações discutidas e encaminhadas durante essa década, vale ressaltar a aprovação do documento "Diretrizes para formulação de planos nacionais de ação para Educação em Direitos Humanos" e a definição do Ano Internacional da Cultura de Paz, em 2000. São vários os ins-

trumentos internacionais de proteção dos Direitos Humanos que orientam a construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Nesse sentido, o governo brasileiro lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003 em sua primeira versão, e consolidado em 2006. Considerando que a educação se constitui em meio privilegiado para a promoção dos Direitos Humanos e para a construção de uma cultura de respeito à pluralidade e à diversidade, o PNEDH destaca a necessidade de articulação das seguintes dimensões da Educação em Direitos Humanos:

a. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
b. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade;
c. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
d. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
e. fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (PNEDH, 2007, p.17)

Com essas dimensões fica patente a complexidade do desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, já que envolve uma fundamentação histórica com diversos recortes espaciais e temporais, além de embasamento filosófico, psicológico, pedagógico e político, implicando a formação de um campo de conhecimento multifacetado e interdisciplinar.

A inserção da Educação em Direitos Humanos na educação formal e não formal tem demandado não só uma produção teórica e prática, mas também orientações e diretrizes nacionais, que estão explícitas no PNEDH e no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), e, mais recentemente, na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. No que tange aos princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos, vale ressaltar os que estão contemplados na Resolução mencionada, no seu Art. 3º:

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

Analisando de forma didática, esses princípios podem ser agrupados em quatro conjuntos:

1. o que traz para a esfera da educação três fundamentos básicos dos Direitos Humanos que dizem respeito à dignidade humana, à igualdade, às diferenças e às diversidades;
2. aquele de natureza mais política, com duas questões relacionadas ao Estado laico e à democracia;
3. aquele que envolve aspectos próprios da área da educação, como transversalidade do conhecimento, vivência e globalidade; e

4. aquele que trata de uma temática extremamente contemporânea relativa à sobrevivência da humanidade, ao tratar da sustentabilidade socioambiental.

Metodologias e práticas pedagógicas no âmbito formal e não formal

A educação formal nos diversos níveis previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Educação Básica e Educação Superior, se constitui em espaço de práticas pedagógicas por meio do encontro e enfrentamento de concepções de mundo, de valores e da diversidade cultural, buscando implementar condições para o exercício da crítica e da criatividade, que em última instância promovem uma formação para a cidadania.

Segundo o PNEDH, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida levando em conta conhecimentos e habilidades para compreender o significado dos Direitos Humanos, bem como as formas e possibilidades para a sua promoção. Outra dimensão relevante diz respeito ao desenvolvimento de valores e ao fortalecimento de atitudes e de comportamentos que respeitem os Direitos Humanos para, em última instância, resultarem em ações e atividades para a promoção dos Direitos Humanos e a reparação das violações aos Direitos Humanos.

No que tange à educação não formal em Direitos Humanos, promovida prioritariamente pelos movimentos e organizações sociais, entidades civis e partidos políticos, as ações pedagógicas visam à sensibilização e à formação de consciência crítica, em torno de reivindicações relacionadas às políticas públicas. Segundo o PNEDH a educação não formal em Direitos Humanos ocupa um lugar relevante na sociedade contemporânea, utilizando formatos mais criativos da educação popular e da comunicação social.

Portanto, deve-se considerar a educação não formal em Direitos Humanos sob os seguintes aspectos:

a. mobilização e organização de processos participativos em defesa dos Direitos Humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
b. instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em Direitos Humanos;
c. processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
d. promoção do conhecimento sobre Direitos Humanos;
e. instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;
f. diálogo entre o saber formal e o informal acerca dos Direitos Humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
g. articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares. (PNEDH, 2007, p.31-32)

Segundo a Resolução CNE nº 1/2012, no seu Art. 7º, os conhecimentos referentes à Educação em Direitos Humanos poderão ser inseridos nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior de diversas formas, levando-se em conta as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional:

I. pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II. como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

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

Vale ressaltar que a referida resolução também regulamenta a inserção da Educação em Direitos Humanos como componente curricular obrigatório na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, e deverá estar presente na formação inicial e continuada dos demais profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Apesar das diferenças e especificidades da Educação em Direitos Humanos, nos âmbitos formal e não formal, as metodologias e as práticas pedagógicas podem se aproximar bastante, na medida em que em ambas as modalidades o foco deve estar no protagonismo dos diversos atores do processo educativo, implementando uma relação entre sujeitos que ensinam e aprendem.

Paulo Freire pensa a pedagogia como uma luta para recuperar a humanidade do ser humano e como uma prática de liberdade e de transformação. Uma questão fundamental para quem pretende ser educador em Direitos Humanos é educar-se em Direitos Humanos. É preciso despojar-se dos preconceitos e ver a si e ao outro como sujeitos de direitos. Educadores e educandos são protagonistas nos processos educativos em Direitos Humanos (Padilha, 2005).

Nesse sentido, a utilização de diferentes linguagens é primordial para a expressão de manifestações simbólicas, especialmente por meio das artes do desenho e da linguagem corporal e gestual, a exemplo da dramatização e da dança, da música, da literatura e da poesia. Além disso, a expressão lúdica por meio de brincadeiras apropriadas às diversas faixas etárias se constitui em um recurso didático interessante para a

Educação em Direitos Humanos.

A experiência cotidiana, individual e coletiva de um grupo ou comunidade pode ser o ponto de partida para a aproximação com questões mais abrangentes e complexas, que dizem respeito à compreensão do processo histórico, das lutas sociais e da reprodução ideológica alienante.

Educar para o nunca mais

Um dos focos da Educação em Direitos Humanos é 'educar para o nunca mais', no que tange à violação dos Direitos Humanos tanto no âmbito mundial, a exemplo do genocídio judeu na Segunda Guerra Mundial, como no nacional, durante a Ditadura Militar.

Apesar das marcas profundas deixadas não só pelo período da Ditadura Militar, mas também ao longo da história da exclusão no Brasil, é possível engendrar novas práticas emancipatórias, fundamentadas na solidariedade e na possibilidade de visibilidade aos silenciados (Ferreira, 2007). As relações entre a construção da memória e esse processo de afirmação dos grupos podem ser elemento fundamental nas propostas de Educação em Direitos Humanos, nos mais diversos aspectos previstos no PNEDH. Todavia, vale ressaltar que esse processo educacional, enriquecido por essa relação entre memória de grupos sociais e Direitos Humanos, deve se colocar não só no trabalho diretamente com esses grupos, mas como ação mais ampla, voltada para todos os demais, identificados ou não com a causa, pois só assim poder-se-á combater as práticas discriminatórias, preconceituosas e homofóbicas, entre outras de igual natureza na sociedade.

Pensar a Educação em Direitos Humanos no contexto de um projeto educativo emancipatório significa buscar respaldo em práticas que pri-

vilegiam a transversalidade com as mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, recuperar os vestígios memoriais das camadas populares na construção da história nacional e a memória das violações aos Direitos Humanos, fazer valer o direito à informação e conceber a documentação e os arquivos a serviço dos Direitos individuais e coletivos aparecem como elementos fundamentais na construção de um novo patamar cultural nas esferas públicas e da sociedade civil brasileira (Ferreira, 2007).

No que tange ao período da Ditadura, o Direito à Memória e à Verdade é um dos eixos orientadores do PNDH 3, tendo como diretrizes o "reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado; a preservação da memória histórica e a construção pública da verdade; a modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia" (Brasil, 2010, p.10). Algumas ações programáticas desse eixo estão relacionadas ao desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, por exemplo:

> **a.** disponibilizar linhas de financiamento para a criação de centros de memória sobre a repressão política, em todos os estados, com projetos de valorização da história cultural e de socialização do conhecimento por diversos meios de difusão;
>
> **b.** criar comissão específica, em conjunto com departamentos de história e centros de pesquisa, para reconstruir a história da repressão ilegal relacionada ao Estado Novo;
>
> **c.** identificar e sinalizar locais públicos que serviram à repressão ditatorial, bem como locais onde foram ocultados corpos e restos mortais de perseguidos políticos;
>
> **d.** criar e manter museus, memoriais e centros de documentação sobre a resistência à ditadura;
>
> **e.** apoiar técnica e financeiramente a criação de observatórios do Direito à Memória e à Verdade nas universidades e em organizações da sociedade civil;
>
> **f.** desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão. (Brasil, 2010, p.216-218)

Vale lembrar que algumas das questões de acesso à informação e ao desvendamento da memória já estavam presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), mais precisamente no que tange à educação superior, como uma de suas ações programáticas:

> estimular nas IES (Instituições de Ensino Superior) a realização de projetos de Educação em Direitos Humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências. (Brasil, 2009, p.29)

Portanto, ao se compreender a memória como componente educativo, reforça-se o sentido da interdisciplinaridade e transversalidade, com suas bases teórico-práticas presentes na formação inicial e continuada dos mais diversos profissionais, com a ênfase necessária na formação de professores.

Como está posto no PNDH 3, esse trabalho de reconstituição da memória, por vezes, traz uma reatualização das experiências tanto de alegria como de dor e violência. Mas, especialmente com relação a estas últimas,

> somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das per-

> das não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual. (Brasil, 2010, p.209)

Vale ressaltar que ao longo da história da exclusão no Brasil, tem sido possível engendrar novas práticas emancipatórias, fundamentadas na solidariedade, na superação de tantas violações e na promoção dos Direitos Humanos (Ferreira, 2010). A Educação em Direitos Humanos tem o compromisso com a superação e a não repetição de violações de Direitos Humanos ocorridas no passado.

As experimentações no presente podem gerar um futuro melhor e diferente, mas para isso não se pode ignorar o passado, mesmo que seja necessário grande esforço para desocultar e dar viabilidade a tantos movimentos apagados da memória oficial.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH). Brasília: SEDH/MEC/MJ/Unesco, 2007.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Declaração dos Direitos do Homem:* 60 anos. Brasília: SEDH, 2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH 3). Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2012, Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p.48, 31 maio 2012.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007.

_____. Pedagogia e memória: um diálogo necessário. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.) *Direitos humanos na educação superior:* subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

MNDH. *Direitos Humanos*: declaração e programa de ação de Viena. Trad. Magda Furtado de Queiroz. Rio de Janeiro: MNDH; Iser, 1993. (Coleção Direitos humanos, 5).

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. *Direitos humanos e educação*: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. In: ZENAIDE, M. N. T.; FERREIRA, L. F. G.; NADER, A. A. G. (Org.) *Direitos humanos*: capacitação de educadores. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008.

Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul

Susana Sacavino*

A Educação em Direitos Humanos nasce na América Latina em meados da década de 1980, depois das duras experiências de ditadura militar em vários países, considerada uma mediação fundamental para a construção dos processos democráticos. Essa intencionalidade continua sendo importante até o momento presente.

No nosso país, no imaginário social, está muito incorporada a identificação do trabalho em Direitos Humanos ou da Educação em Direitos Humanos como 'defesa de bandidos' e, em outros casos, como algo pouco agradável e sempre cheio de sofrimento, dor e tragédia, especialmente referidos à defesa e à denúncia das violações de Direitos Humanos. Sem desconhecer esse lado duro do sofrimento humano pela violação dos direitos e pelo esmagamento da dignidade humana em muitos casos, consideramos que a Educação em Direitos Humanos é uma mediação fundamental para a construção de sociedades felizes – o que hoje se identifica como o 'índice de felicidade interna'.[1] Esse indicador tem íntima vinculação com a construção de sistemas e sociedades democráticos e com a qualidade da democracia realmente existente no país, com efetivação de direitos em

* Texto referente à aula "Direitos Humanos, interdisciplinaridade e multidimensionalidade".

[1] O Índice de Felicidade Interna (SWB), de acordo com Ed Diener (1997), se refere a como as pessoas avaliam suas vidas de maneira objetiva e também subjetivamente. Esse índice procura definir a qualidade de vida e o bem-estar social de um país com uma perspectiva mais holística do que a obtida mediante a definição do Produto Interno Bruto (PIB) ou do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O termo Índice de Felicidade Interna foi cunhado por Jigme Singye Wangchuck, príncipe do Butão, quando na década de 1970 procurou desenvolver um indicador que expressasse a qualidade de vida naquele país, baseado nos princípios espirituais do budismo (Vanícola, s.d.).

uma visão integral, mediante políticas públicas e formação de uma cultura dos Direitos Humanos.

A Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, afirma em sua declaração final que "a democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente" (art. 8), assim como a interligação, interdependência e indivisibilidade entre os diferentes direitos: "todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os Direitos Humanos globalmente..." (art. 5).

Um longo caminho tem sido percorrido na afirmação da importância da Educação em Direitos Humanos, desde a aprovação, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que, em seu preâmbulo, estimula "cada indivíduo e cada órgão da sociedade" a "esforçar-se em promover o respeito a esses direitos e liberdades através do ensino e da educação", até a promulgação, em 2004, do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, o qual afirma que um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos é contribuir para forjar uma cultura de Direitos Humanos. Declara que

> a Educação em Direitos Humanos tem por finalidade fomentar o entendimento de que cada pessoa comparte a responsabilidade de conseguir que os Direitos Humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto. Neste sentido, contribui à prevenção a longo prazo dos abusos de Direitos Humanos e dos conflitos violentos, à promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável e ao aumento da participação das pessoas nos processos de tomada de decisões nos sistemas democráticos. (n.1)

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2ª versão, 2006) a entende como "um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos" articulando um conjunto de dimensões.

Depois de mais de 30 anos de desenvolvimento a identidade da Educação em Direitos Humanos continua em construção, e sua conceituação continua sendo objeto de discussões, reflexões e elaborações. Na medida em que tem conquistado espaço, como seu conteúdo não é neutro e tem forte dimensão crítica e política, surgem também preocupações com a pedagogia e as metodologias adequadas para o seu desenvolvimento. Este é o foco deste texto: refletir sobre que pedagogias contribuem para o desenvolvimento de processos de Educação em Direitos Humanos orientados à construção de democracias com crescimento de índices de felicidade interna. Na primeira parte apresentamos sinteticamente os enfoques metodológicos já construídos a partir de nossa experiência de trabalho nesse campo. Num segundo momento, desenvolvemos algumas abordagens pedagógicas que consideramos de especial relevância na atualidade: as pedagogias da indignação, da admiração, da memória, do empoderamento de grupos excluídos e de convicções firmes. Num terceiro momento tecemos algumas considerações finais.

Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica

Neste ponto tenho presente a minha experiência no campo da Educação em Direitos Humanos com base no trabalho realizado desde a organização não governamental Novamerica, de formação de educadores na educação formal e não-formal, assim como as diferentes publicações

onde explicitamos nosso enfoque. Nossa concepção[2] assume um enfoque histórico-crítico da construção dos Direitos Humanos e tem por base alguns princípios fundamentais articulados entre si, tais como: a luta pelos Direitos Humanos se dá no cotidiano; os Direitos Humanos são conquistas históricas; a percepção dos Direitos Humanos que cada pessoa tem está condicionada pelo lugar social que ela ocupa na sociedade; na luta pelos Direitos Humanos uns são sujeitos e outros são parceiros; nossa postura frente aos Direitos Humanos afeta toda a nossa vida e suas diferentes dimensões; a luta pelos Direitos Humanos no Brasil e na América Latina está especialmente comprometida com os excluídos, os empobrecidos e subalternizados.

Nossa proposta metodológica de Educação em Direitos Humanos, decorrente dos princípios fundamentais que acabamos de explicitar, está baseada nos seguintes eixos articuladores: a vida cotidiana como referência permanente da ação educativa; a promoção da cidadania ativa; a construção de uma prática pedagógica dialógica, participativa e democrática; e o compromisso com a construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana.

Junto aos eixos articuladores de nossa proposta metodológica, é importante também explicitar as dimensões que devem ser levadas em consideração em todo processo de Educação em Direitos Humanos. Elas são concebidas de modo integrado e devem ser trabalhadas conjuntamente. São elas: ver, saber, construir coletivamente, celebrar e comprometer-se.

Nesta proposta metodológica de Educação em Direitos Humanos privilegiamos a estratégia formativa das oficinas pedagógicas e as concebemos como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, em que a relação prática-teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico

[2] Essa concepção está desenvolvida em Candau; Sacavino et al., 1995a; Candau; Sacavino et al., 1995b; Candau; Sacavino et al., 2010; Sacavino et al., 2007; Candau; Sacavino, 2009.

em constante relação com a realidade (Betancourt, 1991). Trata-se de um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confronto e intercâmbio de experiências e de exercício concreto dos Direitos Humanos.

Uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora e para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir a democracia.

Nesta perspectiva implica uma aproximação interdisciplinar através de galerias temáticas para a construção do conhecimento que entendemos, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006, p.48), com uma dimensão epistemológica e política na qual

> Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual [da modernidade, organizado por disciplinas], o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

Na medida em que na Educação em Direitos Humanos o conhecimento se organiza em torno das galerias temáticas, podemos falar do saber prático-teórico das relações sociais e epistemológicas trabalhadas em âmbitos educativos.

Esse enfoque nos permite avançar para a segunda parte deste artigo, onde aprofundaremos algumas pedagogias que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos. São elas: a pedagogia da indignação, da admiração e das convicções firmes,

inspiradas na proposta do autor peruano Sime (1991), e acrescentaremos também a pedagogia da memória e a pedagogia de empoderamento dos grupos excluídos.

Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul

Em nossa concepção essas pedagogias desde o Sul se baseiam em uma compreensão dos Direitos Humanos como uma construção histórica e no nível educativo nas pedagogias críticas.[3] Essas pedagogias – da indignação, da admiração, da memória, do empoderamento dos sujeitos sociais discriminados e das convicções firmes – integram e articulam os seguintes elementos próprios da Educação em Direitos Humanos que devem ser afirmados nos diferentes âmbitos do processo educativo: a visão integral e inter-relacionada dos direitos; uma educação para o 'nunca mais'; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (Sacavino, 2009, p.100).

Entendemos o Sul, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2009), como a metáfora do sofrimento humano. São os grupos, os povos, os países e as nações que têm sofrido mais e continuam sofrendo com o desenvolvimento do capitalismo global, porque se mantiveram como países subdesenvolvidos, em desenvolvimento permanente, sem chegar nunca ao grupo dos países desenvolvidos e detentores de poder. Com o Sul e desde o Sul também se aprende, e isso significa levar em consideração que a compreensão do mundo é mais abrangente que

[3] Esse tema pode ser aprofundado em Candau; Sacavino, 2010.

a compreensão ocidental do mundo. É muito importante no momento atual perceber que há outras visões do mundo, outras epistemologias, que é necessário identificar, analisar, compartilhar, reconhecer. Esse é um aspecto importante no enfoque das pedagogias propostas para a Educação em Direitos Humanos.

1. Pedagogia da indignação

Um componente essencial dessa pedagogia é a relação com o espaço cotidiano, com a realidade de cada sujeito e cada grupo social. É no cotidiano que a nossa vida se desenvolve e os acontecimentos da realidade nos marcam e impactam ou passam despercebidos ou naturalizados. Duas dimensões da realidade atual influenciam negativamente esse aspecto, e é importante estarmos atentos criticamente. Uma é a naturalização da cultura da violência, do desrespeito e do desprezo pela vida que faz parte do nosso dia a dia. A outra é a grande incidência no mundo globalizado da realidade virtual, que leva especialmente as crianças e os jovens a já não saberem distinguir entre o real e o virtual, entre a brincadeira, o jogo e a violação dos Direitos Humanos. Desnaturalizar essas dimensões e desenvolver subjetividades com capacidade de identificar e reconhecer na realidade e indignar-se pelas violações dos direitos e da vida é um aspecto fundamental. Desenvolver subjetividades sensíveis e amorosas capazes de indignar-se diante da violação da dignidade humana, de toda forma de violência e de qualquer tipo de discriminação e humilhação. Criar espaços educativos onde a raiva e a indignação frente a essas realidades possam ser expressas e canalizadas para ações concretas de defesa, denúncia e propostas que estimulem à ação e ao compromisso com os Direitos Humanos, individual e coletivamente, e não à passividade, apatia e desesperança.

> A Educação em Direitos Humanos deve promover essa sensibilidade, essa capacidade de reagir pelo que acontece com os anônimos deste país, pelas vítimas sem nomes, nem sobrenomes famosos. Esta pedagogia da indignação deve estimular a uma denúncia enérgica e à solidariedade. Em outras palavras, queremos transformar nossa cólera em denúncia e não em silêncio ... É necessário difundir, comunicar a outros e dizer quem são os responsáveis pelas injustiças cometidas. Isto já é o início da solidariedade, e deve continuar a se ampliar com outras ações criativas e reflexões críticas. (Sime, 1991, p.272-273)

A especificidade e a identidade da Educação em Direitos Humanos têm sido construídas de acordo com os processos e as circunstâncias histórico-sociais, mas essa construção exige definição e não aceita ambiguidades, especialmente quando se trata de violação dos Direitos Humanos. Reafirma-se, como nos lembra Freire (1997, p.110), que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, por essa razão, implica compreender os diferentes mecanismos de construção social, política, histórica, econômica da realidade e das estruturas sociais, como também desenvolver o sentido crítico para o desvelamento da ideologia dominante.

> A prática pedagógica não é neutra e exige uma opção e definição por parte do educador.
>
> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (ibidem, p.115)

Freire também afirma que não é possível ser educador fazendo opções em sentido amplo, como, por exemplo, a favor da humanidade. Essas opções devem ser contextualizadas em cada momento histórico porque a

prática educativa não é vaga, é um ato concreto, situado. Por isso salienta que se é educador a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda, se é educador a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

A pedagogia da indignação, seguindo Freire, implica ser um educador definido, com capacidade de opções e compromissos com os Direitos Humanos que revertem em sua prática educativa.

> Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática. (Freire, 1997, p.116)

2. Pedagogia da admiração

Essa prática pedagógica implica a consciência e a capacidade de valorização da vida em todas as suas dimensões, de todos os seres vivos e do planeta, individual e coletivamente. Significa também afirmar e promover os diferentes direitos materiais e imateriais que aumentam a qualidade de vida e a felicidade. Estimula a dimensão e importância do cuidado como uma atitude de vida e não como uma tarefa a ser feita. Sensibiliza para a reflexão crítica sobre os problemas do planeta, onde a falta de atitudes de cuidado são sintomas dos maiores problemas das sociedades atuais. A degradação ambiental do planeta, as relações violentas entre as pessoas e a falta de conhecimento de si mesmo para construir uma autoestima saudável levam à falência da terra e provocam desequilíbrios sociais.

A pedagogia da admiração deve ajudar a desenvolver uma nova ética das relações com o meio e com o outro, que respeite os Direitos Humanos, que coloque em questão os hábitos de consumo sem responsabilidade social e ambiental. Significa também desenvolver uma convivência generosa, com capacidade de sentir e viver aprendendo a cuidar de si próprio, dos outros e do planeta valorizando e afirmando a vida.

> Esta pedagogia da admiração é um convite a criar espaços para partilhar a alegria de viver. Nos alegramos porque vamos descobrindo que existem pequenos germens de uma nova cotidianidade, porque nos admiramos de como mudamos e de como outros mudaram ou querem mudar. A admiração estimula a gozar de tudo aquilo que desde nossa realidade imediata contribua à vitória da vida. (Sime, 1991, p.274)

Educar em Direitos Humanos é educar para a construção de outros mundos possíveis, é educar para a emergência e a construção do que ainda não é mas está nascendo, emergindo e sendo viabilizado. O inédito viável, como afirmava Freire. Dessa forma, estamos assumindo a história como possibilidade e como processo sempre em construção, capaz de ser mudado e transformado, e nos assumimos também como sujeitos históricos e atores sociais. Educar para outros mundos possíveis desde a pedagogia da admiração é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer não, para agir e sonhar com outros mundos e sociedades possíveis, denunciando e anunciando com esperança. Nesse sentido é também uma pedagogia da esperança:

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria ... A esperança é um condicionamento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo. (Freire, 1997, p.80-81)

A esperança é parte da experiência existencial, supõe compreensão do presente e o entendimento da pessoa humana como agente ativo da história, como sujeito de interações múltiplas. A intervenção e a mudança são fundamentais para esse olhar pedagógico.

A luta pela atualização do sonho, da utopia da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação política-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança. Enquanto presença no mundo e na história, lutar pelos sonhos de sociedades justas e felizes, pela esperança, não é uma luta vã. (Freire, 2000, p.53)

3. Pedagogia da memória

Desenvolver essa pedagogia é essencial em duas dimensões, para afirmar o 'nunca mais' que, como já mencionamos, é um elemento fundamental da Educação em Direitos Humanos, e para a construção de processos identitários. De acordo com Le Goff (1992, p.476), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja construção é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.

Memória e história se interpenetram e, segundo o mesmo autor, a história representa a conquista por um grupo social de seu passado coletivo, mas também, um instrumento e uma mediação de poder.

Nesse sentido, memória e história são dimensões importantes na relação com a luta e a conquista dos Direitos Humanos e nos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em que eles se desenvolvem. Com frequência os jovens perdem essa noção de processo histórico e

do significado da conquista dos direitos e associam a vigência dos direitos ao momento presente, como se os diferentes direitos hoje existentes fossem uma questão natural, dada e pacífica, tendo pouca consciência do significado e da importância dos sujeitos sociais e de todas as lutas travadas para essa construção, que de fato ainda continuam.

Le Goff afirma:

> a memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (1992, p.477)

Educar para o 'nunca mais' significa desconstruir a 'cultura do silêncio' e da impunidade presente na maioria de nossos países latino-americanos, formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias.

Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, e reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o 'nunca mais', para favorecer o exercício da cidadania plena.

Nesse sentido, o desenvolvimento das ciências sociais nos últimos anos contribui com vários instrumentos que ajudam no trabalho de aproximação entre a memória e a história, tais como a história oral, os testemunhos, os bancos de dados, as imagens, filmes, monumentos e os lugares de memória como, por exemplo, espaços que abrigaram os centros de tortura durante as ditaduras, os centros de detenção de desaparecidos etc.

Uma Educação em Direitos Humanos que promova o 'nunca mais' e reforce a identidade coletiva deve saber olhar também a história desde

o ângulo e a 'ótica dos vencidos', aquela forjada pelas práticas dos movimentos sociais populares, pelos diferentes grupos discriminados e muitas vezes massacrados, invisibilizados, subalternizados, por suas lutas pelo reconhecimento e conquista de seus direitos e cidadania no cotidiano, suas resistências e sua teimosia em produzir outras maneiras de ser, sensibilidades, percepções de construir cidadania. Nesse sentido uma pedagogia da memória é também uma pedagogia da resistência. Ricoeur (2007) fala da promoção da 'justa memória' como uma memória esclarecida pela história:

> Preocupação pública: perturba-me o inquietante espetáculo que apresentam o excesso de memória aqui, o excesso de esquecimento acolá, sem falar da influência das comemorações e dos erros de memória – e de esquecimento. A ideia de uma política da justa memória é, sob esse aspecto, um de meus temas cívicos confessos. (cit. em Araújo, 2012, p.38)

Manter viva a memória não significa remoer o passado com cobranças sem sentido. Manter viva a memória individual e coletiva exige favorecer visões críticas do passado e suas realidades, mas também lúcidas e com capacidade de integração e saneamento coletivo capazes de exigir justiça e mobilizar energias de construção de futuro e de consensos.

Na Educação em Direitos Humanos não se pode ignorar ou ocultar o passado, porque se não se reconhece o passado não é possível construir o futuro nem ser sujeito ativo nessa construção. Não se pode impor o silêncio à memória de um grupo.

Nesse sentido, o ex-presidente chileno Lagos referindo-se ao informe da "Comissão Verdade e Reconciliação" sobre os Direitos Humanos no seu país afirma:

> Muitos acreditaram que para superar os traumas do passado era suficiente virar a página ou jogar terra em cima da memória. Uma sociedade não se faz mais humana negando a dor, a dor de sua história; ao

> contrário, isso só ofende e cria sofrimento ... Não há futuro sem passado. (cit. em López, p.16)

Desenvolver a pedagogia da memória para construir sociedades felizes, com uma memória também feliz, capaz de afirmar a democracia, significa lutar para que diferentes situações históricas de violação e massacre dos Direitos Humanos não voltem a ser repetidas, e o passado ajude a afirmar o presente e construir o futuro.

4. Pedagogia do empoderamento de grupos excluídos

Desenvolver essa pedagogia na Educação em Direitos Humanos nos parece fundamental em contextos como o nosso, que historicamente construíram suas sociedades afirmadas na exclusão do diferente. Essa perspectiva se propõe potenciar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na nossa sociedade e se encontram dominados, subalternizados ou silenciados, na vida e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas – pessoal e social –, intimamente relacionadas, que a educação deverá afirmar, desenvolver e promover.

Uma educação que promova o empoderamento deverá fortalecer as capacidades dos atores –individuais e coletivos – no nível local e global, nacional e internacional, público e privado, para sua afirmação como sujeitos no sentido pleno e para a tomada de decisões, assim como para a luta por reivindicação de políticas públicas (Sacavino, 2000, p.47).

Tem sido afirmado com frequência que a exclusão e a subalternização social dos afrodescendentes e dos indígenas na América Latina eram um problema de classe, mas hoje se reconhece que, além de questão de classe, trata-se também de uma questão étnico-racial. As nossas sociedades são altamente racistas e discriminadoras.

Para a construção de democracias interculturais com empoderamento dos grupos excluídos, um aspecto fundamental a ser desenvolvido na Educação em Direitos Humanos é o combate ao racismo e à discriminação racial. Considero que uma dimensão importante nessa perspectiva, ainda pouco trabalhada no Brasil e na América Latina, é a problematização da branquitude como um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política.

Embora sendo a identidade racial branca diversa, Cardoso (2010) define genericamente a branquitude como a identidade racial branca. A branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente nos cenários local e global. Não é uma identidade homogênea e estática, ela se modifica com a passagem do tempo. Ser branco na construção democrática, no contexto nacional de nossos países latino-americanos, historicamente tem significado *ter* poder e *estar* no poder. Nesse sentido, a mudança mais notória nos últimos anos ocorreu na Bolívia, com a eleição do primeiro presidente de origem indígena, Evo Morales.

Ruth Frankenberg (2004, p.310), pesquisadora estadunidense conhecida pelos estudos realizados sobre essa temática, destaca quatro aspectos importantes a serem abordados na construção do conceito de branquitude, os quais consideramos fundamentais para essa pedagogia do empoderamento dos grupos excluídos.

Primeiro, ao examinar o termo branquitude é importante ter presente que nos contextos da colonização os construtos identificados como 'povo/s', 'nações', 'culturas' e 'raças' têm um entrelaçamento complexo e atualmente continuam fundindo-se uns com outros em termos racistas.

Segundo, são conceitos historicamente construídos e, nesse sentido, o termo 'raça' entrou no cenário linguístico numa época relativamente tardia, como também o substantivo 'branco', tendo sido gerados pelo colonialismo. Nenhum desses dois construtos existia antes do colonialismo. Isso

também se aplica para os termos 'negritude', 'indigenismo', 'latinismo' etc.

Terceiro, é importante perceber também que, assim como com a palavra raça e com expressões de termos raciais como 'branquitude', 'negritude', 'indigenismo' etc., as expressões 'cultura', 'nação' e 'povo/s' continuam sendo organizadas com base em sistemas classificatórios hierárquicos que remontam aos inícios do projeto colonial europeu. No contexto colonial a denominação das culturas e dos povos esteve muito ligada à prática da dominação e da estigmatização de muitos 'Outros' como seres considerados inferiores aos 'Eus' nacionais que procuravam dominá-los e legitimar a colonização.

Em quarto lugar e relacionado com os três pontos anteriores, a branquitude tem uma posição assimétrica em relação a todos os outros termos raciais e culturais, também por razões de origem colonial. A branquitude ou as pessoas brancas denominam-se assim ao longo da história, principalmente para dizer 'não sou aquele Outro'. Apesar de ser tão relacional quanto seus outros, a branquitude está menos claramente marcada, exceto nos termos de sua não-alteridade, 'não sou aquele Outro'.

É importante destacar que a branquitude não é uma identidade racial única nem imutável. A branquitude foi historicamente construída e, portanto, pode ser desconstruída. Esse processo de desconstrução é fundamental para a construção de democracias interculturais com empoderamento dos grupos historicamente excluídos e subalternizados. Nessa ótica, ainda há um longo caminho a ser percorrido pela Educação em Direitos Humanos na promoção de sociedades plurais, com reconhecimento das diferenças e dos direitos dos grupos excluídos e subalternizados, para reverter o que Bento (2002), citando Edith Piza (1998), afirma:

> No discurso dos brancos é patente uma invisibilidade, distância e um silenciamento sobre a existência do outro: "não vê, não sabe, não conhece, não convive...". A racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco. (p.42)

Outra dimensão importante a ser desenvolvida desde uma pedagogia para o empoderamento dos grupos excluídos é a promoção de processos que apoiem e lutem pela implementação de políticas públicas que favoreçam grupos específicos, como as políticas de cotas para garantir o acesso da população negra à universidade, promovidas em vários países, e as políticas para a igualdade de gênero, de orientação sexual e orientadas às pessoas com necessidades especiais. Assim como, em nosso país, na educação formal, a implementação da lei sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas.

5. Pedagogia de convicções firmes

Outro aspecto importante de uma proposta de Educação em Direitos Humanos que tenha como eixo de referência a vida cotidiana é o que Sime identifica com a pedagogia das convicções firmes, relacionada com a dimensão ética capaz de promover e defender, além do valor central da vida em todas as suas dimensões, também a solidariedade, a justiça, a esperança, a capacidade crítica, a liberdade, o diálogo, o reconhecimento da diferença, a indignação e o compromisso, entre outros.

> A convicção do valor supremo da vida é a coluna vertebral de nosso projeto de sociedade, de homem e mulher novos. Nossa opção pela vida é o que unifica nossa personalidade individual e nossa identidade coletiva. Mas também há outros valores que propomos como convicções e que dão consistência ética a esta mística pela vida. (Sime, 1991, p.274)

Desenvolver convicções firmes iluminadas pelos Direitos Humanos não significa formar personalidades rígidas e intransigentes, ao contrário,

implica construir personalidades assentadas no eixo dos valores dos direitos e das responsabilidades decorrentes através da experiência de ser sujeito de direito e ator social.

Outra dimensão destacada da pedagogia das convicções firmes é promover uma cultura dos Direitos Humanos. Esse tem sido um núcleo fundamental no horizonte de desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos presente desde seus inícios, o qual afirma a convicção de que essa seria uma contribuição importante para a construção democrática. Sabemos que essa perspectiva significa promover processos sociais profundos de mudança de mentalidade nas sociedades do Continente e, particularmente, do nosso país, as quais estão profundamente impregnadas por valores bastante contraditórios e opostos à efetivação dos Direitos Humanos.

A sociedade brasileira está marcada pelo autoritarismo e pela lógica do apadrinhamento e do privilégio. Criar condições que permitam afetar as mentalidades e favorecer processos para o desenvolvimento de uma cultura permeada pelos Direitos Humanos é ainda um grande desafio. Sem dúvida a educação, tanto no âmbito formal como no não-formal, é um elemento importante para a construção de sujeitos que internalizem e expressem essa cultura em comportamentos e ações cotidianas.

Nesse sentido, é muito importante o investimento no educador como agente disseminador e multiplicador dessa cultura. Ao abrirmos espaços de ação-reflexão-ação sobre os Direitos Humanos na educação formal e não-formal, estamos reforçando o compromisso com a construção da democracia participativa e com uma cidadania ativa, nutrindo a esperança de todos aqueles dispostos a desenvolver uma prática educativa participativa e dialógica, aprofundando a dimensão política em todos os espaços de interação social. Essa visão da democracia participativa leva à necessidade de ampliação do conceito de cidadania para além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres. A cidadania não é identificada

somente com a obrigação política entre cidadãos e Estado, mas também como uma ação política entre cidadãos, o que leva à revalorização do princípio da comunidade e, com ele, à ideia de igualdade, autonomia e solidariedade e respeito à diferença (Oliveira, 2006, p.69).

Os conteúdos propostos nos processos formativos se situam na linha de construção de um conhecimento emancipador, baseado na ótica dos Direitos Humanos, que contribua para o fortalecimento da democracia participativa, num mundo dominado pelo conhecimento como regulação.

Nesse sentido, a formação de educadores segundo essa concepção deve promover a reflexão crítica sobre a prática como uma dimensão fundamental. Supõe examinar os pressupostos implícitos, os estilos cognitivos, os preconceitos (hierarquias, sexismo, machismo, intolerância, discriminação, racismo, exclusão etc.). E essa reflexão crítica não se limita ao cotidiano da sala de aula ou do grupo, mas atravessa os muros das instituições e permeia toda a construção social, os interesses subjacentes à educação e à realidade social, com o objetivo de construir processos emancipatórios. É muito importante também a construção de espaços de troca de experiências e discussão entre iguais, assim como a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da escola iluminado pelo enfoque de educação em/para os Direitos Humanos.

Uma última dimensão que consideramos também importante com base na pedagogia das convicções firmes é o desenvolvimento da consciência de sujeito político para exercer com competência a profissão, como afirma Freire:

> no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência ... Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (1997, p.86)

Um caminho aberto: a modo de conclusão

Consideramos que a metodologia apresentada e as pedagogias apontadas neste artigo com suas diferentes dimensões contribuem para a construção democrática, o que exige que a consciência dos Direitos Humanos, tão massacrados de diferentes maneiras na nossa sociedade, seja continuamente alimentada, renovada e atualizada, penetrando as diferentes práticas sociais, entre as quais a educativa, no sentido de construção de sociedades com melhores índices de felicidade interna, como foi assinalado no início do nosso trabalho.

Essa proposta implica um trabalho inter e multidisciplinar na abordagem dos temas, assim como um processo permanente de construção de conhecimentos, muitas vezes também desconstruindo e/ou ampliando as visões da realidade e dos conteúdos temáticos com novas leituras e novos paradigmas.

Na Educação em Direitos Humanos é importante também ajudar a formar subjetividades curiosas, capazes de se perguntar e indagar, mas também de agir e comprometer-se com a transformação da realidade:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1997, p.32)

O caminho da Educação em Direitos Humanos continua e se faz ao caminhar, avançando, retrocedendo, errando e recomeçando... mas com o olhar, a prática, a mente e o coração colocados na construção de um mundo mais justo, solidário e feliz. Este é o convite para os educadores!

Referências

ARAUJO, H. *Museu da Maré*: entre educação, memórias e identidades. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; _____. (Org.) *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BETANCOURT, A. M. *El taller educativo*. Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana B. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: GUERRA, L. F. et al. (Org.) *Direitos humanos na educação superior*: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

_____.; _____. *Educação em direitos humanos e projeto político-pedagógico*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

_____.; _____. et al. O*ficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995a.

_____.; _____. et al. *Sou criança*: tenho direitos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

_____.; _____. et al. *Tecendo a cidadania*: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995b.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica. A supremacia racial e o branco antirracista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Universidad de Manizales, v.8, n.1, ene.-jun. 2010.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (Org.) *Branquidade*: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 1992.

LOPEZ, N. D. Z. *La memoria justa*, uma fenomenologia de la memória histórica en P. Ricoeur. Disponível em: www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/nilo_zarate.pdf; Acesso em: 16 maio 2012.

OLIVEIRA, I. B. de. *Boaventura & a educação*. São Paulo: Autêntica, 2006.

ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial dos Direitos Humanos. In: ALVES, J. A. L. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. Asamblea General. *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Distribución general, mar. 2005.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2007.

SACAVINO, Susana B. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis (RJ): DP Et Alii, 2009.

_____. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. (Org.) *Educar em Direitos Humanos*: construir democracia. Petrópolis (RJ): DP&A, 2000.

_____. et al. *Construtores de cidadania*: oficinas pedagógicas para formação de agentes sociais multiplicadores. Rio de Janeiro: Novamerica, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2006.

_____. *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI, 2009.

SIME, L. Derechos humanos y educación. In: _____. *Educar en derechos humanos*: reflexiones a partir de la experiencia. Lima: Ceas, 1991.

VANÍCOLA, C. R. *Índice de felicidade interna, o Produto Interno Bruto das nações e outros indicadores quantitativos*: um estudo sobre as suas relações. Disponível em: www.aedb.br/seget/artigos08/323_Indice%20de%20Felicidade%20Interna_SEGeT.pdf; Acesso em: 12 maio 2012.

Mesa-Redonda

Por uma educação libertadora e igualitária para todos

Lucia Queiroz

Educar para os Direitos Humanos na cidade de Embu das Artes, em São Paulo, tornou-se uma importante ação educativa, pensando no projeto de uma educação baseada na concepção humanista, em que a pessoa humana é o centro do processo de aprendizagem. Por isso mesmo, os valores humanos que modificam as relações humanas e a qualidade social da educação que preza por transformações da realidade deve começar trabalhando a inclusão de todos e todas que na maioria das vezes estão à margem da cidadania de fato.

Assim, ensinar Direitos Humanos e o respeito a todos os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Lei Maria da Penha (11.340/2006), foi marcante a partir de 2006, com formação para os professores e a multiplicação desses conhecimentos no espaço escolar, como uma das estratégias que permitiu democratizar esses debates, e, ao longo dos anos de 2006 a 2010, promover um saber experiencial que culminou com a conquista do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2010.

Desenvolvimento da experiência educativa

A experiência educativa na área de Educação em Direitos Humanos, realizada na cidade de Embu das Artes entre 2006 e 2010, culminando com a conquista do Prêmio Nacional de Educação em Direitos

Humanos (2010), deu-se inicialmente com a formação de professores, realizada na própria cidade. O professor José Sérgio Fonseca de Carvalho (USP) ministrou um curso para discutir a formação do professor, pensando na democracia, na cidadania e nos Direitos Humanos como forma diferente de pensar e construir uma educação melhor, que possibilite transformações sociais. Mais de cem professores se interessaram pelo assunto e participaram da formação, e nos anos seguintes (2007 e 2008) participamos de outros cursos de formação realizados pela USP em São Paulo, com o mesmo professor, de modo que ao longo das reflexões e dos estudos íamos incluindo o tema nas reuniões de professores, nos encontros com a comunidade, em reuniões pedagógicas, incentivando o debate acerca da concepção de Educação Humanista que a Rede Municipal de Educação de Embu das Artes estava adotando para melhorar cada vez mais as práticas pedagógicas.

Dessa forma, a multiplicação dos debates ia acontecendo nas escolas, com os professores, com os pais dos estudantes e com os próprios estudantes, de modo que aos poucos o tema dos Direitos Humanos ganhou importância nos mais diversos espaços pedagógicos.

A Rede Municipal de Educação já vinha, desde 2001, praticando a formação organizada em grandes seminários, nos quais todos os professores da rede e demais funcionários eram convocados a estudar, pensar, discutir e participar de mesas de interesses acerca de vários temas sociais, no intuito de melhorar a qualidade social da educação. Estes foram os temas tratados ao longo desses 8 anos de formação permanente, envolvendo a participação das escolas e da comunidade:

- 2001 – Construindo a Qualidade Social da Educação
- 2002 – Escola: Convivência, Conhecimento e Sensibilidade
- 2003 – Construindo o Currículo de uma Escola para Todos
- 2004 – Valorizando a Vida: Educar é Humanizar
- 2005 – Educando para a Paz e a Solidariedade
- 2006 – Construindo o Conhecimento no Tempo e Espaço de Todos
- 2007 – Respeitando o Espaço de Todos: Educar para a Sustentabilidade
- 2008 – Direitos Humanos e Educação

Por esse motivo, em 2008 o Seminário de Educação denominou-se *Educação e Direitos Humanos*. Nele tivemos a participação de muitos conhecedores e militantes da área de Direitos Humanos, como Dalmo de Abreu Dallari, Margarida Genevois, Estela Graciane (PUC-SP), padre Jaime Crowe, José Sérgio Fonseca de Carvalho e Nilson Machado, entre outros palestrantes, como Lucia Maria de Queiroz Ferreira, membro do Comitê de Educação em Direitos Humanos e professora da Rede Municipal de Educação de Embu das Artes.

Naquele ano e ao longo das discussões e debates, trazíamos temas como Democracia, Dignidade Humana, Projeto Pedagógico na Escola, Construção da Cultura de Paz, Violência Doméstica e Direitos Humanos, enriquecendo mais ainda a ideia de educar para a paz, solidariedade, liberdade, igualdade, tolerância, respeito às diferenças, rejeição a toda forma de violência, e não só uma educação voltada para o cognitivo, o conhecimento, o livro, o caderno, a escola. O grande foco era lutar por uma pedagogia cidadã, em que trabalhar o conhecimento dos Direitos Humanos possibilitasse efetivamente a construção e a cultura dos Direitos Humanos em nossa sociedade, a fim de vencer as práticas de privilégios e favores que ainda marcam as relações humanas e políticas de nosso país.

A cidadania é objetivo da Lei Magna, a Constituição Cidadã de 1988, por isso é importante trabalhar essa temática, sempre amparada pelo fundamento constitucional da Dignidade Humana. Sem falar em cidadania,

não se trabalham efetivamente os Direitos Humanos, os quais fazem parte da construção de um ser humano livre, igual, justo, digno e socialmente contextualizado. A prevalência dos Direitos Humanos tem que pautar a relação entre os cidadãos, para que o Estado seja realmente democrático e de Direitos Humanos.

O Brasil é um país com índices alarmantes de violência, de injustiças sociais, pobreza e miséria, evidenciando a política de exclusão que sempre reinou. Esse é um demonstrativo extremamente importante para fundamentar a necessidade de lutarmos por Direitos Humanos, a fim de suplantar a mentalidade dos favores e dos privilégios mantidos na velha ordem das aristocracias, para que tenhamos políticas públicas e uma educação que realmente esteja assentada na democracia e nos Direitos Humanos. É importante denunciar as injustiças, as violências e as exclusões, para que identifiquemos o inimigo a ser combatido, pois sem a visão clara de que é a violência nossa grande inimiga na relação humana, na política pública, no exercício da cidadania em família e na escola, não poderemos conceber seres humanos livres e felizes. Um foco importante é o enfrentamento a todas as formas de violências, já tipificadas como crimes, por exemplo, na Lei Maria da Penha, que visa proteger a mulher e a família desse tão cruel sistema de opressão e supressão de direitos.

Lutamos em diversos momentos para multiplicar ciclos de palestras nas escolas, nos anos de 2006 a 2010, buscando divulgar a Lei Maria da Penha e incentivar as mulheres a denunciarem as violências que estavam sofrendo no âmbito doméstico e familiar. O Centro de Referência da Mulher sempre acolheu as denúncias e fez os encaminhamentos referentes à assistência social e ao acompanhamento jurídico e psicológico, com vistas à solução dos problemas enfrentados pelas mulheres vítimas de violência.

Nosso país ainda resiste em punir os que têm dinheiro, os que se mantêm em privilégios ou posições sociais que os resguardem de cobranças mais intensas por parte da justiça e do poder público, por exemplo. Há sempre uma vantagem muito grande do setor privado em relação ao poder público, e só a democracia poderá favorecer a participação popular que pode mudar esse quadro, acentuando o poder que emana do povo, conforme a Constituição Federal de 1988.

A educação para os valores humanos tem a ver com o que postula o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos – *amizade, respeito, compreensão, tolerância e construção da cultura de paz* –, e essa luta só fará sentido se sair do papel para que façamos o nosso papel de cidadãos, efetivamente conscientes e livres da alienação em que vivem os que não conhecem sua cidadania e não lutam por ela.

Os avanços são inegáveis, o Brasil cresceu muito, mas ainda continua tendo as *minorias* (negros, indígenas, mulheres, crianças, jovens, idosos, pobres, analfabetos, sem teto, sem terra, injustiçados, desempregados etc.) esmagadas pela falta de justiça social e de dignidade humana, e o grande apelo é: vamos unificar a luta das minorias para entendermos por que ainda são *maioria* no contexto de desigualdades sociais.

Fundamentação teórica

A Educação em Direitos Humanos traz a possibilidade de ensinar a cidadania como prática de vida, como vivência e construção contínua dos valores humanos. Quais? Principalmente os que estão relacionados à relação humana, como amizade, respeito, compreensão, tolerância e paz, uma vez que o contexto capitalista em que vivemos favorece sempre a competição, o poder do dinheiro, a influência, os privilégios políticos e o favor como cultura instalada e historicamente aceita. Esse contexto impede que os outros, principalmente os pobres, tenham acesso a grandes direitos

sociais como educação, justiça, saúde, trabalho, tecnologia e segurança, uma vez que esses direitos estão disponíveis apenas aos que têm dinheiro, influência política etc.

Precisamos avançar em busca da universalidade desses direitos, para que todos sejam verdadeiramente acessíveis à população. Nenhum deles pode ser ferido sem atrapalhar o contexto como um todo.

A educação, por exemplo, é um direito social que não deve se restringir à valorização do conhecimento acadêmico, elegendo a leitura e a escrita como valores fundamentais. É necessária uma prática educativa que vise conscientizar, formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos, pensar e relacionar-se com o outro baseando-se nos princípios da solidariedade, da liberdade e da paz. Isso é o que verdadeiramente provoca transformações nas relações humanas. Mas esse processo só acontecerá se houver intenções e ações de fato para modificar o currículo escolar. Ainda não se permite o avanço dessa forma de conceber a educação, pois ela ainda está em discussão nas conferências e nos fóruns onde a sociedade indica a necessidade de melhorar a forma de fazer a educação no país como um todo. É preciso fomentar a formação dos professores, a continuidade dos debates acerca do currículo, e construir cada vez mais mudanças na prática pedagógica nas escolas e em todos os setores de educação formal e não formal.

Outro exemplo de exclusão refere-se ao acesso à justiça – são poucos os que têm espaço para defender sua vida, sua família, os que têm proteção e segurança pública, por exemplo. Essa é outra área em que devemos investir bastante, no intuito de consolidar esse direito para todos os cidadãos brasileiros. Por quê? Muitos crimes não levam à punição, apenas porque seus agentes têm poder financeiro e podem pagar advogado, fianças etc. A impunidade demonstra a falta de justiça em muitas situações concretas de violações aos Direitos Humanos.

Também a segurança pública é um direito público e humano que, na maioria das vezes, só existe para quem tem dinheiro. Vemos segurança privada, escoltas de caráter particular, mas para a maior parte da população não existe um esquema competente e hábil que tome as devidas providências, preventivas, voltadas para a comunidade, sem o uso da opressão, da pressão, da supressão dos direitos ou da repressão aos cidadãos.

É preciso impedir o avanço da mentalidade policialesca, porque o importante hoje é educar as pessoas para que sejam pacificadoras, aprendam a solucionar os conflitos sem o uso da força. Que seja possível a percepção do outro como um ser humano, como pessoa que tem dignidade e, por isso mesmo, não deve ser tratada de forma degradante, cruel, desumana, ao contrário, transcendente em seus direitos, em sua cidadania.

O direito à vida deve sempre ser resguardado de toda forma de violência, de exclusão, de preconceito e discriminação, de modo a respeitar a pessoa como algo realmente decente, nobre, digno. É isso que significa originariamente o termo dignidade humana.

Para educar em Direitos Humanos, antes de tudo devemos conhecer os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos – igualdade, liberdade e fraternidade. Entre outros direitos, a liberdade de expressão, arte e opinião, o direito de ser protegido pela lei, de ter acesso a justiça, educação, religião, família, matrimônio, associação sindical etc. Para tanto, a luta é também contra a violência, contra o preconceito, contra o racismo, contra a exclusão social.

Manter as pessoas na pobreza, na miséria, é uma forma violenta de destruir a dignidade humana, pois, se o país é rico, por que tantos ainda estão na extrema pobreza?

Esse recorte social dos Direitos Humanos é um símbolo vivo do que consta na luta contra a violência, contra a exploração, contra a miséria. Isso acontece tanto na zona urbana como na rural, em todos os

espaços onde vivem pessoas. É aí que deve chegar o poder do Estado Democrático de Direito.

Antes de ensinar os Direitos Humanos, é necessário conhecer a realidade social onde se vive, para que seja possível alguma proposta de mudança nas relações humanas, pensando em uma transformação social. Assim, vale a pena lutar pela democracia, pela educação e pelos Direitos Humanos, como forma de propor mudanças na sociedade excludente e violenta que temos, a qual além de barrar o desenvolvimento humano, mantém tantas pessoas na pior condição de vida. Basta analisar a falta de conhecimento, de compreensão dos esquemas violentos que rondam todos os setores da sociedade.

Nessa perspectiva, podemos propor mudanças, transformações e melhoramentos nas políticas públicas, as quais devem ser sérias, respeitosas, éticas e cobertas de total democracia na forma de decidir e resolver os problemas da sociedade, principalmente os problemas das pessoas que mais estão sofrendo as injustiças e as violências institucionalizadas.

A formação de professores que desejam ser, acima de tudo, *educadores* referenda essa disposição para mudar e transformar a realidade de uma vez por todas, transpondo a cultura de favor para atingir uma cultura do respeito aos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos tem como focos a defesa da dignidade humana, da liberdade, a busca pelo direito de ser protegido pela lei, pela igualdade de todos e pelo respeito incondicional às diferenças, porque a cidadania é para todos. Por isso mesmo, a luta deve ser contínua, sempre em busca da consciência dos direitos, da construção da cultura de paz, de liberdade e justiça.

A política de Educação em Direitos Humanos rejeita toda forma de exclusão social, de forma a denunciar a exclusão por preconceito, discriminação, tortura, degradação, tratamento desumano e violências (pobreza e capitalismo selvagem, por exemplo).

Pensar, repensar e discutir práticas em Direitos Humanos significa pesquisa, estudo, envolvimento social, coerência com a vida e luta por ideais claros, contextualizados, que tenham como fim a vivência da liberdade, da dignidade humana e da justiça, enfim, o exercício pleno da cidadania.

Objetivos do projeto

- Valorizar o conhecimento acadêmico para empoderar o trabalho de conscientização dos Direitos Humanos;
- Discutir a valorização da vida, que está sempre em debate por conta da violência;
- Conscientizar os estudantes acerca dos sentimentos, emoções que temos como importantes na construção dos valores;
- Focar os valores da amizade, respeito, diálogo, compreensão, paz, tolerância, como atitudes que repudiam toda e qualquer forma de violência;
- Ajudar a mediar conflitos usando o diálogo como instrumento de paz;
- Ler textos que valorizem a relação de amizade, de amor, de diálogo, paz;
- Realizar atividades com desenho, pintura, escrita de texto e relatório de atividade, para possibilitar o Concurso Municipal “Linguagem e Arte dos Direitos Humanos”;
- Respeitar a individualidade de cada estudante e cada faixa etária no seu processo de formação humana;

- Ensinar conceitos básicos de Democracia e Direitos Humanos;
- Enfatizar a escolha que fizemos por uma cotncepção de educação humanista;
- Participar do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos/2010;
- Envolver a Rede Municipal no Concurso “Linguagem e Arte dos Direitos Humanos”;
- Debater os princípios da Educação em Direitos Humanos na Educação Brasileira.

Contexto local e as instituições envolvidas

O projeto foi realizado na cidade de Embu das Artes (SP), pela Secretaria de Educação Municipal, nas escolas da Rede Municipal, com o intuito de ampliar as discussões e os conhecimentos acerca dos Direitos Humanos num contexto social que apresentava altos índices de violência em comparação com os índices estaduais (homicídios contabilizados nos anos de 1999, 2000, 2001 e 2002).

Embu das Artes sempre exibiu problemas ligados à violência. Nas estatísticas de 2001, estava entre as cidades onde se verificavam mais casos de violência no estado de São Paulo. No trabalho da Educação em Direitos Humanos, o Centro de Referência da Mulher foi nosso parceiro para dar assistência às mulheres que precisavam de ajuda, uma vez que a educação, nesse processo, tornou-se canal de entrada para o Centro de Referência prestar o serviço público de proteção aos direitos das mulheres e das famílias que denunciaram violências sofridas em âmbito doméstico.

Atividades realizadas

- Cursos de Formação para os docentes (2006, 2007, 2008);
- 8º Seminário de Educação em Direitos Humanos (2008);
- Semana de Educação em Direitos Humanos (60 anos da Declaração em 2008);
- Participação no Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos e realização da Audiência Pública de Educação em Direitos Humanos (Câmara Municipal de Embu das Artes - 2008);
- Concurso “Linguagem e Artes dos Direitos Humanos” (Rede Municipal de Educação -2010);
- Projeto “Por uma Educação Libertadora e Igualitária Para Todos” (Secretaria de Educação de Embu das Artes - 2010);
- Divulgação do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010);
- Realização de Seminário “Combate à Violência Sexual cometida contra Criança e Adolescente” (Câmara Municipal de Embu das Artes - 2011).

Participação da comunidade

- Efetiva participação nos debates, tanto em reuniões de pais quanto em eventos culturais nas escolas;
- Eventos no Parque Francisco Rizzo, onde estiveram expostos os trabalhos de pintura e escrita sobre os Direitos Humanos (2010);
- Esclarecimentos contínuos acerca da concepção humanista de Educação em Embu das Artes, nos espaços de formação para professores e nas reuniões com a comunidade.

Desafios enfrentados

- Dificuldade em ultrapassar o senso comum “Direitos Humanos só servem para defender os bandidos”;
- A comunidade é fragilizada e não acredita que seja possível a justiça para todos e não só para os ricos;
- A comunidade não confia nos Direitos Humanos e aposta que a impunidade é o que mais gera violência, mas orientamos no sentido de que a consciência nos fará viver os valores dos Direitos Humanos;
- Muitos professores interrompem seu processo de formação por não conseguirem conciliar seus horários de trabalho.

Resultados alcançados

- Sensibilização à causa dos Direitos Humanos como necessária para a educação voltada para a democracia e a cidadania;
- Efetivo debate nas escolas sobre os princípios dos Direitos Humanos;
- Envolvimento dos estudantes (de todas as modalidades) nos projetos e nos debates em sala de aula;
- Conquista do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010);
- Divulgação do Prêmio como política pública capaz de modificar a cultura de violência e opressão que muitos vivem;
- Seminário “Combate à violência sexual contra crianças e adolescentes”, na Câmara Municipal de Embu das Artes (outubro de 2011);
- Continuação dos projetos de formação para professores e disseminação do ideal junto aos professores e estudantes da Rede Municipal (2012);
- Participação em programa na TV Cultura digital, disseminando a experiência de Educação em Direitos Humanos em nossa cidade (abril de 2012).

Situação atual

Continuamos realizando debates com os alunos nas escolas, envolvendo-os em formações que discutam permanentemente o currículo na educação, sugerindo a luta contínua para promover uma educação para os valores humanos – cultura africana, cultura indígena e temas como violência sexual, segurança pública, democracia e artes, com enforque em música e teatro, enfim, os valores humanos que embasam a concepção humanista de educação, que a todo instante precisa estar nas mesas de debates entre professores, gestores e comunidade em geral.

Referências

BAIERL, Luzia Fátima. *Medo social*: da violência visível ao invisível da violência. São Paulo: Cortez, 2004.

SERRANO, Gloria Perez. *Educação em valores*: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que são Direitos da pessoa*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

BRASIL. Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha).

_____. Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Escola Nacional Florestan Fernandes: uma escola em construção

Erivan Hilário

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizada no município de Guararema, a cerca de 60 quilômetros da cidade de São Paulo, inaugurada em janeiro de 2005, é resultado da união dos trabalhadores e trabalhadoras que durante anos se mobilizaram para construir esse projeto que não está reduzido a uma estrutura física, mas vai muito além; trata-se de um projeto educativo de formação humana que está em movimento permanente e ancorado nas lutas sociais.

Nos 7 anos de existência já passaram pela ENFF mais de 24 mil pessoas em processos de formação por meio de cursos, encontros, seminários, ciclos de debates e conferências. Atualmente possui parceria com várias instituições públicas de ensino superior no Brasil e em outros países da América Latina.

Os seus estudantes são militantes, dirigentes, formadores dos movimentos e organizações sociais/populares, do campo e da cidade, da América Latina e de outros continentes, a exemplo da África. Os que lecionam na Escola são educadores populares, professores universitários que voluntariamente se dispõem a contribuir com os processos de educação da ENFF.

O presente texto tem por finalidade apresentar alguns elementos que compõem o projeto educativo da ENFF.

Retomando a caminhada

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), enquanto movimento social organizado de caráter nacional, nasceu em 1984,[1] no contexto de lutas intensas e do processo de abertura política do país. Desde seu nascimento mantém três grandes objetivos: a) a luta pela terra; b) a luta pela Reforma Agrária, e por último, embora não menos importante, c) a luta pela transformação social.

Para Pizetta (2007), a questão da formação no MST está colocada já em sua origem como uma necessidade de avanço na luta social empreendida pelo próprio Movimento. Ou seja, era necessário o desenvolvimento de um amplo processo de formação política para o seu conjunto, o que significa um processo de educação e formação popular que envolve a sua base (acampada e assentada) e seus militantes e dirigentes nacionais. Em síntese, o processo de formação política deve possibilitar a construção da "unidade política e ideológica, o desenvolvimento da consciência político-organizativa e a superação dos desafios impostos pela realidade".

Pizetta também diz que:

> No início, essas atividades eram realizadas em parceria com o movimento sindical e com outras organizações voltadas para o trabalho de educação popular. Entretanto, com o crescimento, o fortalecimento e o redirecionamento das ações do movimento, foi se tornando evidente a urgência de investimento em um processo e um espaço próprio de formação, que tivessem como objetivo garantir a organicidade e a articulação do MST com outros parceiros nos âmbitos nacional, latino-americano e internacional, e que tivesse como ponto de partida a prática. (2007, p.242)

[1] Lembramos que alguns antecedentes contribuíram diretamente para o surgimento do MST, como ocupações localizadas no Rio Grande do Sul e em outras regiões do país e o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), mas sem que essas primeiras ocupações tivessem articulações entre si. Destaque na história da luta pela terra nesse período são as ocupações da fazenda Macali e Brilhante, em 1979, no Rio Grande do Sul. Para saber mais: Morissawa, 2001.

Simultaneamente ao processo de luta pela terra e pela formação política, o MST também foi lutando por escolas públicas em seus territórios (acampamentos e assentamentos) e passando a incidir com seu projeto de formação humana nessas escolas. Para Hilário (2011) a escolarização, embora não esteja presente diretamente como bandeira nos objetivos do MST, passa a entrar em pauta, pois as próprias circunstâncias produzidas na luta vão exigindo que o Movimento dê resposta às demandas por educação escolar no seu interior. Nesse sentido, percebe-se no decorrer da década de 1980 a força que faz o Movimento para exigir do Estado escola para suas crianças, reivindicando um direito constitucional já garantido por Lei, porém não assegurado na prática: o dever do Estado em garantir o acesso e as condições necessárias para a permanência de crianças e jovens na escola.

É no contexto da luta pela terra que a luta por escola passa a se constituir como forte motor de mobilização no campo. Ao surgir a demanda por escolarização na base social do Movimento, verifica-se que vai sendo incorporado o debate da Escola em sua luta mais ampla, e isso nos leva a perceber o quanto a educação escolar está inserida na cultura da sociedade brasileira, pois uma das preocupações quando as famílias chegam ao MST é com a escola para as crianças. O direito à educação está tão consolidado no imaginário popular que as famílias não aceitam viver em uma sociedade sem escola; principalmente os camponeses, que em geral, na infância, não tiveram acesso à escolarização, e não desejam que seus filhos sejam impedidos de acessar esse direito (Hilário, 2011).

O que demarca o projeto de Educação do MST é o vínculo indissociável dos processos educativos com as lutas sociais. Ou seja, educação como ferramenta de formação e transformação humana.

Este é o horizonte que define o caráter da Educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (MST, 2005, p.161).

Portanto, a ENFF, de certa forma, traduz a síntese do debate educativo e do projeto de formação humana feito pelo MST nesses seus 28 anos, acumulado nas experiências desenvolvidas pelos seus Setores de Formação e Educação. Os princípios que decorrem da larga experiência educativa do MST retomaremos mais adiante.

O marco da construção da Escola Nacional se dá em 1996, quando o MST decide sobre o projeto ENFF em seu VIII Encontro Nacional realizado em Salvador (BA). Após essa deliberação coletiva começou uma ampla campanha internacional de arrecadação de fundos a partir da venda das fotografias doadas por Sebastião Salgado, do CD *Terra* (Chico Buarque) e do livro *Terra* (de José Saramago, Sebastião Salgado e Chico Buarque). Contou ainda com a contribuição de várias entidades internacionais. Segundo dados da própria Escola, o início de trabalho no canteiro de obras começou no ano 2000, e até a sua inauguração, em 2005, foram aproximadamente 12 mil horas trabalhadas por mil pessoas, organizadas em 25 brigadas, com a participação de homens e mulheres de 112 assentamentos e 230 acampamentos e 20 estados.

Segundo o *Projeto Político-Pedagógico da ENFF* (2009), sua construção se deu

> por meio de um processo não tradicional (solo-cimento), envolvendo o trabalho voluntário e a solidariedade, integrados a um programa de formação especialmente preparado para esse processo; já trazia em si uma grande escola e colocava as brigadas em ligação direta com a construção física e a construção de seres humanos. Neste sentido, a construção da escola significava uma escola em construção e pessoas em construção. Essas experiências foram sendo comprovadas ao longo dos anos em que as brigadas se alternaram na construção da Escola. (p.3)

A história dessa grande obra coletiva não pode ser vista apenas como um processo de construção de uma estrutura física; ali foram gestados processos educativos que permitem a construção de novas relações sociais pautadas por valores que confrontam a ordem social hegemônica. Nesse sentido

> A experiência que se deu no canteiro de obras, desde o ano 2000, possibilitou que a ENFF, no seu processo de construção, se transformasse em um espaço de criação de novas relações sociais e humanas entre as trabalhadoras e os trabalhadores voluntários que, ao aprender a técnica de construir com terra, foram construindo a si mesmos como cidadãos, através dos estudos e do contato com a natureza, do exercício das técnicas de construção com terra, das trocas de experiências, da solidariedade. (2009, p.3)

Uma escola feita pelo sonho, sonho traduzido em trabalho humano socialmente útil. Os trabalhadores e trabalhadoras ao fazer cada tijolo estavam transformando com suas próprias mãos o sonho em realidade. Afinal, a luta pela construção de um projeto educativo que traduza as aspirações dos trabalhadores significa, sem sombra de dúvida, colocar em xeque o sentido do conhecimento na nossa sociedade. Para o MST o conhecimento deve ser uma ferramenta que permita compreender a vida social e fazer as transformações necessárias. Por isso, é preciso uma Educação de qualidade, afinal,

> a grandeza de um homem se define por sua imaginação. E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo. (Florestan Fernandes)

A Escola tem como patrono o militante e sociólogo brasileiro Florestan Fernandes. Essa foi uma justa homenagem a uma das figuras políticas mais importantes deste país no que se refere à defesa incansável da Educação brasileira. Nascido em São Paulo aos 22 de julho de 1920, Florestan foi engraxate, vendedor e professor. Foi em meio às diversas circunstâncias que se fez sujeito, e ao longo da vida se manteve firme em seus ideais. A sua busca pelo conhecimento pode ser definida com suas próprias palavras:

> afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos 6 anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade.

Florestan Fernandes aprendeu logo cedo a conjugar o verbo viver/lutar. É considerado o fundador da sociologia crítica no Brasil. Para Ianni (1996), "toda a sua produção intelectual está impregnada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento". As

> suas contribuições sobre as relações raciais entre negros e brancos, por exemplo, estão atravessadas pelo empenho de interrogar a dinâmica da realidade social, desvendar as tendências desta e, ao mesmo tempo, discutir as interpretações prevalecentes. (Ianni, 1996, p.26)

A Escola Nacional pretende de certa forma materializar o projeto de Educação Popular enraizado nas lutas dos movimentos sociais, dando continuidade ao projeto emancipatório que é resultado do acúmulo histórico das experiências dos trabalhadores e trabalhadoras da América Latina.

Projeto educativo e a perspectiva da formação humana

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) faz educação e formação, mas não escolariza, ou seja, não é uma instituição do Estado, é um centro de formação da classe trabalhadora do campo e da cidade que se propõe a tarefa de desenvolver processos educativos em vista de construir um novo patamar de conhecimento e consciência da classe trabalhadora. Portanto, seu projeto educativo tem como princípios filosóficos:[2]

1. Educação para transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Os princípios pedagógicos constituem o método pedagógico do trabalho educativo. Assim sendo, o MST trabalha os seguintes princípios:

a. relação entre teoria e prática;
b. combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
c. a realidade como base da produção do conhecimento;
d. conteúdos formativos socialmente úteis;
e. educação para o trabalho e pelo trabalho;
f. vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
g. vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;

[2] Os princípios da Educação no MST podem ser encontrado no Dossiê MST Escola.

h. vínculo orgânico entre educação e cultura;
i. auto-organização dos estudantes;
j. criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras;
k. gestão democrática;
l. atitude e habilidade de pesquisa.

Além dos princípios filosóficos e pedagógicos, a ENFF tem como orientadoras de sua prática formativa as linhas políticas da formação no MST, em que se explicita sua concepção de formação, entendida sempre como um processo permanente de formação humana que deve primar pela práxis, buscando se formar na e pela luta.

Trataremos a seguir duas dimensões importantes da práxis educativa da ENFF, que são o trabalho e o estudo.

a) O trabalho

Todas as pessoas que passam pela ENFF ajudam a manter esse espaço. A Escola não dispõe de funcionários, o seu processo de gestão é coletivo e auto-organizado pelos estudantes e militantes que vivem na ENFF. A escola tem organizado o seu processo de gestão do trabalho a partir de Setores e Unidades de Trabalho. Por exemplo: o Setor de Produção engloba horta, viveiro, animais, pomar e outras unidades; o Setor Pedagógico compreende a ciranda infantil, a cultura, a memória etc.; o Setor de Serviços é dividido em restaurante, limpeza geral, manutenção e outras. Um processo de trabalho que envolve planejamento e avaliação permanente.

O trabalho está colocado como um dos pilares do projeto educativo por acreditarmos que os seres humanos se fazem através dele. A atividade que se realiza na ENFF é socialmente útil, sendo seu processo de produção e a apropriação dos resultados feitos de forma coletiva e não para apropriação privada, como é a lógica do sistema capitalista. No atual modo de produção social da vida, podemos afirmar que o trabalho não se configura como possibilidade de liberdade daqueles que dele se fazem enquanto o fazem; ao contrário, se configura como grande expressão de exploração e de apropriação privada de poucos (capitalistas) do trabalho que outros (trabalhadores) produzem. Ou seja, o capital se configura como uma relação social de expropriação e exploração. É contra essa lógica que a ENFF luta, bem como o MST, de forma geral.

O trabalho está na Escola desde o princípio de sua construção, afinal,

> a experiência desenvolvida no âmbito da construção da ENFF recoloca e reforça o significado do trabalho voluntário como um valor primordial para a sociedade livre. A experiência desenvolvida na Escola resgata esse valor da esquerda mundial. Serve de referência para os movimentos e organizações que não perderam a esperança no futuro e, por isso, continuam construindo no presente as suas bases e os seus fundamentos de uma sociedade socialista. (ENFF, 2009)

b) O estudo

Vale ressaltar que o ato de educar em primeira instância é uma prática humana que se constrói social e historicamente. Ou seja, estamos vinculando-a a várias práticas sociais e educativas que não se restringem à forma escolar hegemônica de centralidade na técnica pedagógica da aula. Para nós, o estudo está para além da aula expositiva; as pessoas aprendem na convivência, nas relações sociais e humanas, no trabalho.

O método de estudo desenvolvido na ENFF prima por processos coletivos e individuais, com auxílio de educadores, mas também com atividades auto-organizadas pelos estudantes, os quais dispõem de uma boa estrutura, como uma biblioteca com mais de 40 mil exemplares, salas de convivência e quiosques e acesso à internet.

O estudo está colocado como uma necessidade da luta do MST e dos movimentos sociais que lutam pela emancipação humana. A apropriação, socialização e produção do conhecimento deve ajudar na construção do homem novo e da mulher nova, se constituindo como ferramenta de luta. Dessa forma, o estudo na Escola Nacional tem grandes eixos que se articulam com as várias áreas do conhecimento: questão agrária, Direitos Humanos, educação, agroecologia, cultura e outros.

Para dar conta dos diversos cursos e atividades, a Escola se organiza em Núcleos de Estudos (NEs): Teoria Política Nacional; Teoria Política Latino-americana; Cursos Formais, e o Núcleo dos Seminários e Ciclos de Debate, onde diversas temáticas são discutidas.

Considerações finais

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é uma escola que segue em construção. O seu processo não se encerrou com a construção da estrutura física e com sua inauguração, essa construção continua nas várias ações que realiza. Em seus 7 anos de existência podemos afirmar que se inauguram permanentemente novos processos de Educação Popular.

Assim como as lutas realizadas diariamente pelos Movimentos Sociais, a ENFF segue em marcha, como uma estratégia educativa de milhares de jovens, homens e mulheres na luta pela emancipação humana.

Referências

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. *Projeto Político-Pedagógico da ENFF*. 2009. (Mimeogr.).

HILÁRIO, Erivan. *A Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Catalunha no contexto do MST*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v.10, n.26, p.25-33, 1996. ISSN 0103-4014. Disponível em: dx.doi.org/10.1590/S0103-40141996000100006.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. Ed. especial. *Caderno de educação*, n.13, Iterra, 2005.

PIZETTA, Adelar João. *A formação política no MST*: um processo em construção. Buenos Aires: Clacso, 2007.

Atualidade da resistência nas práticas do Instituto Paulo Freire: o currículo da Escola Cidadã na formação de sujeitos ativos

Juliana Fonseca

Resistir, hoje, exige muita criticidade. Não vivemos mais um período de explícita repressão política, mas também não alcançamos ainda a radicalidade da democracia. Mais de 20 anos após a promulgação da Constituição de 1988 e na eminência de um novo Plano Nacional de Educação, muitos desafios ainda estão dispostos para que a educação se concretize como um direito humano para todos e como meio para a conquista de novos direitos. Se não resistirmos na luta por uma escola democrática e cidadã, a hegemonia da cultura dominante continuará reproduzindo as condições em favor de seu próprio poder.

A luta da resistência na atualidade é por um projeto maior de democracia radical, para criar uma educação que sirva às crianças e às comunidades e não a um ensino elitizado, massificado, com conteúdos que não respondem às necessidades da realidade da maioria da população e não fazem sentido para os educandos das classes populares que, em um tempo histórico recente, chegaram à escola. Há uma modernização de processos conservadores e uma forte tendência à manutenção desse ensino elitizado. Resistir a isso e provocar mudanças em favor das classes populares só é possível com engajamento e luta permanente, diária, de cada educador, de cada movimento da sociedade civil organizada. Essa é a luta do movimento da Escola Cidadã e do Instituto Paulo Freire, conforme detalhado ao longo deste texto.

Ressalta-se, aqui, a função pedagógica de políticas e práticas pedagógicas que desenvolvem a capacidade democrática das pessoas para que possam continuar a envolver-se na administração democrática e a controlar suas vidas, suas comunidades. Para isso, ao longo de toda a reflexão está expressa a preocupação com a construção de uma experiência educativa democrática voltada para a formação da cidadania ativa.

A participação e o diálogo são princípios fundamentais para que essa Escola Cidadã se efetive, provocando mudança de costumes, atitudes e mentalidades em um processo pedagógico de educação política que visa a radicalidade da democracia. Nesse sentido, a educação cidadã se mostra como um projeto educativo emancipatório, com uma nova base epistemológica da formação.

Pautada na Educação em Direitos Humanos que tem a promoção da dignidade como objetivo fundamental, o compromisso da Educação Cidadã está atrelado à construção participativa de políticas públicas e ações educacionais em diferentes níveis (conforme proposto na recomendação da Conferência Internacional de Viena, em 1993, que atribuiu aos Direitos Humanos a condição de política governamental, o que está proposto também no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o PNEDH). O intuito é efetivar a recomendação de tratados dos quais o Brasil é signatário e de legislações progressistas que temos em nosso país, construindo uma escola que promove uma educação mais crítica e democrática, visando outro mundo possível no qual todo ser humano tenha o direito de tomar parte do governo de seu país (artigo XXI da Declaração Universal dos Direitos Humanos), construindo-o de forma mais justa, sustentável e humana.

Resistência em Paulo Freire: o compromisso com os esfarrapados do mundo

A reflexão sobre a temática dos Direitos Humanos no cotidiano escolar se enriquece e é aprofundada quando trazemos para a reflexão o pensamento freiriano e sua reinvenção. Declaradamente dedicado "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam", Paulo Freire esteve comprometido com a libertação das situações de opressão, construindo seu pensamento numa educação como prática da liberdade, o que o levou a ser tratado como subversivo nos tempos de repressão da ditadura militar. Seu comprometimento o levou ao exílio e esteve presente no seu retorno ao Brasil.

Após mais de 40 anos da publicação da *Pedagogia do oprimido*, ainda deparamos com altos índices de violência em nosso país e com o desrespeito aos Direitos Humanos que predomina em nossa sociedade, principalmente em relação às populações menos favorecidas. Nesse sentido, refletir sobre a Educação em Direitos Humanos sob a ótica freiriana pode contribuir para ampliar a conscientização e para o engajamento necessário do educando na luta pela libertação, em um posicionamento de resistência, de recusa à submissão, em favor da recuperação de sua humanidade.

Entendendo a construção da teoria freiriana em favor da libertação do oprimido e a função maior da educação enquanto prática da liberdade, Freire atuou com foco na radicalidade criadora, entendendo 'criação' com significado de ousadia coletiva, de ação corajosa e transformadora que se coloca contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas. Tudo com foco na libertação da opressão, das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais.

É necessário destacar que, para Freire, a pedagogia do oprimido tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, que, enquanto homem ou povo, encontra-se na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Nos livros de Paulo Freire, fica nítido que essa recuperação da humanidade do oprimido se dá por meio da reflexão – pois o oprimido que reflete sobre sua situação e as causas histórico-sociais-culturais que levaram a essa realidade desenvolve o engajamento necessário na luta por sua libertação.

Compreendendo o mundo como 'está sendo' e que não necessariamente precisa ser assim, ou seja, que 'o mundo não é' assim, Freire nos leva a perceber o homem como um ser inconcluso que permanentemente transforma e é transformado pelo mundo em que vive. Nesse sentido, inicia-se a tomada de consciência de seus direitos e de suas responsabilidades a partir das relações que estabelece com o mundo.

Desencadeia-se, então, o constante movimento humano em busca de 'ser mais', enxergando a realidade do hoje não como algo imutável e compreendendo a história como possibilidade e não como determinação. Partindo desse pensamento – de que mudar é possível –, a tradução dos Direitos Humanos em conquistas concretas e efetivas se mostra como um desafio colocado à sociedade. Esse desafio certamente passa pela educação. Educação que não é neutra, que sempre está a favor de algo, de alguém, de um motivo, o que demonstra seu caráter eminentemente político. Nem o currículo nem a ação educativa são neutros, e nesse sentido toda prática freiriana e a reinvenção de seu legado no trabalho do Instituto Paulo Freire deixam clara a sua opção por uma educação popular e comunitária, em favor de uma escola pública popular, uma escola cidadã, conforme veremos a seguir.

Instituto Paulo Freire e a reinvenção do legado freiriano como práticas de resistência

Criado em 1991 com o objetivo principal de dar continuidade ao legado freiriano e reinventá-lo, o Instituto Paulo Freire foi fundado oficialmente em 1º de setembro de 1992 como uma rede internacional que integra pessoas e instituições de mais de noventa países.

Atuando em três áreas (Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Cidadã), desenvolvemos assessoria, consultoria, pesquisas e formação, orientados pelas dimensões socioambiental e intertranscultural, com fundamentos dos princípios de horizontalidade e do trabalho coletivo, sempre utilizando uma metodologia dialógica, inclusiva, respeitosa da diversidade, das diferenças e das semelhanças entre as culturas e os povos, fundada no incentivo à auto-organização e à autodeterminação.

Para alcançar nossos objetivos de reinvenção do legado freiriano e promover a Educação em Direitos Humanos, nossas ações procuram apoiar e incentivar a criação de redes de ação solidárias, novas formas de organização social e comunitária, desenvolver ações orientadas por princípios éticos que permitam incidir sobre as políticas públicas que combatam a desigualdade e estimulem a participação cidadã. Desenvolvemos programas de intervenção em escala local, regional e global, orientando e sistematizando formas de gestão compartilhada que guiem a execução de políticas públicas voltadas à inclusão social e aos Direitos Humanos. Buscamos estabelecer pontes entre o pensamento crítico em educação e as ações práticas da gestão das políticas públicas, fortalecendo a participação da sociedade civil no controle dessas políticas voltadas para educação, meio ambiente, cultura e comunicação. Lutamos contra toda forma de discriminação e exclusão de pessoas jovens e adultas analfabetas e pela garantia do direito à educação para todos/as. Dessa forma, reafirmamos cotidianamente o nosso compromisso na construção de uma nova consciência que começa a ser gerada por meio de articulações e de ações das três áreas: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Cidadã.

Segundo Emiliano Liu, coordenador da Área de Educação Popular do Instituto Paulo Freire, a Educação Popular esteve, desde suas origens, historicamente comprometida com a luta não só pela ampliação dos Direitos Humanos, mas também pela sua concreta efetivação. Em larga medida, isso sempre significou a luta da cidadania ativa pela realização prática dos direitos juridicamente reconhecidos e conquistados. Podemos citar como exemplos a relação com os movimentos sociais de luta pela terra e pela moradia, os projetos de educação para pessoas em situação de cárcere, os programas de formação para extensionistas rurais – que trabalham com as políticas de promoção do desenvolvimento da agricultura familiar –, bem como as suas práticas formativas com agentes públicos e civis nos espaços públicos de participação e controle social. As nossas atividades educativas sempre buscaram relacionar, do modo mais dialético, os desvelamentos e as desmistificações das realidades vividas com os engajamentos práticos pela sua transformação. O combate contra diversas formas de opressão e violência passa, frequentemente, pelas mobilizações da sociedade civil para a implementação de direitos que apenas foram adquiridos na forma de lei.

Uma das principais frentes nas quais temos atuado com a Educação Popular neste momento é o fortalecimento da cidadania ativa e dos espaços e mecanismos públicos de participação e controle social. Temos uma parceria de longa data com o Departamento do Orçamento Participativo de Guarulhos, onde construímos diversos projetos e metodologias para a formação de agentes públicos, bem como para os representantes eleitos pela sociedade civil. Devemos aproveitar os espaços e as propostas que têm ocorrido no contexto de diversos governos – inclusive o federal – para fazer avançar ainda mais os sistemas de participação social como

importantes instrumentos de controle das políticas públicas por parte da população. Essa é mais uma das frentes da luta contra-hegemônica que pretende se contrapor à identificação neoliberal dos direitos com o poder monetário dos consumidores.

Na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os objetivos das principais frentes de atuação estão comprometidos com a efetivação do direito humano à educação ao longo da vida. Com base nesse compromisso, a área realiza Formação Inicial e Continuada a educadores de jovens e adultos, ensinando e aprendendo por meio de uma relação dialógica conscientizadora, promovendo o exercício crítico da cidadania. Além disso, desenvolve materiais de apoio pedagógico, oferece oficinas, palestras, *workshops*, assessoria e consultoria a estados e prefeituras, empresas, instituições, organizações governamentais e não governamentais. A EJA também tem por objetivo de atuação contribuir com a definição de políticas públicas em EJA, com a organização e implementação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e com avaliação de projetos e sistematização de experiências.

É um espaço de encontro, celebração, solidariedade, reflexão, formação, pesquisa e publicação em torno de questões que envolvem a formação de pessoas jovens e adultas numa perspectiva cidadã e ecopedagógica, com o compromisso de fortalecer o movimento a favor da garantia do direito humano fundamental à educação para toda a população. Essa área nasceu nos primeiros anos da caminhada do Instituto. É herdeira da tradição da Educação Popular e, particularmente, do MOVA-SP, lançado quando Paulo Freire estava à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991).

A área da EJA atua também em espaço políticos como o Fórum São Paulo de EJA, a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora (RAAAB), o MOVA Brasil, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) e a Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea).

Pensando no compromisso com o processo de construção de um projeto de sociedade mais digna, justa e humana, o Instituto Paulo Freire propõe ações de intervenção também por meio da área de Educação Cidadã, as quais têm por objetivo contribuir para o fortalecimento das políticas públicas educacionais e para a Formação Inicial e Continuada de gestores(as), professores(as), conselhos de escola e demais segmentos escolares, fundamentados nos princípios e na práxis eco-político-pedagógica freiriana, destacando o compromisso com a luta por uma educação *para* e *pela* cidadania.

A área da Educação Cidadã atua com consultoria, assessoria, Formações Iniciais e Educação Continuada, cursos, oficinas e palestras sobre:

- Educação em Direitos Humanos
- Exercício da cidadania desde a infância
- Sistema e Plano Municipal de Educação
- Conferências de Educação
- Gestão democrática
- Conselhos de Escola/Conselho de Gestão Compartilhada
- Conselho Municipal de Educação
- Avaliação e planejamento dialógicos
- Currículo
- Reorientação curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
- Educação Integral; escola em tempo/horário integral
- Leitura do Mundo
- Construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico e Plano de Trabalho Anual das escolas
- Princípios de convivência

- Formação de educadores sociais
- Educação para a Cidadania Planetária

Em parceria com o Centro de Referência, a Unifreire, com a Casa da Cidadania Planetária, com a Editora e com os demais setores e filiais do Instituto Paulo Freire, a Educação Cidadã realiza avaliações de cunho emancipatório, pesquisas e publicações que contribuem para a formação dos(as) educadores(as), para a definição de políticas públicas educacionais e para implantação de uma educação na perspectiva transformadora – por meio da militância e da construção de referências e instrumentos concretos que viabilizem a realização da Escola Cidadã.

A atuação política da área de Educação Cidadã se dá também nos espaços do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), nos Fóruns Nacional, Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (de São Paulo), na Comissão organizadora/executiva do Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e na Rede Social por uma Educação Pública nas Américas (Rede SEPA), entre outros.

Além das três áreas, o Instituto também é composto por setores e filiais (Unifreire, Casa da Cidadania Planetária, Centro de Referência e Editora e Livraria) que se dedicam ao compartilhamento e à reinvenção do legado freiriano.

Assim, contribuímos para a construção da cidadania ativa, entendendo as Unidades Educacionais e demais instâncias da organização da sociedade como espaços para a defesa de direitos conquistados e criação de novas prerrogativas, buscando a gestação de um novo espaço público de decisão estatal visando a uma sociedade radicalmente democrática.

Educação Cidadã como prática de Educação em Direitos Humanos: currículo e planejamento participativos na formação de sujeitos ativos

1. Educação Cidadã: histórico, conceituação e princípios

A Escola Cidadã nasceu e se fortaleceu no Brasil e em outros países da América Latina como um movimento de educação popular e comunitária chamado de 'escola pública popular'. Esse movimento se traduziu em práticas a partir de diferentes experiências de prefeituras e Secretarias Municipais de Educação assumidas por partidos e coligações partidárias do campo democrático e popular que, após o fim do regime autoritário (final da década de 1980 e início da década de 1990), deram ênfase ao poder local. Esse movimento, chamado de "Escola Cidadã", também recebeu outras denominações,[1] mantendo a proximidade entre os princípios e objetivos relacionados às experiências educacionais inspiradas numa prática 'para a cidadania e pela cidadania'. Essas experiências tinham como ambição contribuir para o surgimento de uma nova cidadania por meio da organização da sociedade para a defesa e conquista de direitos. Segundo Gadotti, a primeira vez que o termo "Escola Cidadã" apareceu na literatura pedagógica nacional foi no artigo de Genuíno Bordignon intitulado "A Escola Cidadã: uma utopia municipalista", de 1989.

Conforme palavras de Paulo Freire em entrevista concedida à TV Educativa do Rio de Janeiro,

[1] Nomes e tendências da Escola Cidadã: Escola Pública Popular (São Paulo, SP); Escola Democrática (Betim, MG); Escola Plural (Belo Horizonte, MG); Escola Candanga (Brasília, DF); Escola Mínima (Gravataí, RS); Escola Sem Fronteiras (Blumenau, SC); Escola Guaicuru (MS); Escola Democrática e Popular (RS); Escola de Tempo Integral (Colatina, ES); Escola Desafio (Ipatinga, MG).

> a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo, que, coerente com a liberdade, não se recusa a viver a experiência tensa da democracia. É aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. É uma escola coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Gadotti, 2002, p.68-69)

Só se constrói a Escola Cidadã com base na democracia e na cidadania. Ela tem como princípios ser estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, e pública quanto à destinação, sempre estimulando o diálogo entre Estado e sociedade civil. Padilha, Gadotti e Cabezudo (2004, p.126) destacam nas experiências de Escola Cidadã alguns princípios pedagógicos (ou intuições originais das práticas):

1. Partir das necessidades dos alunos e das comunidades;
2. Instituir uma relação dialógica professor-aluno;
3. Considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos;
4. Educar para a liberdade e para a autonomia;
5. Respeitar a diversidade cultural;
6. Defender a educação como um ato de diálogo na descoberta rigorosa, porém, por sua vez, imaginativa, da razão de ser das coisas;
7. A noção de uma ciência aberta às necessidades populares;
8. Adotar planejamento comunitário e participativo.

Nesse sentido, a construção da Escola Cidadã pressupõe um processo democrático e participativo e é fertilizada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos (Gadotti, 2002), o que é congruente com os princípios de educar para a democracia e com a Educação em Direitos Humanos. Isso porque pensar em Direitos Humanos e educar em Direitos Humanos pressupõem o objetivo de uma mudança na relação entre governantes e governados, entre opressores e oprimidos, entre participação e organização coletiva e o reconhecimento da humanidade como uma só, respeitando e valorizando a diversidade e o multiculturalismo.

2. Educação em Direitos Humanos e o currículo da Escola Cidadã

Assim como a concepção de Educação Cidadã, historicamente a Educação em Direitos Humanos também é uma prática recente na América Latina e no Brasil. Basombrío (1992) ressalta que essa prática começa a se desenvolver na época final dos piores momentos da repressão política na América Latina, com ações de educadores populares e militantes de Direitos Humanos. Essa prática passou por modificações estruturais (principalmente em relação à conquista da legislação pela sociedade civil – Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ECA, LDB e Plano Nacional de Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) e políticas no decorrer desse período, o que justifica a necessidade de se propor práticas com a intenção de efetivar uma concepção de Educação em Direitos Humanos edificada na formação de sujeitos ativos, sujeitos de direitos.

Segundo Candau (2007), na década de 1980 a Educação em Direitos Humanos foi promovida principalmente por ONGs e administrações públicas de ‘esquerda’, orientadas ao fortalecimento de regimes democráticos após experiências de ditadura. Nos anos 1990, com a consolidação do projeto neoliberal nas diferentes dimensões da vida social e com a elevação de

índices de desemprego e exclusão, multiplicaram-se as formas de violência, desencanto e falta de perspectiva.

No início do novo milênio, o clima político-social, cultural e ideológico mostrou-se marcado pela contradição, atravessado por tensões dialéticas. Houve a entrada dos Estados de caráter neoliberal na questão da Educação em Direitos Humanos, mas eles não se desprenderam de sua lógica, inibindo seu caráter político. Destaca-se também, no mesmo período, as tensões pelas diferenças de concepção e conflitos de distintos níveis de governo entre si, o que se reproduz no tensionamento da relação entre poder público e movimentos organizados da sociedade civil. Se quase todos os Estados hoje têm legislações orientadas à promoção da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino, justifica-se a relevância da análise e do debate de questões sobre o sentido (significado e direção) da Educação em Direitos Humanos que vem se construindo, bem como os objetivos que se pretende alcançar com as ações em prática.

Isso porque muitos processos educativos continuam impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem, e o cotidiano educacional transforma-se num mundo autorreferido, que ignora o cotidiano social. Para Candau (2006, p.2), em muitas ocasiões não existe espaço para que os diferentes sujeitos possam se expressar e refletir sobre a estruturação de seu dia a dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram.

Romper com tal desarticulação é uma inquietude básica da Educação em Direitos Humanos. Assim, é preciso construir uma educação que faça sentido para os educandos e suas comunidades. É preciso vivenciar propostas democráticas de educação, nas quais o currículo não seja acrítico, entediante. Conforme destaca Apple (2006, p.265), nas escolas democráticas vivencia-se um currículo negociado, e os materiais utilizados pelos professores e alunos são uma resposta direta aos problemas da comunidade local.

Zenaide e Carneiro (1994) apontam que educar em Direitos Humanos requer que o processo pedagógico esteja embasado em objetivos claros de promoção e socialização de uma cultura em Direitos Humanos que rompa com a naturalidade e a normalidade das violações. Requer intervenções sistemáticas na formação de hábitos e atitudes que fortaleçam a dignidade, o pluralismo, o respeito à diversidade sociocultural, a democracia. Ainda sobre a formação de hábitos e atitudes, Benevides (1996) aponta três elementos considerados 'indispensáveis e interdependentes' para que a educação se efetive com democracia: formação intelectual (desenvolvendo a capacidade de conhecer, para que se possa julgar melhor); educação moral (desenvolvendo uma consciência ética, formada por sentimentos e razão) diretamente atrelada a uma didática dos valores republicanos e democráticos; educação do comportamento (para enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, para proporcionar o aprendizado da cooperação ativa favorecendo a subordinação do interesse pessoal ou de um grupo em prol do interesse geral, do bem comum).

Pensar no bem comum pressupõe a compreensão de que a educação não é neutra e que as teorias, políticas e práticas envolvidas não são técnicas: envolvem escolhas pessoais sobre o bem comum (Apple, 2006, p.22). Isso quer dizer que, numa concepção de educação baseada no bem comum, todos devem agir de acordo com o princípio de que "nenhum ato desumano deve ser usado como um atalho para um dia melhor". Nesse contexto, nos lembramos das palavras da jornalista Rose Nogueira, que diz: "quando um homem é torturado, a humanidade inteira está sendo ofendida".

Partindo dessas premissas, cada passo do caminho, qualquer proposta ou programa social atrelado a essa concepção do bem comum "será

julgado de acordo com a probabilidade de que resulte na conexão entre igualdade, compartilhamento, dignidade pessoal, segurança, liberdade e cuidado". Em outras palavras, retomando Raskin (1986), em um programa baseado no bem comum as pessoas devem "certificar-se de que a trajetória que seguem, o que questionam e o que analisam dignificarão a vida humana, reconhecendo os aspectos lúdicos e criativos das pessoas", vendo os outros não como objetos, mas como sujeitos 'corresponsáveis' envolvidos no processo de construir e deliberar democraticamente sobre os fins e os meios de todas as instituições.

Na concepção de Escola Cidadã, compreendida como escola democrática, participativa, apropriada pela população (como parte da cidade a que pertence), como escola de companheirismo, de transformação, o sentido do conhecimento é construído por meio do diálogo. O diálogo é fundamental para conhecer os problemas e anseios da comunidade (incentivo à cultura, trabalho, saúde, saneamento, serviços públicos) em constante movimento de Leitura do Mundo. A partir da Leitura do Mundo, com o aprofundamento e com a ampliação do conhecimento, toda produção da escola, os conteúdos desenvolvidos com os educandos e os diálogos com a comunidade são respostas às necessidades que apareceram nessa Leitura. Dessa forma, a Escola Cidadã promove a produção de conhecimentos que façam sentido para a comunidade, que contribuam com seu processo de humanização, com seu processo de construção enquanto sujeito de direitos. Isso porque, segundo Candau (2007, p.404),

> A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas ... Os processos de Educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas.

Por meio do diálogo, das trocas, do encontro de redes solidárias que buscam compreender melhor para poder intervir na realidade local, a Escola Cidadã contribui na criação de condições para o surgimento de uma nova cidadania, com espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novas prerrogativas. A intenção é que todos os sujeitos nela envolvidos vivenciem esse processo emancipatório de conhecer a realidade e ter voz ativa na formulação de políticas públicas, visando a uma mudança do Estado que temos para um Estado radicalmente democrático.

Esse processo emancipatório, de empoderamento, orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos oportunidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos, também tem relevância social e política numa mudança de cultura, de mentalidade. Isso porque "educa para o nunca mais" (Candau, 2007, p.405), para romper a cultura do silêncio e da impunidade, e também do assistencialismo, da centralização do poder, da manutenção da ideologia hegemônica – ainda muito presentes em nosso país.

A Educação Cidadã e a Educação em Direitos Humanos, por meio da metodologia participativa e de construção coletiva que supera a lógica do currículo sem sentido, orientam para mudanças de mentalidade, de atitudes e práticas, individuais e coletivas; promovem outra forma de agir com o outro, de participar na escola e de se relacionar com o poder público, formando uma geração de pessoas que tem outra relação com a gestão pública (democrática), com a economia e com a sociedade.

Relação econômica e social que também pode se modificar com a inversão da lógica de uma cultura autoritária, capitalista, individualista, competitiva, para a implantação de ações com vistas à solidariedade humana, aos princípios de dignidade, de igualdade, de coletividade, de

planetaridade muito mais sustentáveis do que o modelo capitalista, excludente, violador de direitos e violentador da humanidade.

Diante desse cenário – da necessidade e possibilidade de transformação – estão postos desafios para as políticas educacionais e para os educadores que ajudam a formulá-las e as põem em prática com os educandos e com as comunidades.

Neste momento de construção de outra história possível, é imprescindível vivenciar, pesquisar e socializar práticas que demonstrem, para outras iniciativas, a sua forma resistente de lidar com as violações de direitos e com a violência, a coerência do discurso com a prática, a mediação de diálogos e conflitos, sempre articulando o currículo com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. Isso tudo sem perder a capacidade de se indignar, de sentir e identificar-se com a dor do outro, mantendo a amorosidade e a esperança. Esperança sem espera, dando continuidade a práticas iniciadas na luta inesgotável por uma ordem social menos violenta, mais justa e livre, que faça valer a legislação conquistada e os planos traçados.

3. Currículo e planejamento na Escola Cidadã: formação de sujeitos ativos

A atuação da área da Educação Cidadã, conforme detalhado anteriormente, é bastante ampla. Serão destacadas a seguir as ações desenvolvidas e como elas contribuem na prática para a formação de sujeitos ativos, agrupando as ações voltadas para o currículo, em especial para o planejamento e avaliação participativa de políticas públicas, tendo por base a educação para a democracia, detalhando em seguida os fazeres coletivos em alguns espaços de participação. É importante ressaltar que a divisão em subcapítulos só se deu neste texto como uma opção para organizar e não para separar, tendo em vista que todas as ações estão inter-relacionadas.

3.1. Construção participativa e vivência de propostas curriculares

A construção curricular na perspectiva da Escola Cidadã é uma prática inovadora, condizente com o contexto sociopolítico do momento em que esse movimento educacional começou a ganhar força no cenário brasileiro, na década de 1980. Suas características, congruentes com a perspectiva crítica, demonstram que o currículo consiste em uma realidade social-histórica-cultural específica, que expressa um modo particular de relação entre os homens. Essas premissas orientam toda atuação da área de Educação Cidadã na construção participativa de currículo, desde o currículo prescrito, perpassando o currículo em ação, até o currículo avaliado.

A inovação dessa prática se deve ao fato de ir muito além da concepção de currículo que predominava desde a primeira aparição do termo no título de um livro, de John Franklin Bobbit, em 1918, até a década de 1960. Até essa época, havia uma visão restrita e tecnicista de currículo, o qual se preocupava apenas com questões de tempo, espaço e sequência de aprendizagem, e se apresentava de forma linear, previsível, rígido, cumulativo e prescritivo. Nessa concepção técnico-linear, o currículo era limitado a uma grade, um conjunto de disciplinas e uma lista de conteúdos prescritos que deveria ser seguida de forma rigidamente controlada. Essa concepção não considerava o contexto, a realidade do educando, nem a dimensão política da educação, julgando-se neutra enquanto contribuía de forma acrítica à reprodução da ideologia, à manutenção do pensamento hegemônico. É importante destacar o caráter segregador da educação brasileira nessa época, quando uma pequena fatia da população frequentava a escola: os poucos da elite. A disciplina nessa concepção curricular se restringia a um núcleo formado por um conjunto de verdades consagradas pela tradição científico-cultural da raça branca ocidental.

Na década de 1980, quando se iniciou o movimento por uma Escola Cidadã, o contexto social e político e a mobilização pela democratização do país contribuíam para que a pedagogia crítica surgisse no cenário nacional como contraponto ao pensamento tradicional. Uma nova concepção de currículo se apresentava, alimentada pelo movimento de Educação Popular (com forte influência, cujo embasamento teórico e prático estava associado a Paulo Freire), contemplando os saberes e as necessidades educacionais das camadas populares, fazendo uma crítica social dos conteúdos e questionando a legitimidade e utilidade do conhecimento produzido pela escola até então. Era a vez de as camadas populares serem vistas. Era o momento de dar voz e vez às crianças, aos jovens e adultos que frequentavam a escola para serem sujeitos de sua aprendizagem, de participarem do planejamento, de darem pistas acerca do que precisavam saber para poder intervir na sua realidade. Era o início da efetivação da democratização do acesso à escola. Era o início do empenho em cumprir o que a Declaração Universal dos Diretos Humanos já previa:

> Artigo XXVI
>
> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
>
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
>
> 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

O multiculturalismo e tendências pós-críticas marcaram o currículo na década de 1990 e passaram a percebê-lo não mais como técnica, mas sim como uma prática social, cultural de formação de identidades. A partir de então o currículo adquire uma dimensão mais dinâmica, e, diferentemente da grade curricular, passa a ser compreendido como algo que precisa ser vivenciado e reconstruído constantemente. Começou a transparecer a preocupação com o currículo de comunidades antes invisibilizadas no processo, tais como indígenas, quilombolas e campesinas, por exemplo. No início do século XXI, a inovação se deu apenas em torno dos meios tecnológicos para desenvolver o currículo (com grande influência das novas mídias), permanecendo uma amplidão de concepções de currículo e a luta para a efetivação do desenvolvimento do currículo numa perspectiva crítica e multicultural, pois apesar do avanço teórico (dos autores Michael Apple e Gimeno Sacristán, por exemplo) e das tecnologias, as práticas que envolviam essa concepção ainda não eram maioria nas escolas públicas do país.

Feito esse resgate histórico, é possível compreender melhor as aproximações do currículo da Escola Cidadã e da sua congruência com as concepções de educação para a democracia, com a Educação em Direitos Humanos. Numa perspectiva crítica, percebemos o currículo como um artefato social e cultural. Ele está colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. No ambiente de violações de direitos que ainda temos em nosso país, em uma tentativa de sair dos ranços da ditadura, promovendo a memória, a justiça e a verdade, não há outra concepção de currículo ou outra forma de fazer educação mais adequada do que a perspectiva crítica do movimento da Escola Cidadã.

Atualmente, não há mais o que justifique uma educação que não seja emancipadora, libertadora. Tem ficado cada vez mais explícito que as políticas neoliberais, apesar de toda sua astúcia e capacidade de ma-

nipulação e regeneração, estão fadadas ao fracasso, pois são insustentáveis. Se pensarmos num projeto de Estado, numa vivência democrática, precisamos construir o currículo de forma participativa desde os Planos de Educação (Plano Municipal, Plano Estadual e Plano Nacional) até o planejamento da rotina dos educandos, perpassando os Projetos Eco-Político-Pedagógicos das escolas, conforme será detalhado mais adiante. É preciso refletir, então, sobre como é esse currículo em ação.[2]

O ponto de partida é a compreensão de que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão, desinteressado do conhecimento social. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Diante disso, e lembrando que ele está implicado de relações de poder, formar para a democracia e contemplar todos os segmentos da comunidade escolar (educandos, familiares, conselhos) na sua construção é imprescindível para que se aprenda, vivenciando efetivamente a participação na organização das políticas educacionais, mudando a cultura de construção de prescrições curriculares por um grupo 'seleto' de 'especialistas' que constroem um currículo para que o 'outro' desenvolva, sem contato com as necessidades de sua comunidade.

Na Escola Cidadã, mesmo o *currículo prescrito*,[3] escrito em parceria com Secretarias de Educação, é elaborado de forma participativa, contando com a voz de todos os sujeitos, contemplando seus saberes.

[2] Sacristán (1998) define currículo em ação como a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas que sustentam o que é a ação pedagógica, ou seja, o significado real do que são as propostas curriculares.

[3] Sacristán (1998) conceitua currículo prescrito como prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

Com embasamento no legado freiriano, o ponto de partida é a Leitura do Mundo, que é o momento de levantamento das concepções implícitas nas práticas da localidade (município ou estado). É o momento de escuta de como as práticas curriculares estão acontecendo e como a comunidade gostaria que elas acontecessem.

No movimento de *Leitura do Mundo para a construção do currículo* é importante destacar o processo de *Conferência Lúdica* (com crianças da Rede Municipal), *Encontros de Educandos* (com educandos da EJA), *Encontros da Escola Cidadã* (com toda a comunidade escolar) e *Conferências Educacionais* (municipais, estaduais ou nacional) no qual são colhidas as propostas dos educandos. Algumas perguntas são pertinentes para que os educandos contribuam com propostas para o currículo:

- Como é a escola dos nossos sonhos?
- Como são as relações entre as pessoas na escola dos nossos sonhos?
- Na nossa comunidade, no nosso contexto, o que é importante saber?
- O que gostaríamos de aprender? Por quê?
- O que nos faz aprender?
- Como aprendemos melhor?
- Como gostaríamos que as aulas fossem?
- O que mais gosto e o que não gosto na escola?

Estes exemplos de perguntas levam à construção de propostas que partem de questões tênues e se concretizam nas respostas, dando pistas de como podem materializar outra educação possível, outro mundo possível. É importante ressaltar que só são válidas quando essas *propostas são amplamente discutidas e levadas em consideração* pelos gestores da educação, pelos gestores das escolas, professores e comunidade em geral de modo a serem contempladas no currículo, nos planos

que pautam as políticas públicas da educação nacional, e no planejamento da rotina do trabalho dos educandos em sala de aula. Quando esse exercício de participação é realizado, inverte-se a lógica hegemônica de se construir o currículo e as políticas públicas. Começa a emergir a tendência do currículo crítico e emancipatório. Efetiva-se a mudança de postura na relação de poder entre governantes e governados, entre oprimidos e opressores. Efetiva-se a construção de políticas e práticas 'de baixo para cima' após séculos de construção 'de cima para baixo'. Demonstra-se que outra história, outra cultura e outras mentalidades estão sendo construídas, vinculadas a outros formatos possíveis de organização da educação e da sociedade.

Eu queria que na minha escola a minha mesa e carteira tivesse pertinho dos meus amigos.

Iasmim, 6 anos
EMEI Darcy Ribeiro – Conferência Lúdica, 2010

Outra prática que demonstra como esse currículo em ação pode estar próximo de um currículo que efetive a Educação em Direitos Humanos é a *promoção do exercício da cidadania desde a infância*. Com práticas que vão desde a organização de *assembleias escolares* para debater sobre a gestão da escola até a presença no *Orçamento Participativo Criança* (OP Criança), o exercício da cidadania desde a infância perpassa a *eleição de representantes de turma*, o diálogo constante na *elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico* (PEPP) das escolas e o monitoramento das crianças dos *planos de ação* construídos nos Planos de Trabalho Anuais das escolas (PTAs). Dessa forma, concretiza-se a educação para a democracia porque promove o desenvolvimento humano integral (abarcando a dimensão política, participativa e inventiva do ser humano) e as potencialidades das crianças, materializando a vivência da cidadania plena.

Pensamos nas propostas para melhorar a nossa escola ouvindo [os colegas] e depois levando todas as opiniões e sugestões para a direção.

Grupo de alunos
EMEF Professor Oswaldo de Oliveira – Sorocaba, 2008

Para que professores, gestores e todos os profissionais da educação possam promover o exercício da cidadania desde a infância e práticas de Educação em Direitos Humanos, é preciso que sejam organizados *amplos momentos formativos*, conforme prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Isso porque a geração que está trabalhando hoje foi formada em momentos de repressão, com modelos autoritários de gestão, de construção de políticas públicas e de planejamento escolar. Por isso, essa geração precisa ser criativa para criar práticas inovadoras de Educação em Direitos Humanos com base em poucas experiências conhecidas, sem muitos modelos nos quais se inspirar. Há governos que se empenham nessa formação, mas é preciso que toda a comunidade esteja envolvida nesses momentos formativos para não deixar que eles se fragilizem na medida em que os governos mudam. Formação Continuada em Educação em Direitos Humanos precisa ser uma prática constante. Esse é o motivo pelo qual as três áreas do Instituto Paulo Freire atuam com formações. A área de Educação Cidadã promove *encontros de educação (municipais e internacionais), Formação Continuada* com equipes das secretarias, equipes das escolas (funcionários, professores, gestores, familiares, colegiados, educandos) e *cursos com temáticas específicas* (Estatuto da Criança e do Adolescente, Educação em Direitos Humanos e Educação Socioambiental, entre outras) com o cuidado de propor sempre a *construção de planos de intervenção nos cursos*, para que os participantes concretizem na prática o que está sendo refletido nas formações.

Além dessas vivências curriculares, destacam-se também o planejamento coletivo e espaços de participação na construção das políticas públicas, conforme veremos em seguida.

3.2. Planejamento coletivo: Plano Municipal de Educação, Projeto Eco-Político-Pedagógico, Plano de Trabalho Anual e Avaliação Emancipatória

Em uma Escola Cidadã, que tem como princípio a gestão democrática, o planejamento não é apenas uma etapa burocrática. Planejar na Escola Cidadã conta com um amplo movimento que envolve toda a comunidade em momentos de diálogo e reflexão para analisar a realidade que temos e pensar juntos em como gostaríamos que ela fosse. Esse ato de pensar e registrar juntos como, quando e o que pode ser feito para alcançar o mundo dos nossos sonhos, a escola dos nossos sonhos e os seres humanos que estamos formando (para agir nesta escola e neste mundo) é promovido na *construção coletiva dos Planos de Educação* (municipais, nacionais) e no movimento de elaboração e atualização do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP). Para que esses planejamentos sejam significativos, é preciso que estejam embasados em fatos, o que gera a necessidade de *avaliar coletivamente* a realidade que temos, numa perspectiva dialógica, formativa, emancipatória.

É importante evidenciar os motivos que levam a Escola Cidadã a planejar, ou seja, desenvolver coletivamente um Projeto que aborde as questões do Ecológico, do Político e do Pedagógico das ações que irão desenvolver, bem como as maneiras pelas quais a comunidade e os educandos (a criança e o adulto) participam enquanto principais sujeitos desse processo, dando a possibilidade de as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Paulo Freire dizia que 'o mundo não é, o mundo está sendo'. Nesse sentido, para transformar a forma como o mundo 'está sendo' é preciso analisar a realidade para poder *projetar*, ou seja, 'lançar para frente', planejar o que vai ser feito para mudar a realidade na qual estamos inseridos, buscando a dignidade humana, chegando mais perto dos nossos sonhos, das nossas utopias, do nosso mundo ideal e da escola que forma sujeitos atuantes na construção deste mundo. Por isso, para poder projetar é preciso começar pela Leitura do Mundo, refletindo coletivamente sobre as vivências e opiniões de toda a comunidade para conhecer melhor a realidade do mundo que temos para construirmos o mundo que queremos.

Um mundo no qual as relações humanas e ambientais sejam pautadas numa consciência planetária, sustentável, numa dimensão Ecológica, cujo compromisso vai além da conservação da natureza, pensando as relações entre os homens e do homem com os outros seres vivos; compromisso com um novo paradigma ético e com uma nova inteligência do mundo (que vai além da inteligência instrumental que se preocupa apenas em resolver problemas, avançando no pensamento conjunto, de um projeto de vida que resolva os problemas tendo como princípio o bem comum, o coletivo, a solidariedade como condição para a sobrevivência de todos).

Dessa forma, o educando, seja ele criança, jovem ou adulto, é incentivado pela escola a comunicar-se, a desenvolver seu espírito crítico, sua capacidade de se relacionar com as pessoas e de construir projetos coletivos, que planejem ações de intervenção local pensando no impacto destas ações em nível global. Envolver as crianças, jovens e adultos na construção do PEPP leva o educando a se exercitar na vivência dessa concepção de cidadania, a cidadania planetária. Isso tudo envolve a escola em um processo de mudança de concepção de inteligência, de ser humano, de cultura, de desenvolvimento.

Essa vivência é um exercício Político que se apresenta como promissor na formação cidadã dos educandos. Para que os educandos se tornem sujeitos de sua aprendizagem, precisam participar das decisões que dizem respeito ao projeto da 'Escola que queremos', que faz parte também do projeto de vida desses educandos. Ao participar do planejamento dos

rumos da política educacional, do currículo a ser vivenciado na escola e de sua aprendizagem, o educando aprende a participar politicamente, democraticamente. Em resumo, o educando se assume como sujeito de sua aprendizagem ao participar do projeto da escola.

Experiências políticas, reflexões e ações ecológicas são importantes vivências Pedagógicas. Elas possibilitam uma aprendizagem significativa do legado que a humanidade deixou (histórico, cultural, social, ambiental, econômico) exercitando o pensar crítico sobre esse legado. O exercício de projetar (a partir da análise crítica da realidade) envolve o desenvolvimento do pensamento inovador, da imaginação, da criatividade para sugerir propostas de ação para solucionar problemas concretos da realidade. Nesse sentido, utiliza sua inteligência e seus conhecimentos para articular as potencialidades da comunidade, os serviços públicos disponíveis e todas outras possibilidades para atender às necessidades do coletivo de forma sustentável.

Envolver toda a comunidade das escolas no movimento de atualização do PEPP proporciona inúmeras aprendizagens e habilidades sociais para todos os sujeitos da escola (educandos, professores, funcionários, gestores e comunidade), efetivando os objetivos da Educação Cidadã e da Educação em Direitos Humanos, pois fortalece a democracia e proporciona que uma nova consciência seja gerada.

Depois do planejamento, faz-se necessário manter o princípio da participação no acompanhamento e avaliação das ações, monitorando em que medida elas foram alcançadas e quais rotas precisam ser revistas. Nesse sentido, na Escola Cidadã a avaliação institucional é proposta numa perspectiva dialógica, participativa, formativa e transcende o caráter meramente instrumental, burocrático, classificatório das avaliações tradicionais. A avaliação se mostra como um importante instrumento de gestão, o qual permite que toda a comunidade aproprie-se criticamente dos resultados dos projetos desenvolvidos nas escolas e esteja bem preparada para rever anualmente seus planos de trabalho (PTA – Plano de trabalho Anual) e seu PEPP. Como isso acontece na prática?

A comunidade é mobilizada a fim de revelar diferentes percepções de cada segmento, participando em todos os momentos: construção coletiva dos questionários a serem respondidos em cada segmento, mobilização dos segmentos para reflexão sobre as questões e registro de suas opiniões, análise dos resultados da avaliação em busca de subsídios para elencar o que precisa ser melhorado na escola, diálogo sobre o que deve ser priorizado e elaboração de planos de ação para melhorar as questões elencadas pelo grupo. Sacristán (1998) destaca que o currículo avaliado dá informações sobre como começar tudo de novo. Nessa perspectiva, todos (educandos, familiares, funcionários, professores, gestores e comunidade) são mobilizados a participar, pois se pressupõe que todos os sujeitos são capazes de avaliar as ações e os fenômenos de maneira reflexiva, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e suas práticas.

Ao construir e reconstruir a sua prática, ao conhecer o todo e intervir nas políticas públicas e no planejamento local, a comunidade se emancipa, ou seja, se liberta da tutela de alguém que decida tudo por ela e passa a decidir coletivamente, a administrar de forma compartilhada a escola e a comunidade.

3.3. Educação para a democracia: espaços de participação

Todos os espaços formativos citados anteriormente educam para a cidadania, promovendo a vivência da democracia: elaboração de proposta curricular, formações, planejamento e avaliação, entre outros. Além disso, é importante destacar que um currículo participativo e a gestão compartilhada de uma escola e de um município também envolvem a

participação em outras instâncias de igual importância: a *participação política em grêmios*, *fóruns*, *conselhos*, *associações*, além de *conferências*, *assembleias* e *encontros temáticos* já citados anteriormente. Isso porque tal participação promove os direitos políticos, que são um meio de exercício da soberania popular, caracterizando o direito de cada cidadão em contribuir orientando as decisões fundamentais do Estado. Como isso acontece na prática?

Pensando em diretrizes nacionais, o Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) deixa explícita como uma de suas finalidades a de dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes, além da possibilidade de criar novos meios de construção, avaliação e monitoramento das políticas públicas pertinentes à defesa e à promoção dos direitos no país. O PNEDH-3 orienta-se por uma visão crítica e emancipatória dos Direitos Humanos com forte influência pedagógica, construído em torno do eixo educador, além de conter as pautas jurídicas, éticas e sociais. Nesse sentido, o movimento da Escola Cidadã é congruente, pois mobiliza os sujeitos a *participarem de fóruns* (exemplo: Fórum Mundial de Educação, fóruns de acompanhamento dos Planos Municipais de Educação, fóruns de EJA), a *avaliar e propor atualizações na legislação* (exemplo: atualização da Lei do Conselho de Gestão Compartilhada de Osasco), a *atuar nos Conselhos* (Conselhos de Escola, Conselhos de Gestão Compartilhada, Conselhos de Merenda, Conselhos de Educação) e associações como as Associações de Bairro e Associação de Pais e Mestres (APM) das escolas.

Essas experiências coletivas contribuem para a construção da identidade nacional. Dalmo Dallari, em um vídeo sobre Direitos Humanos produzido pela Andhep,[4] dizia que antes da ditadura militar éramos apenas um ajuntamento de pessoas, e que com a ditadura o povo se uniu, começou a tomar consciência e foi se organizando; surgiram organizações sociais que tiveram importância no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia.

Pensando na prática da formulação de políticas públicas, o exercício da soberania popular vai muito além do voto em um representante. Ele se dá quando a comunidade é chamada a avaliar as políticas e fazer propostas em conferências. Como exemplos, podemos citar as Conferências Lúdicas e Conferências Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente (com a participação dos principais sujeitos: as crianças e adolescentes), as Conferências Municipais de Educação (para avaliação dos planos e políticas municipais de Educação) e, talvez a mais conhecida de todas, a Conferência Nacional de Educação (Conae), que mobilizou todo o país desde 2009 em Conferências municipais, regionais, estaduais e, por fim, a nacional, para a elaboração de propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE). A mobilização na Conae foi tão significativa que o texto a ser encaminhado na primeira proposta para votação recebeu uma quantidade recorde de emendas, pois não contemplava o que havia sido deliberado na Conferência nacional. Em outras palavras, a sociedade civil mais uma vez se organizou como povo, se conscientizou, cobrou dos governantes, e o projeto de lei passou por diversas alterações tentando contemplar o encaminhamento das propostas que foram construídas na Conferência.

No que diz respeito às práticas da escola, é possível, no dia a dia, promover o exercício de direitos políticos, fazendo que os educandos contribuam nas decisões fundamentais da gestão da escola. Nesse sentido, é preciso ressaltar as experiências de assembleias escolares, grêmios estudantis, e as que possibilitam a participação dos educandos nos Conselhos de Escola, nos Conselhos de Classe e na definição de rotinas, métodos e conteúdos a serem estudados em sala de aula. Nesse sentido, todo

[4] Vídeo *Direitos Humanos* (parte 1), disponível em: www.youtube.com/watch?v=vKB9G5Y8Kdo; Acesso em: maio 2012.

o fazer escolar se torna atividade emancipadora, pois coloca o educando no governo da escola, de seu aprender, modificando a cultura, a mentalidade de que o adulto delibera sozinho em todas as decisões relacionadas aos educandos.

Foi a primeira vez que a gente participou de um encontro com adultos e falamos também no final.

Renato, 9 anos, estudante do Cemus VI
6 de agosto de 2011 – II Interconselhos de Salto

Michael Apple destaca na visão crítica de currículo que a escola emancipadora e democrática deve estar preocupada o tempo todo com questões que articulem o 'como fazer', 'por que fazer esta atividade deste modo com os educandos', 'para que fazer assim', 'em benefício do que e de quem'. Com essas questões em mente no momento de planejamento, caso um dos objetivos da escola seja promover a cidadania ativa (como está expresso em inúmeros projetos de escolas), é preciso contemplar os educandos e as comunidades nas reflexões acerca dessas questões.

Contemplar educandos e comunidade nesta reflexão, institucionalizando práticas participativas, implica possibilitar a saída de um estado de resistência passiva (exemplo de jovens 'desinteressados' pela escola, 'desatentos') ou de estados de contestação violenta (depredação, ameaças, agressões verbais, físicas) para estados de comprometimento. Estado de comprometimento alcançado apenas por meio de atividades que exercitem a criatividade do educando em propor, em reagir, em dialogar, em reorientar e em resistir. Desse modo, o educando passa para uma posição de agente, que se corresponsabiliza, que participa, formando efetivamente sujeitos ativos. Esse tipo de prática tem o mérito de redirecionar nosso regime democrático, fazendo que os sujeitos passem a se interessar diretamente por assuntos que lhes dizem respeito, a se sensibilizarem com o outro, a se preocuparem com o bem comum, pensando na dignidade humana para todos.

Devemos cuidar do nosso bairro para o mundo melhorar!

Nicholas Fernando de Lima, 8 anos
Osasco – 24 de setembro de 2009 – Conferência Lúdica

Desafios: qualificar a luta e mobilizar para a resistência

Qualificar a luta e mobilizar para a resistência se colocam como desafios urgentes e necessários à Escola Cidadã e à Educação em Direitos Humanos, pois nosso contexto nacional e internacional atual não tem se mostrado um cenário propício para a afirmação da cultura em Direitos Humanos. Isso porque estamos imersos num momento em que as políticas neoliberais e a globalização se mostram como realidades capitalistas de individualismo que acentuam a exclusão e afetam a todos os grupos sociais e culturais, principalmente as minorias.

Não se trata de eliminar as diferenças, de igualar todas as culturas e não considerar as minorias. O que se mostra necessário é fomentar ações de conscientização e respeito à diversidade, ao multiculturalismo. A professora Vera Candau (2007) afirma tratar-se de "termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade".

Outro grande desafio posto aos projetos de Escola Cidadã e à Educação em Direitos Humanos tem sido a descontinuidade administrativa dos governos. Por isso, a insistência na construção de Projetos

Eco-Político-Pedagógicos (PEPP) de cada Unidade Escolar, favorecendo a autonomia da escola para que construa seu planejamento de forma participativa e efetive sua autonomia garantida em lei (artigos 12 a 15 da LDB).

Para que a descontinuidade dos governos não seja tão prejudicial, coloca-se o desafio de mobilizar a participação das pessoas para que interfiram na elaboração de projetos de Estado, não ficando reféns de projetos de governo. É necessário qualificar a luta, aprofundar a reflexão crítica acerca do contexto construído historicamente e das possibilidades de articulação para intervenção e transformação. É preciso que se insista na formação de sujeitos de direitos, proposta pelo movimento da Escola Cidadã, favorecendo o processo de empoderamento das pessoas.

Empoderando as pessoas, qualifica-se a luta e favorecem-se os processos de mudança e de transformação necessários à construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Para qualificar a luta, outro desafio posto é o de promover ações que favoreçam o movimento por memória, justiça e verdade. A professora Candau destaca como fundamental o processo de 'educar para o nunca mais' resgatando a memória histórica, rompendo a cultura do silêncio e da impunidade ainda muito presentes na atualidade. Recuperar a memória, colocar em evidência a história 'dos vencidos' é uma forma de educar para a cidadania e para a experiência coletiva da construção de outra identidade nacional, fortalecendo a pluralidade de etnias e culturas, de um povo que cultiva a democracia. O conhecimento da nossa história faz parte do nosso processo de amadurecimento como cidadãos responsáveis pela nação. Nesse sentido, conhecer a nossa história é um fator indispensável em qualquer projeto educativo de uma sociedade democrática.

Muitos são os desafios postos, mas há iniciativas, há uma mobilização, uma luta que vem mudando de forma e recuperando a força. Por isso a necessidade de nos mantermos ativos na conscientização. Ativos e esperançosos, sem espera.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASOMBRÍO, I. *Educación y Ciudadanía*: la educacion para los derechos humanos en America Latina. Peru: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.

BENEVIDES, Maria Victoria de M. Educação para a democracia. *Lua Nova*, São Paulo: Cedec, n.38, p.223-237, 1996.

BRASIL. MEC. SEB. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento. Brasília, 2007.

BORDIGNON, G.; OLIVEIRA S. M. de. A Escola Cidadã: uma utopia municipalista. *Revista Educação Municipal*, São Paulo: Cortez; Undime; Cead, n.4, maio 1989.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos hoje. *Jornal da Rede Estadual de Direitos humanos do Rio Grande do Norte*, 2006. Ed. especial EDH. Disponível em: www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29170-29188-1-PB.pdf; Acesso em: out. 2011.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. et al. *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p.399-412.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; PADILHA, Paulo R.; CABEZUDO, Alicia (Org.) *Cidade educadora*: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: www.prr3.mpf.gov.br/imagens/boletim_info/dudh-onu.pdf; Acesso em: maio 2012.

RASKIN, Marcus. *The common good*. New York: Routledge, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; CARNEIRO, Glória. *Representações sociais da prática institucional de direitos humanos e educação popular em João Pessoa*. João Pessoa: Ed. UFPB, 1994. (Mimeogr.).

Pôsteres

CONSTRUINDO: olhares e diálogos com reeducandos da Penitenciária de Florianópolis no Museu Histórico de Santa Catarina

Christiane Maria Castellen e
Márcia Lisbôa Carlsson

Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Sousa/Fundação Catarinense de Cultura

Florianópolis, SC

Objetivo

Oportunizar a um grupo de reeducandos da Penitenciária Estadual de Florianópolis visitar a exposição de longa duração e as exposições temporárias no Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Sousa, nos anos de 2009 a 2011, promovendo experiências de alteridade, percepções, descobertas, apropriações da pluralidade de sentidos e narrativas presentes no museu, ampliando as relações deste espaço no exercício da cidadania, como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição.

Metodologia

Utilizamos a pesquisa-ação, envolvendo a integração de diferentes atores sociais e ações em forma de parceria.

Resultado

Obtivemos: 11 visitas mediadas às exposições; 03 vivências em oficinas práticas; 01 oficina sobre educação patrimonial; 05 encontros com artistas expositores; registros fotográficos; relatos de opiniões e distribuição de materiais impressos. Cinquenta por cento (50%) dos reeducandos participantes no ano de 2010 retornaram ao museu após o alvará de soltura.

Conclusão

Ao promovermos ações pelas quais os reeducandos vivenciaram e dialogaram no ambiente do museu, percebemos o reconhecimento desse espaço como lugar de direito, permitindo construir possibilidades, derrubar barreiras, minimizando o processo de exclusão e tirando da invisibilidade esse grupo social. Observamos também que o projeto realizado em parceria entre instituições mantidas e administradas pelo poder público, com gestões sazonais e com sujeitos inseridos em áreas e grupos de trabalhos cujas ações e objetivos são diferentes, tornou-se um desafio a cada encontro.

Convivência pacífica no trânsito: pedestre seguro

Fernanda Lourenzato Ferreira

Prefeitura Municipal de São Paulo – Escola Municipal de Educação Infantil Mary Buarque

São Paulo, SP

Objetivo

Promover a "Educação para o Trânsito" na Educação Infantil, como Tema Transversal pautado nos princípios do artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Metodologia

O trabalho ocorreu durante o ano letivo de 2011 por meio da aprendizagem baseada em projetos transversais e interdisciplinares, com atividades de ação-reflexão-ação desenvolvidas através dos campos de experiências contidos nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da Secretaria Municipal da cidade de São Paulo. O projeto contou com a parceria e visita da Companhia de Engenharia do Tráfego (CET) na escola, que estimulou a participação dos pais através de assembleia de discussões entre pais, alunos e professora.

Resultados

O projeto contribuiu efetivamente com o desenvolvimento das capacidades afetivas, sociais e cognitivas das crianças. A Assembleia culminou numa saída fotográfica para registro dos problemas de relações sociais, circulação, impactos ambientais e convivência pacífica no entorno da escola. A partir desta atividade os pais elaboraram um abaixo-assinado que foi distribuído por eles para a comunidade. A parceria com o Departamento de Educação para o Trânsito resultou em faixas de pedestres pintadas na frente de nossa escola e em outras duas escolas do entorno, bem como a divulgação do nosso projeto nas redes sociais da CET e do secretário da educação.

Conclusão

Através das aprendizagens que visaram à formação dos educandos enquanto pedestres foi possível despertar e construir posturas e atitudes cidadãs que estimularam a segurança individual e coletiva na construção de um espaço público mais democrático e equitativo.

Projeto Oficina de Artes Sacras

Laís Vieira de Campos e
Edmir Domingues dos Santos

Fundação Educacional Ipanema – Centro Educacional de Formação Profissional "Prof. Carlos Vieira de Campos"/Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – Prefeitura Municipal

Iperó, SP

Histórico

Em 2005, o Presidente da Fundação Educacional Ipanema convidou seu amigo pessoal, o escultor Murilo Sá Toledo, para desenvolver, com o apoio da Prefeitura de Iperó, um projeto com o objetivo de promover inclusão social a adolescentes entre 12 e 18 anos, por meio do contato com a arte e com a cultura, com foco na confecção de esculturas em argila.

Em 2007, o escultor selecionou os melhores alunos que iniciaram a atividade de monitoria, contratados pela Prefeitura Municipal de Iperó, ampliando a abrangência do projeto, apesar de ainda contar com poucos educandos. A obra mais bela do monitor Bruno Soares, produzida neste ano, foi exposta na British Galery, em Londres.

Dois anos mais tarde, o Projeto obteve importantes conquistas com o apoio do Criança Esperança, como a expansão para outros dois pólos nos bairros mais populosos do município, ampliação efetiva no número de adolescentes atendidos, compra de equipamentos, matéria-prima para as oficinas e material de divulgação. Nos três pólos, foram instaladas salas de aula e oficinas para as aulas práticas de escultura e desenho. O Projeto também teve destaque na TV e nos jornais da região, com a divulgação do trabalho dos alunos, das exposições realizadas e das obras desenvolvidas.

Em 2010, alunos e instrutores receberam um novo desafio: esculpir os bustos dos patronos das escolas de Iperó. Desde então, o Projeto tem realizado um esforço para produzir obras que retratem a cultura e a história do município e que possam ser instaladas em locais e espaços públicos para acesso da população.

Objetivo

O Projeto Oficina de Artes Sacras visa oferecer formação artística e cultural, aos adolescentes de Iperó oriundos de famílias de baixa renda com atividades que contribuam para seu desenvolvimento pessoal e profissional e para o resgate da história da cidade.

Metodologia

Na concepção de Arte em que se baseiam as atividades do projeto, entendemos que deve-se apreender as formas clássicas da escultura - como apreço para a modelagem do corpo humano -, o que requer o aprendizado de anatomia, expressão e movimento das formas.

As atividades são organizadas em dois blocos: para desenvolvimento de Habilidades Básicas, que comportam aulas de literatura e língua portuguesa, matemática, ética e cidadania; e para o desenvolvimento de Habilidades Específicas, com aulas de escultura, desenho e pintura e história da arte.

Além das aulas, realizamos durante o ano exposições, visitas a museus, galerias e exposições locais, e atividades temáticas para prática da cidadania e fomento à história e à cultura do município.

Resultados

Aos participantes do projeto abre-se a possibilidade de profissionalização, geração de renda, proporcionando-lhes também sensíveis mudanças de caráter cognitivo, psíquico e emocional. Atualmente jovens de maior destaque já ocupam função de multiplicadores e complementam sua renda com o valor da venda de seus trabalhos. Também verificamos melhorias no desempenho escolar dos alunos e o fortalescimento dos vínculos sociais e familiares.

Conclusão

Apesar de grandes conquistas, o Projeto ainda enfrenta desafios em relação às problemáticas vividas pelos adolescentes como tráfico e uso de drogas, gravidez precoce, violência doméstica, abandono parental, prostituição infantil, entre outros, que em alguns casos torna impossível a permanência do educando no projeto.

Ditadura nunca mais: reflexão histórica através do cinema

Lívio Vilela Leite

Associação Amigos do Memorial da Classe Operária–UGT – Seminário Gramsci

Ribeirão Preto, SP

Introdução

Este painel apresenta uma experiência realizada pela Associação Amigos do Memorial da Classe Operária–UGT e pelo Seminário Gramsci no Memorial da Classe Operária-UGT, em Ribeirão Preto, SP. Esse espaço foi sede, por mais de trinta anos, da antiga União Geral dos Trabalhadores e de outros movimentos sociais, sendo fechado em 1964 com o golpe civil-militar e reaberto em 2004, devido a uma ação do Ministério Público para reparação de danos ao patrimônio histórico. O projeto que dá título a este painel integra o conjunto de ações do Memorial no resgate de sua História.

Objetivo

Promover, por meio do cinema e do debate, a reflexão sobre os impactos da instauração de governos ditatoriais na sociedade.

Metodologia

Ocorreram cinco encontros entre março e junho de 2010. Primeiro, era feita uma apresentação histórica do espaço do evento, a intenção do projeto e uma contextualização do filme a ser exibido. Depois, ocorria a apresentação do filme seguida da exposição do(s) debatedor(es) (estudiosos e/ou pessoas que vivenciaram esse momento histórico), abrindo posteriormente para uma conversa entre os presentes.

Resultados

O projeto teve a participação de cerca de 200 pessoas. Em um dos encontros, as ex presas políticas Maria Aparecida dos Santos e Áurea Moretti protagonizaram o debate sobre a participação das mulheres no questionamento ao regime político ditatorial. Na ocasião, os presentes fizeram relatos emocionantes sobre a possibilidade de conhecer essas experiências e discutiram suas repercussões na atualidade, na memória coletiva e na produção de intersubjetividades.

Conclusão

Os encontros evidenciaram o desejo de conhecimento, em especial das novas gerações, sobre as violações de direito, constituindo-se, portanto, como um instrumento de conscientização e de reflexão sobre os retrocessos e avanços dos direitos humanos na nossa história contemporânea.

A valorização do ser através da arte

Maria do Perpétuo Socorro da Costa Dias

Associação de Apoio às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais – AAPPNE
Manaus, AM

Objetivos

- Fomentar a inclusão social de crianças, adolescentes e idosos com deficiência (PcD), resgatando a autoestima de pessoas excluídas da sociedade por sua condição de ser;
- Promover ações e campanhas de sensibilização, envolvendo a comunidade, a família de pessoas com deficiência (PcD), focando sempre os direitos os deveres de todos;
- Interagir com a comunidade e as famílias das PcDs, despertando o compromisso social e oportunizando mudanças na história de vida de cada um.

Metodologia

O atendimento começa pela triagem realizada nas comunidades e através dos familiares. O primeiro passo é detectar as carências e também o potencial artístico de cada um. Cada criança, jovem ou adulto atendido tem seu talento aproveitado em oficinas e cursos, onde acontece como consequência a sua valorização pessoal e o autorreconhecimento de sua importância, resultando na elevação da autoestima.

Realizamos oficinas de canto, dança, dublagem, instrumentos (teclado e flauta) e teatro. Três vezes por mês, o grupo de teatro reúne todo o elenco da instituição ao redor de apresentações em escolas estaduais e municipais, faculdades, hospitais, empresas e teatros.

Resultados

- Mais de mil atendimentos a crianças, jovens, adolescentes e adultos em programas de inclusão social;
- Diminuição da evasão escolar em 50% das crianças e jovens atendidas;
- Programa de inclusão universitária: atualmente dos três jovens inclusos no programa um já conseguiu sua graduação em Pedagogia;
- Sensível diminuição do alto índice de preconceito às PcDs.

Curso Online ECA na Escola

Propercio Antonio de Rezende

Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS / Fundação Instituto de Administração – FIA

São Paulo, SP

Objetivos

- Contribuir com a efetivação da Lei Federal 11.525/07 que colocou conteúdo que trate dos direitos da criança e do adolescente no currículo do ensino fundamental;
- Contribuir com a construção de uma cultura de direitos humanos;
- Possibilitar uma interpretação correta do ECA por parte dos educadores, minimizando resistência à efetivação e ao trabalho com a citada lei na escola.

Histórico

Criado em 2009 pela Fundação Telefônica (www.fundacaotelefonica.org.br), contou com a parceria do Ministério da Educação e da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal. Tem a gestão executiva feita pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS (www.ceats.org.br), da Fundação Instituto de Administração – FIA (www.fia.com.br). Já capacitou 5.780 educadores em todo o Brasil.

Características

- Totalmente online, com plataforma de EaD desenvolvida pelo CEATS;
- Conteúdo (aulas em vídeo e textos) assinados por grandes especialistas no ECA e em educação;
- Carga horária: 60 horas;
- Sete módulos com temas específicos;
- Fóruns de discussão e chats mediados por especialistas;
- Certificado de conclusão emitido pela FIA.

Recursos da Plataforma EaD

- Página com perfil do aluno;
- Rede de amizades;
- Conteúdos distribuídos em vídeo aulas e textos;
- Fóruns de discussão por tema e chats com especialistas;
- Exercícios de múltipla escolha.

Módulos

1. Aspectos históricos dos direitos da criança e do adolescente
2. Princípios do ECA
3. O ECA e o Sistema de Garantia dos Direitos
4. Direitos ameaçados e violados e a escola
5. O adolescente em conflito com a lei e a escola
6. Participação e protagonismo
7. Projeto de aplicação prática

Resultados

Crescimento do número de concluintes a cada turma:

- Turma 1 – 286 educadores (22,3% dos que iniciaram o curso)
- Turma 2 – 1133 educadores (44,2% dos que iniciaram o curso)
- Turma 3 – 1231 educadores (46,7% dos que iniciaram o curso)
- Turma 4 – 1012 educadores (45,5% dos que iniciaram o curso)
- Turma 5 – 1800 educadores (55,1% dos que iniciaram o curso)

Recortes das avaliações feitas pelos alunos, ao final do curso:

Qual a sua avaliação geral do curso?

- ruim – 0,0%
- regular – 0,2%
- bom – 17,8%
- ótimo – 82,0%

O curso mudou a sua forma de ver o ECA?

- não mudou – 0,7%
- mudou muito pouco – 2,1%
- mudou parcialmente – 28,9%
- mudou totalmente – 68,2%

O que mudou na sua forma de ver o ECA?

- Percebi que conhecia pouco o ECA – 61,4%
- Percebi que o ECA é um instrumento a favor do meu trabalho e não contra – 50,8%
- Percebi a importância do meu papel como defensor de direitos – 53,9%

Recortes de participações nos fóruns de discussão:

"Caros colegas, o ECA realmente nos faz repensar conceitos que estão embutidos em nós, seres humanos, Durante este nosso percurso até agora, já obtive tanta mudança de conceitos e postura."

Rosemary – participante da turma 3

"Confesso que sempre tive um pé atrás com o ECA e nunca tive argumentação para defendê-lo, muito pelo contrário, mas hoje, com os conhecimentos adquiridos, tenho outra visão e lamento muito por ver que muito precisamos caminhar para vê-lo aplicado de forma satisfatória."

Alícia – participante da turma 5

Benetazzo presente!

Rose Mary Teles Sousa

Escola Estadual Thomaz Ribeiro de Lima – Coletivo Memória Contada
Caraguatatuba, SP

Objetivo

Resgatar a memória do líder político e artista plástico Antonio Benetazzo (ex aluno da Escola Estadual Thomaz Ribeiro de Lima) e compreender nossa história recente.

Metodologia

Pesquisas documentais e coletas de depoimentos.

Resultados

Produção de um dossiê de cerca de 300 páginas, doado ao Arquivo Público de Caraguatatuba.

Conclusão

Através da trajetória estudantil de Antonio Benetazzo, um momento significativo da história brasileira, indispensável para a compreensão do presente, pode ser avaliado de forma mais viva, aproximando duas gerações.

O conhecimento da história é um direito de todo cidadão. Conhecê-

la a partir de pesquisas e relatos de quem viveu a ditadura militar contribuiu para o fortalecimento de valores democráticos como a participação e o respeito aos diferentes pontos de vista.

Formação em Direitos Humanos – a produção de manuais de apoio

Bel dos Santos Mayer, Fernanda Pompeu e Vera Lion

Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC

São Paulo, SP

Objetivos

Produzir e divulgar conteúdos de apoio às formações em direitos humanos. Sempre em linguagem direta, com ilustrações, sugestões de ações concretas, dinâmicas e filmes.

Metodologia

Desde 1997, o Programa de Direitos Humanos trabalha com mobilização, organização, empoderamento, participação e articulação de grupos, segmentos populares e trabalhadores das áreas de educação, saúde e assistência social.

Resultados

Três manuais produzidos no âmbito de três diferentes projetos, também utilizados por outros públicos interessados nas temáticas. Os manuais estão disponíveis no site www.ibeac.org.br para download:

- *100% Direitos Humanos*: percorre questões fundamentais sobre os Direitos Humanos no cotidiano da vida. Fala sobre documentos fundamentais, estratégias de conscientização, mobilização e participação, construção de redes e parcerias para a concretização de direitos.
- *Com Saúde, sem violência*: relaciona direitos humanos às ações cotidianas dos Agentes Comunitários de Saúde e aos públicos prioritários da Estratégia Saúde da Família – mulheres, crianças e adolescentes, idosos e deficientes. Provoca reflexões sobre as diversas formas de violência, preconceito e discriminação.
- *Meu Ambiente, Meio Ambiente*: oferece conteúdos básicos para o trabalho sobre lixo, água, energia, zoonoses, convivência com animais, biodiversidade, consumo responsável, geração de renda, planejação e cultura de paz.

Para saber mais

Para saber mais

- Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH3
  Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH
  Disponíveis em www.sdh.gov.br ou www.direitoshumanos.gov.br.

- Resolução de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
  Disponível em http://portal.mec.gov.br.

- Lei de Diretrizes e Bases – LDB
  Disponível em www.camara.gov.br.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
  Disponível em www.brasil.gov.br e www.onu.org.br.

- Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)
  Disponível em www.cedin.com.br.

Memorial da Resistência de São Paulo

Memorial da Resistência de São Paulo

O Memorial da Resistência de São Paulo é uma instituição dedicada à preservação das memórias da resistência e da repressão políticas do Brasil republicano (1889 à atualidade), por meio da musealização de parte do lugar que foi sede do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP. Seu programa museológico está estruturado em procedimentos de salvaguarda e comunicação patrimoniais por meio de seis linhas de ação: Centro de Referência, Lugares da Memória, Coleta Regular de Testemunhos, Exposições, Ação Educativa e Ação Cultural.

É resultado da vontade política do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Cultura, da reivindicação de cidadãos, especialmente do Fórum Permanente de ex-Presos e Perseguidos Políticos do Estado de São Paulo, e do trabalho de profissionais de diferentes disciplinas e especialidades, coordenados pela Pinacoteca do Estado de São Paulo. Até o presente momento, é o único lugar de memória dessa natureza no Brasil que foi preservado e readequado para novos usos educativos e culturais.

Trazendo para os dias de hoje a discussão sobre as estratégias de controle e repressão do Estado republicano brasileiro e das diferentes manifestações de resistência da população, o Memorial se propõe a contribuir com a reflexão crítica acerca da história contemporânea do país e com a valorização de princípios democráticos, do exercício da cidadania e da conscientização sobre os direitos humanos.

O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP

O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP

O Deops/SP representou a polícia política do estadual durante o período de 1924 até 1983, com a extinção oficial de suas atividades. Embora tenha sido organizado em meio ao processo de mobilização de setores da sociedade em relação à situação trabalhista e política vigente na época (por exemplo, as greves gerais de 1917 e 1918, e a fundação do Partido Comunista do Brasil em 1922), a atuação policial do Órgão foi marcada principalmente pelo controle e repressão das ações de resistência política contra os governos autoritários e ditatoriais do Estado Novo (1937-1945) e do regime militar (1964-1985). A coordenação em nível federal cabia ao Departamento de Ordem Política e Social – DOPS, sediado no Rio de Janeiro.

Embora tenha atuado de forma exacerbada nos regimes autoritários, funcionou com todo o aparato mesmo durante os períodos democráticos. No entanto, foi durante a ditadura civil-militar que intensificou as atividades de repressão, tais como prisões ilegais, invasão de domicílio, censura postal, sequestros, torturas, desparecimento e mortes. Antes de ocupar o edifício do Largo General Osório, teve como sede três outros endereços, todos no centro da cidade de São Paulo.

Ao longo de sua trajetória, o Deops/SP produziu e acumulou milhares de documentos relativos não somente aos cidadãos, mas também aos movimentos, organizações e partidos políticos considerados subversivos. Havia uma rede de informações organizada entre a sede na capital paulista e as delegacias espalhadas pelo estado que objetivava o intercâmbio de provas documentais.

Desde 1994, a documentação está disponível para consulta no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Minicurrículos

Minicurrículos

Minicurrículos de toda a equipe que participou do desenvolvimento e da execução do Curso:

Aida Maria Monteiro Silva

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Especialista em Direitos Humanos pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas de educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania. Membro do Grupo de Investigação sobre Direitos Humanos no Brasil do Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca/Espanha e membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República. Exerceu os cargos de secretária executiva da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e de coordenadora do CNEDH.

Alessandra Santiago da Silva

Graduada em História e especialista em Agente do Patrimônio Histórico pela Universidade Nove de Julho. Possui experiência em instituições museológicas, espaços culturais e em atividades relacionadas ao turismo. Em março de 2012 integrou a equipe de educadores do Memorial da Resistência de São Paulo, na qual atende grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas, além de participar de diferentes atividades.

Ana Cláudia Ruy Cardia

Graduada em Direito e especializada em Direito Internacional Público e Direito Internacional dos Direitos Humanos pela Universidade de Copenhague. Mestranda em Direito das Relações Econômicas Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e membro do Alumni da Academia de Direito Internacional de Haia. Assistente no curso de Direitos Humanos da graduação em Direito da PUC-SP.

Angelita Garcia dos Santos

Graduada em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Atua em projetos voltados para a área dos direitos humanos e inclusão social. Pesquisa junto a organizações governamentais e não governamentais, realiza o monitoramento e a implementação de políticas públicas e mediação de grupos. Atualmente é articuladora comunitária na Associação Cidade Escola Aprendiz, em projeto que alia cultura, educação e projetos locais e comunitários, desenvolvidos de maneira conjunta e participativa.

Caroline Grassi Franco de Menezes

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atua desde 2002 como educadora em museus. Coordena o Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo, onde atua desde agosto de 2008. Participou como educadora da equipe técnica de implantação da instituição.

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) e em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (USC) e Universidade de Marília (Unimar). Mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Marília). Professor assistente da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Unesp-Bauru. Pesquisador associado ao Laboratório de Estudos sobre a Intolerância da Universidade de São Paulo (LEI-FFLCH/USP), onde realizou o Pós-doutorado. Coordena o Núcleo pela Tolerância do Departamento de Ciências Humanas (FAAC/Unesp-Bauru) e preside o Comitê do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp.

Denise Perroud Amaral

Graduada e mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e especialista em Gestão Pública em Saúde (FUNDAP/Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo). Pesquisadora autônoma do Centro de Estudos Augusto Leopoldo Ayrosa Galvão (CEALAG). Assistente social e coordenadora do Programa Conflitos Familiares Difíceis do Centro de Saúde Escola Barra Funda Dr. Alexandre Vranjac. Tem experiência em pesquisa nas áreas de Assistência Social e Saúde.

Erivan Hilário

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-graduado (lato sensu) em Ensino de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro da Coordenação Política-Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Monitor do curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (parceria ENFF/PRONERA/EPSJV-FIOCRUZ).

Gabriela Aidar

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), especialista em Es-

tudos de Museu de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea e em Museologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Arts in Museum Studies pela Universidade de Leicester, Inglaterra. Coordena o Programa de Inclusão Sociocultural do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo e atuou como consultora no Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo.

Giuseppe Tosi

Pós-doutor no Departamento de Teoria e História do Direito pela Universidade de Firenze (2006), Doutor em Filosofia pela Universidade de Pádua (1999) e Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Milão (1976). Professor Associado II do Departamento de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e membro colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas na mesma Universidade. Coordenador do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (UFPB, 2007 a 2011).

Glenda Mezarobba

Mestre e doutora em Ciências Políticas pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde atua como pesquisadora. Especialista em justiça de transição, trabalha principalmente com a temática dos direitos humanos. Coordenadora-executiva do grupo que pesquisa a temática dos direitos humanos e a guerra contra o terror no Instituto Nacional de Estudos sobre os Estados Unidos (INEU). Autora do livro *Um acerto de contas com o futuro: a anistia e suas consequências – um estudo do caso brasileiro* (Humanitas/Fapesp, 2006) e de quatro verbetes sobre o Brasil na *Encyclopedia of Transitional Justice* (Cambridge Press, 2012).

Isabela Ribeiro de Arruda

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atuou como educadora no Museu Histórico Instituto Butantan, dentre outras experiências em instituições culturais. Em março de 2012 integrou a equipe de educadores do Memorial da Resistência de São Paulo, na qual atende grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas, além de participar de diferentes atividades.

João Ricardo Wanderley Dornelles

Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); coordenador geral do Núcleo de Direitos Humanos da PUC-Rio; membro fundador e diretor da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP) e membro fundador da Red Latinoamericana de Derechos Humanos y Seguridad Pública. Autor dos livros *O que são direitos humanos; O que é crime; Conflito e Segurança; Estado, Política e Direito; Direitos Humanos, Justiça, Verdade e Memória*.

Juliana Fonseca

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Educação Comunitária e em Democracia, Políticas Públicas e Participação II pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestranda em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua na coordenação da área de Educação Cidadã do Instituto Paulo Freire e como articuladora do Movimento Nacional de Direitos Humanos – Regional São Paulo.

Kátia Regina Felipini Neves

Bacharel em Museologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Museologia pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP) e mestre em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa, Portugal).

Coordena o Memorial da Resistência de São Paulo, onde atua desde agosto de 2008. Participou como museóloga da equipe técnica de implantação, sendo responsável pela articulação, implantação e desenvolvimento das linhas de ação programáticas (pesquisa, salvaguarda e comunicação patrimoniais).

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Graduada em História e especialista em Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de História e Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (UFPB). Sócia efetiva do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e coordenadora da Rede de Educação em Direitos Humanos (REDHBRASIL).

Lúcia Maria de Queiroz Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Psicopedagogia (UNIFMU) e em Administração Escolar pela Universidade Bandeirantes (Uniban). Pós-graduada em Gestão e Políticas Públicas em Segurança Pública pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora, coordenadora e diretora de escola junto à Secretaria Municipal de Educação de Embu das

Artes, na qual desenvolve projetos de educação em direitos humanos. Nesse âmbito, o projeto "Por uma educação libertadora e igualitária para todos" foi ganhador do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2010.

Maria Victoria de Mesquita Benevides

Graduada em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre, doutora e livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Faculdade de Educação da USP, onde leciona Sociologia e oferece cursos de Teoria da Democracia e dos Direitos Humanos; é orientadora no Programa de Mestrado em Direitos Humanos da mesma Universidade. Diretora da Escola de Governo (USP) e membro da diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Direitos Humanos (ANDHEP).

Marina de Araujo

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atua desde 2009 em diferentes áreas da educação. Desde abril de 2010 desempenha no Memorial da Resistência de São Paulo a função de educadora, atendendo grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas e participando de diferentes atividades.

Maurice Politi

Membro fundador do Núcleo de Preservação da Memória Política e da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Assessor da Comissão Estadual da Verdade Rubens Paiva e presidente do Conselho de Direitos Humanos do Estado de São Paulo. Foi preso político durante seis anos na década de 70 e foi consultor sobre o cotidiano nas celas do

Deops/SP para a implantação do Projeto Museológico do Memorial da Resistência de São Paulo.

Renan Ribeiro Beltrame

Graduado em História pelo Centro Universitário Fundação Santo André e pós-graduando no Curso de Especialização em Ciências Sociais – Economia-Mundo, Arte e Sociedade da mesma instituição. Atuou no Setor Educativo do Memorial do Imigrante do Estado de São Paulo e, desde abril de 2010, trabalha como educador no Memorial da Resistência de São Paulo, atendendo grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas e participando de diferentes atividades.

Oswaldo de Oliveira Santos Júnior

Graduado em Geografia/ES pelo Centro Acadêmico Faculdades Integradas do Ipiranga e em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Mestre e doutorando em Ciências da Religião (UMESP). Atua como professor nos cursos de Jornalismo, Pedagogia, Ciências Sociais e Teologia e na Pós-graduação (*Lato sensu*) na área de Educação em Direitos Humanos. Coordenador do Núcleo de Educação em Direitos Humanos e integrante da comissão organizadora dos Seminários de Educação em Direitos Humanos (UMESP).

Susana Sacavino

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora executiva da ONG Novamerica (Rio de Janeiro), diretora da *Revista Novamerica/Nuevamerica*. Pesquisadora associada ao Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio, vinculada aos seguintes projetos de pesquisa: "Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil: gênese histórica e realidade atual" e "Interculturalidade e Educação na América Latina e no Brasil: saberes, atores e buscas".

Vanessa do Amaral

É estudante de graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atuou como monitora-bolsista na Comissão de Pesquisa da mesma faculdade e, atualmente, é estagiária no Memorial da Resistência de São Paulo junto à coordenação e à área de pesquisa.

Ficha técnica

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Geraldo Alckmin
Governador do Estado

Marcelo Araujo
Secretário de Estado da Cultura

Claudinéli Moreira Ramos
Coordenadora da Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico

ASSOCIAÇÃO PINACOTECA ARTE E CULTURA - APAC
Organização Social de Cultura

Conselho de Administração

Presidente
Nilo Marcos Mingroni Cecco

Vice-Presidente
Julio Landmann

Conselheiros
Ana Carmen Rivaben Longobardi
Carlos Wendel de Magalhães
Denise Aguiar Álvarez
Isaac Aarão Pereira da Silva – representante dos funcionários
José Olympio Pereira
Maria Luisa de Souza Aranha Melaragno
Pedro Bohomoletz de Abreu Dallari
Pedro Paulo Filgueiras Barbosa
Sérgio Fingermann
Tais Gasparian

Diretor Financeiro
Miguel Gutierrez

Diretor Técnico
Ivo Mesquita

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

Coordenadora
Kátia Felipini Neves

Programa de Ação Educativa

Coordenadora
Caroline Grassi Franco de Menezes

Educadores
Alessandra Santiago da Silva
Isabela Ribeiro de Arruda
Marina de Araujo
Renan Ribeiro Beltrame

CURSO INTENSIVO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – MEMÓRIA E CIDADANIA

Coordenadoras
Kátia Regina Felipini Neves
Caroline Grassi Franco de Menezes

Assistentes
Alessandra Santiago da Silva
Isabela Ribeiro de Arruda
Marina de Araujo
Renan Ribeiro Beltrame
Vanessa do Amaral

Comissão de Apoio

Angelita Garcia
Cidade Escola Aprendiz – Projeto Bairro Escola Luz

Clodoaldo Meneguello Cardoso
Observatório de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual Paulista – OEDH/UNESP

Gabriela Aidar
Pinacoteca do Estado de São Paulo

Maurice Politi
Núcleo de Preservação da Memória Política

Mediadores dos Grupos de Trabalho

Ana Cláudia Ruy Cardia
Angelita Garcia
Denise Perroud Amaral
Oswaldo de Oliveira Santos Junior

Apoio

International Coalition of SITES of CONSCIENCE

A Coalizão Internacional de Sítios de Consciência é uma rede mundial de "Sítios de Consciência" – sítios históricos dedicados a rememorar as lutas passadas e tratar seu legado na atualidade. Sítios de Consciência, como o Lower East Side Tenement Museum nos Estados Unidos, o Kolyma Gulag Museum na Rússia, e o Museu do Distrito Seis na África do Sul, fomentam o diálogo público sobre questões sociais atuais para construir culturas duradouras de direitos humanos. A Coalizão oferece a seus membros apoio técnico e financeiro para projetos de participação cívica; organiza intercâmbios educativos desde colaborações individuais até conferências internacionais, e realiza campanhas de mobilização para apoiar os sítios e o movimento dos Sítios de Consciência em nível global. Na atualidade, a Coalizão Internacional é liderada por 17 sítios credenciados e inclui mais de 260 membros em 47 países, com uma rede de comunicação de quase 2.500 em 75 países. Para adesão e maiores informações, por favor visite www.sitesofconscience.org.

PUBLICAÇÃO

Concepção e Organização
Kátia Regina Felipini Neves
Caroline Grassi Franco de Menezes

Edição de Texto
Armando Olivetti

Projeto Gráfico
Zol Design

MEMORIAL DA
RESISTÊNCIA
DE SÃO PAULO

INFORMAÇÕES GERAIS

Memorial da Resistência de São Paulo

Largo General Osório, 66 – Luz

CEP 01213-010 – São Paulo/SP

Telefone: 55 11 3335.4990

faleconosco@memorialdaresistenciasp.org.br

www.memorialdaresistenciasp.org.br

Entrada gratuita de terça-feira a domingo, das 10h às 17h30.