

Fomentar a Educação em Direitos Humanos implica não apenas informar e formar sobre direitos humanos e suas relações com os contextos sociais em que vivemos, como também possibilita a discussão sobre o papel da escola, a reflexão sobre suas práticas e suas rotinas, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados que respeitem e valorizem as diferenças e enfrentem as desigualdades. Políticas amplas de Educação em Direitos Humanos que pautem o respeito e a valorização da diversidade em suas várias formas constituem um desafio para o campo da educação no Brasil. Nessa perspectiva, esta coleção, organizada pela Universidade Federal da Paraíba, contribuirá para a formação de educadores/as e se constitui em importante material para disseminação das temáticas da Educação em Direitos Humanos, com práticas de ensino-aprendizagem permeadas pelos valores de igualdade, dignidade e respeito às diversidades, ensejando o desenvolvimento de educandos/as e para a resignificação contínua da práxis do/a educador/a.

A publicação - Educando em Direitos Humanos - consta de três volumes, assim distribuídos: I - Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos; II - Fundamentos culturais; e III - Fundamentos educacionais. O presente volume trata dos Fundamentos educacionais da Educação em Direitos Humanos, abordando, especificamente, a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, seus princípios e fundamentos teórico-metodológicos. Para tanto, tematiza a Escola como lócus privilegiado de formação teórico-prática em Direitos Humanos, compreendendo-a, simultaneamente, como espaço de socialização da cultura, de construção da cidadania e de emancipação dos sujeitos. A seguir, aborda a dimensão do Currículo em EDH a partir dos eixos norteadores da sua construção, quais sejam: o diálogo e a transversalidade. Finalizando, são apresentadas reflexões relativas às práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH, com ênfase nos processos educativos capazes de construir/reconstruírem sentidos e significados na cultura escolar, de modo a produzirem uma cultura de promoção e defesa dos Direitos Humanos.



Ministério da
Educação



9 788523 711634

VOLUME 3



Fundamentos educacionais

EDUCANDO EM **Fundamentos educacionais** DIREITOS HUMANOS

VOLUME 3

Adelaide Alves Dias
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Organizadores

EU Editora
UFPB

EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS

volume 3

Fundamentos educacionais



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

COLEÇÃO  **DIREITOS HUMANOS**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora MÔNICA NÓBREGA
Vice-Diretor RODRIGO FREIRE

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Coordenadora LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA
Vice-Coordenadora MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

**Conselho Editorial
do NCDH/ PPGDH**

ADELAIDE ALVES DIAS (Dra. em Educação)
ÉLIO CHAVES FLORES (Dr. em História)
GIUSEPPE TOSI (Dr. em Filosofia)
LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA (Dra. em História)
LÚCIA LEMOS DIAS (Dra. em Serviço Social)
MARIA DE FÁTIMA FERREIRA RODRIGUES (Dra. em Geografia)
MARIA DE NAZARÉ T. ZENAIDE (Dra. em Educação)
ROSA MARIA GODOY SILVEIRA (Dra. em História)
RUBENS PINTO LYRA (Dr. em Ciências Políticas)
SILVANA DE SOUZA NASCIMENTO (Dra. em Antropologia)
SVEN PETERKE (Dr. em Direito)
FREDYS ORLANDO SORTO (Dr. em Direito)

Adelaide Alves Dias
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Organizadores

EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS

volume 3

Fundamentos educacionais

Editora da UFPB
João Pessoa-PB
2016

Direitos autorais 2016 . MEC - UFPB 2016

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

A reprodução de todo ou parte deste documento é permitida somente com
autorização prévia e oficial do MEC.

Este material é resultado do termo de cooperação N. 1408 de 2010 firmado entre
esta Instituição de ensino superior e o Ministério de Educação.

As opiniões expressas neste livro são de responsabilidades de seus autores e não
representam, necessariamente, a posição oficial do Ministério de Educação ou do
Governo Federal do Brasil.

| | |
|------------------------------|-----------------|
| Projeto Gráfico | EDITORA DA UFPB |
| Editoração Eletrônica | RILDO COELHO |
| Projeto de Capa | RILDO COELHO |
| Ilustração | ROSA CARMEM |

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

- E24 Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais / Maria de
Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias, Lúcia de Fátima
Guerra Ferreira, organizadoras.- João Pessoa: Editora da UFPB,
2016.
v.3
ISBN: 978-85-237-1163-4
1. Educação e direitos humanos. 2. Escola - socialização - cultura.
3. Construção da cidadania. 4. Formação de educadores. I. Zenaide,
Maria de Nazaré Tavares. II. Dias, Adelaide Alves. III. Ferreira, Lúcia de
Fátima Guerra.

CDU: 37:342.7

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
Distribuição gratuita
Foi feito depósito legal

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito | 11 |
| <i>Maria de Nazaré Tavares Zenaide</i> | |
| 2. Democracia e Direitos Humanos: reflexões para os jovens | 25 |
| <i>Maria Victoria de Mesquita Benevides</i> | |
| 3. A Escola como Espaço de Socialização da Cultura em Direitos Humanos | 43 |
| <i>Adelaide Alves Dias</i> | |
| 4. A Construção da Cidadania e de Relações Democráticas no Cotidiano Escolar | 51 |
| <i>Ulisses F. Araújo</i> | |
| 5. A Escola como Espaço de Emancipação dos Sujeitos | 61 |
| <i>Eduardo C. B. Bittar</i> | |
| 6. O Diálogo na Construção do Currículo em Educação para os Direitos Humanos | 71 |
| <i>José Francisco de Melo Neto</i> | |
| 7. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Metodológicas | 85 |
| <i>Vera Maria Candau</i> | |
| 8. Formação de Educadores/as em/para os Direitos Humanos: um horizonte de sentido – uma maneira de fazer – uma forma de ser | 91 |
| <i>Susana Sacavino</i> | |

| | |
|---|------------|
| 9. Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica..... | 101 |
| <i>Margarida Sônia Marinho do Monte Silva</i> | |
| <i>Maria de Nazaré Tavares Zenaide</i> | |
| 10. Metodologias Participativas em Educação para os Direitos Humanos..... | 117 |
| <i>José Francisco de Melo Neto</i> | |
| ANEXOS | 129 |
| Anexo 1 - Planejamento das Atividades | |
| Anexo 2 - Quadro I: Marcos Internacionais para a Educação em e para os Direitos Humanos | |
| Anexo 3 - Quadro II: Marcos Nacionais para o Direito à Educação e para a Educação em e para os Direitos Humanos | |
| SOBRE OS/AS AUTORES/AS..... | 143 |

APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, promove políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, tendo como referência o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2003 e revisado em 2006 pelo MEC, Ministério da Justiça e pela Secretaria dos Direitos Humanos.

A educação é um direito fundamental de todos/as e instrumento para assegurar outros direitos. Mais especificamente, a Educação em Direitos Humanos enseja a construção de conhecimentos e contribui para o exercício da cidadania. Por isso, o PNEDH tornou-se uma das principais referências da política educacional voltada para promoção da cultura dos direitos humanos, do qual destaca-se a preocupação com a formação de profissionais da educação e de outras áreas e a valorização da escola como espaço privilegiado para a formação em direitos humanos.

A SECADI, sobretudo a partir de 2006, tem oferecido apoio técnico e financeiro a projetos que visem a atender a formação continuada de profissionais da educação, a elaboração de conceitos e metodologias, bem como o aprimoramento dos currículos da educação básica, com vistas a promover o respeito e o reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

Fomentar a Educação em Direitos Humanos implica não apenas informar e formar sobre direitos humanos e suas relações com os contextos sociais em que vivemos, como também possibilita a discussão sobre o papel da escola, a reflexão sobre suas práticas e suas rotinas, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva da aprendizagem, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados que respeitem e valorizem as diferenças e enfrentem as desigualdades.

Políticas amplas de Educação em Direitos Humanos que pautem o respeito e a valorização da diversidade em suas várias formas constituem um desafio para o campo da educação no Brasil.

Nessa perspectiva, esta coleção, organizada pela Universidade Federal da Paraíba, contribuirá para a formação de educadores/as e se constitui em importante material para disseminação das temáticas da Educação em Direitos Humanos, com práticas de ensino-aprendizagem permeadas pelos valores de igualdade, dignidade e respeito às diversidades, ensejando o desenvolvimento de educandos/as e para a ressignificação contínua da práxis do/a educador/a.

**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**

INTRODUÇÃO

Os textos e atividades que são apresentados nesta publicação constituíram, originalmente, suporte didático-pedagógico para o Projeto **Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos**, desenvolvido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, coordenado pela Universidade Federal da Paraíba em regime de colaboração com as Universidades Federais do Amapá, do Acre, do Amazonas, do Pará, de Alagoas, de Sergipe, da Bahia, do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de Brasília, de Goiás, do Mato Grosso do Sul, do Paraná e do Rio Grande.

Esta reedição, revista e ampliada, objetiva apoiar outros projetos de formação continuada no sentido de implementar uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino e na sociedade, por meio da capacitação e desenvolvimento de atividades em Educação em Direitos Humanos para e com a comunidade escolar (educadores, técnicos e gestores) da rede de educação básica, lideranças e profissionais das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A publicação – **Educando em Direitos Humanos** – consta de três volumes, assim distribuídos: I – **Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**; II – **Fundamentos culturais**; e III – **Fundamentos educacionais**.

O presente volume trata dos **Fundamentos educacionais da Educação em Direitos Humanos**, abordando, especificamente, a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, seus princípios e fundamentos teórico-metodológicos. Para tanto, tematiza a Escola como locus privilegiado de formação teórico-prática em Direitos Humanos, compreendendo-a, simultaneamente, como espaço de socialização da cultura, de construção da cidadania e de emancipação dos sujeitos. A seguir, aborda a dimensão do Currículo em EDH a partir dos eixos norteadores da sua construção, quais sejam: o diálogo e a transversalidade. Finalizando, são apresentadas reflexões relativas às práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH, com ênfase nos processos educativos capazes de construir/reconstruir sentidos e significados na cultura escolar, de modo a produzirem uma cultura de promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Os textos buscam oferecer subsídios teóricos e práticos aos/às participantes, no seu processo de capacitação na Educação em Direitos Humanos.

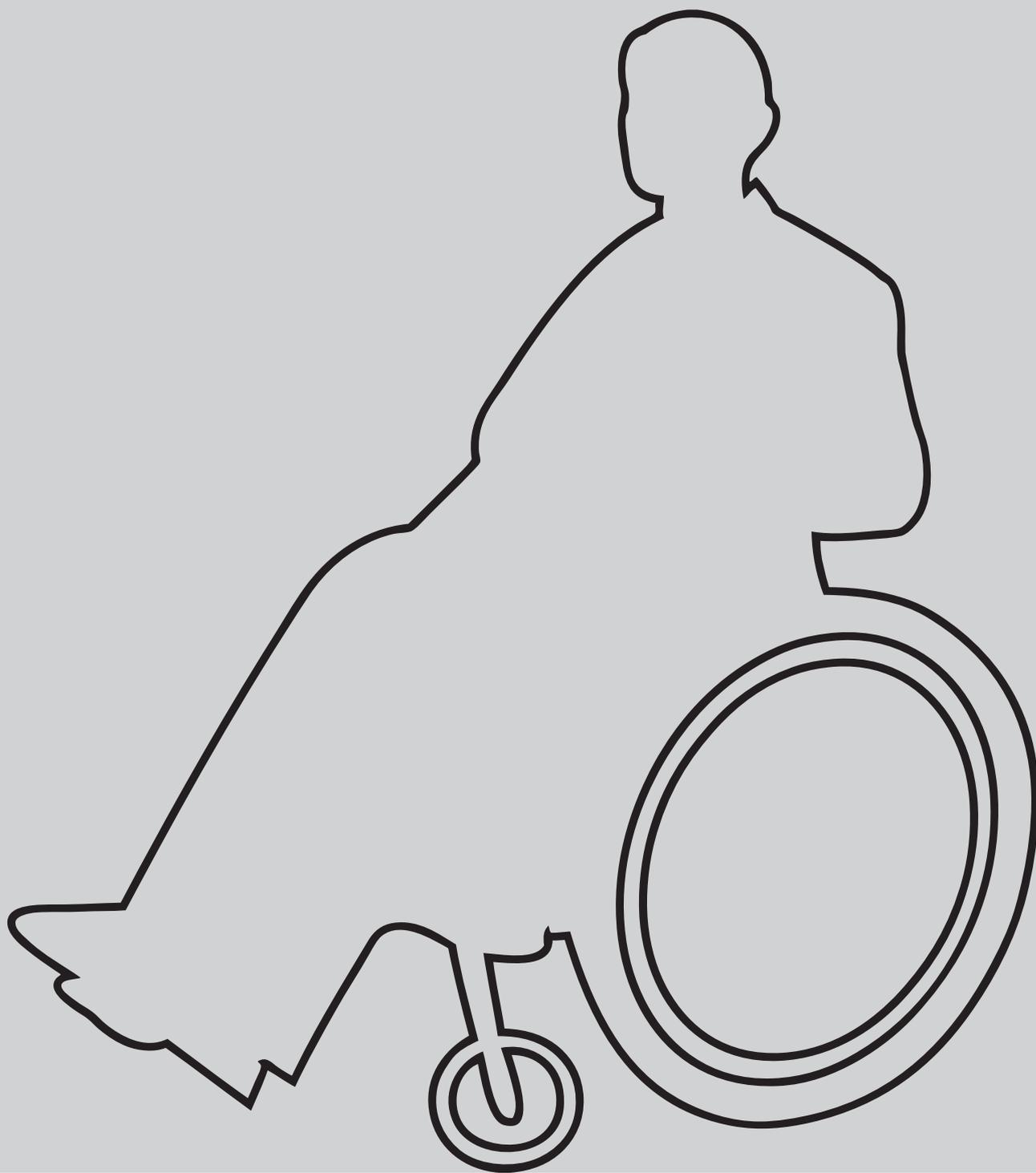
As atividades constituem um conjunto de sugestões didático-pedagógicas relacionadas aos textos, que docentes poderão desenvolver em suas salas de aula e, também, ser utilizadas na capacitação de grupos comunitários. Procurou-se,

para isso, apresentar atividades factíveis aos mais diversos contextos escolares/educacionais do país.

Além disso, apresenta-se uma proposta de planejamento de atividades para os “fundamentos educacionais da Educação em Direitos Humanos”, com sugestões metodológicas, de recursos didáticos e para ênfase dos conteúdo (ver Anexo 1).

Espera-se, com estes materiais, colaborar com o trabalho de docentes e demais agentes multiplicadores da Educação e Cultura em Direitos Humanos, para que esta se fortaleça na Escola e, de modo mais abrangente, na sociedade brasileira, em suas diferentes regiões, e se subjetive nas mentes de educadores/as e educandos/as segundo uma nova mentalidade, direcionada pela vontade política de maior igualdade e justiça social para uma convivência fraterna e de paz.

As organizadoras



1. EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: CONQUISTA E DIREITO

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

A Educação para a Paz e os Direitos Humanos emerge como ação de resistência cultural diante das formas de autoritarismos, guerras e extermínios, práticas violadoras dos direitos à vida e à dignidade da pessoa humana. Resistir a uma cultura autoritária significa não perder a capacidade de se indignar diante da violência social e institucional, bem como experimentar exercer o potencial político que venha a transformar mentalidades, atitudes, modos de agir e de governar.

A afirmativa no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade”, continua merecendo atenção da humanidade e dos educadores. A exigência de que *Auschwitz não se repita*, como primeira exigência dentre os princípios da educação em direitos humanos, aponta para a resistência à violência. (BRASIL, 2006, p. 41)

Na América Latina, a educação para a paz e os direitos humanos emerge no processo de transição democrática vivenciado por vários países, em meados do século XX.

A educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80. [...] A educação em DH é uma prática que tem sido implementada de forma desigual, segundo diferentes realidades nacionais, respondendo, no essencial, à capacidade de ação de entidades ligadas à educação popular e de organizações

não-governamentais ligadas aos direitos humanos, que tiveram grande importância na luta contra regimes autoritários instalados entre as décadas de 1960 e 1970. (BASOMBRÍO apud SILVA, 1995, p.63)

A necessidade de resistir à violência gerou processos organizativos que constituíram forças democráticas capazes de lutarem pelos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais, bem como por uma nova forma de governo. Se o desprezo de uns sobre outros é socialmente aprendido, o respeito e o reconhecimento também podem ser aprendidos socialmente. O direito à educação em direitos humanos vem se construindo, portanto, não como uma concessão, mas como uma conquista social de toda a humanidade.

Em relação ao Brasil, Dalmo Dallari situa que o nascimento dos direitos humanos foi gestado na década de 1960 pela capacidade de resistência do povo frente ao arbítrio, às prisões arbitrárias e à tortura como prática institucional, ressaltando, mais uma vez, que a educação em e para os direitos humanos não se dissocia do respeito, da proteção e da defesa dos direitos humanos, associando a cultura de direitos com a prática democrática.

[...] nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceram praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentando isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia. E nós demos então no Brasil a aplicação a um preceito que já no século XVII tinha sido enunciado por Montesquieu quando escreveu que a “a força do grupo compensa a fraqueza do indivíduo”. E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade

de uma constituinte, de se fazer uma nova constituição no Brasil.
(ANDHEP, 2007)

Do Direito à Educação ao Direito da Educação em e para os Direitos Humanos

O direito à Educação em Direitos Humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação. Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a educação é vista enquanto necessidade que favorece o progresso da inteligência pública. O artigo XXII afirma “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Na Carta da Organização dos Estados Americanos de 1948, em seu artigo 30, a Educação é vista como condição e como meio para se alcançar o desenvolvimento integral.

A Educação é reconhecida como direito universal no artigo 12 da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, do mesmo ano. A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem afirma a Educação como um direito que, ao menos na instrução primária, deve ser gratuita, significando a “igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma o direito de todos à instrução, que deverá ser obrigatória e orientada para

[...] o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. O objetivo da instrução implica, para além da escolarização, “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, 2006, p. 44)

A instrução deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, a instrução elementar obrigatória, a instrução técnico-profissional e a instrução superior deve ser acessível e baseada no mérito. De 1990 a 2001, o direito universal à educação continua sendo preocupação da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra.

O Direito à Educação em Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, após a II Grande Guerra Mundial, é um exemplo de como o sonho dos filósofos – pela Paz – não foi apenas de cunho intelectual, mas a expressão de um movimento internacional em defesa da paz e da vida, que frutificou em novos processos e conquistas, a partir da participação ativa de governos e sociedade civil. Nesse sentido, ela se apresenta como um marco ético-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, implicando múltiplos processos culturais, político-institucionais e educativos, direcionados às gerações futuras e a todos os povos. No campo ético-político, a DUDH resultou em conjunto de responsabilidades, por parte dos Estados-Membros, em assumirem medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico.

Para a fundamentação da paz, da liberdade e da justiça, a DUDH ressalta: a necessidade do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana; a proteção dos direitos humanos pelo império da lei; o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações; a igualdade de direitos entre homens e mulheres; o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla; o ensino e a educação que promova o respeito aos direitos e às liberdades. Para a DUDH, a condição da paz, da justiça e da liberdade, implica no respeito e na conquista de: ser reconhecido como sujeito de direitos, de dignidade, proteção dos DH, segurança pessoal e social, fraternidade, igualdade, extinção da escravidão, acesso à justiça e ao asilo, ao trabalho e ao padrão de vida, à nacionalidade e à educação em direitos e à liberdade. Por outro lado, a DUDH chama a atenção para os deveres universais de todo ser humano para com a coletividade, a responsabilização com a comunidade, a qual vive, trabalha, constitui identidades e modos de ser e de vida.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação em e para os Direitos Humanos encontra-se presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos direitos humanos

e das liberdades fundamentais. Não basta escolarizar, é preciso promover a paz, a tolerância e a amizade entre nações e grupos. No preâmbulo, a Declaração alerta: “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade”. Sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e ainda não podemos celebrar a afirmativa dos direitos humanos, ao contrário, continuamos a conviver com barbáries e com graves violações.

A Declaração sobre os Direitos dos Povos à Paz, adotada pela Assembleia Geral da ONU em sua Resolução 39/11, de 12 de novembro de 1984, ressalta a preocupação universal com a segurança e a paz internacional, face as permanentes guerras e ameaças de catástrofes nucleares. O bem estar material e o progresso, assim como a preservação da vida na terra, dependem da capacidade de negociação das nações no sentido de ampliarem a realização e o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. A ONU, ao reconhecer a paz como um direito sagrado de todos os povos, declara e conclama os Estados a defendê-la e protegê-la:

1. Proclama solemnemente que los pueblos de nuestro planeta tienen el derecho sagrado a la paz;
2. Declara solemnemente que proteger el derecho de los pueblos a la paz y fomentar su realización es una obligación fundamental de todo Estado;
3. Subraya que para asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz se requiere que la política de los Estados esté orientada hacia la eliminación de la amenaza de la guerra, especialmente de la guerra nuclear, a la renuncia del uso de la fuerza en las relaciones internacionales y al arreglo de las controversias internacionales por medios pacíficos de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas;
4. Hace un llamamiento a todos los Estados y a todas las organizaciones internacionales para que contribuyan por todos los medios a asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz mediante la adopción de medidas pertinentes en los planos nacional e internacional. (MORIYON, 1994, p. 504)

Um requisito para a conquista e manutenção da paz, para a ONU, é “el bienestar material, el florecimiento y el progreso de los países y la realización total de los derechos y las libertades fundamentales del hombre proclamados por las Naciones Unidas” (MORIYON, 1994, p. 504). Assegurar a todos os povos o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a educação para a defesa da paz é um “dever sagrado” de todos os Estados.

O respeito aos direitos dos povos à paz se coloca como eixo para a educação assim como para a formulação de políticas públicas que, implementadas, promovam a cidadania democrática.

Considerando o reconhecimento da paz como um “direito sagrado de todos os povos”, se espera o compromisso dos governos em cumprirem a obrigação de proteger a humanidade diante de quaisquer ameaças, prevenindo-se através de medidas no nível internacional e nacional. Exemplo, a guerra nuclear, a guerra ambiental, a fome e a miséria, entre outras. A Declaração e o Programa de Viena de 1993, Parte III inciso IV, referente à educação em matéria de direitos humanos, considera a

[...] educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz. (MNDH, 1993, p. 45)

A inclusão dos direitos humanos, do direito humanitário, da democracia e do Estado de Direito, a paz, o desenvolvimento e a justiça social, os instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino, dos setores formal e informal, são ações prioritárias para que os Estados, com a assistência de organizações intergovernamentais, instituições nacionais e organizações não-governamentais, promovam maior “conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua” de modo a fortalecer a construção de uma cultura universal dos direitos humanos. Recomenda ainda que os Estados

[...] desenvolvam programas e estratégias visando especificamente a 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)

As Nações Unidas, por meio da cooperação internacional, presta consultoria e assistência técnica na área dos direitos humanos através dos seus organismos, como a UNESCO. O programa destaca a relevância de atividades educacionais especiais acerca dos instrumentos internacionais de direitos humanos e do direito humanitário para “forças militares, pessoal encarregado de velar pelo cumprimento da lei, a polícia e os profissionais de saúde”.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, é considerada um marco para a Educação em e para os Direitos Humanos. No Programa de Viena, a Educação em Direitos Humanos é centralmente focada no item D, dos incisos 78 a 82. No item 78, a Educação em Direitos Humanos é explicitada na modalidade de treinamento e informação pública como meio de se obter relações estáveis e harmoniosas e de fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz. No item 79, é posto o compromisso dos Estados para a inserção dos direitos humanos no currículo, no nível formal e informal de ensino. No item 80, explicita, como temas da Educação em Direitos Humanos, “a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social”, com o objetivo de “conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos”. No item 81, acentua o compromisso do Plano Mundial de Ação para a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, adotado em março de 1993 pelo Congresso Internacional sobre a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no sentido dos Estados desenvolverem “programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos da mulher”. Finalmente, no item 82, o Plano propõe que os Governos “devem promover uma maior conscientização dos direitos humanos e da tolerância mútua”. Com relação aos meios de comunicação, o Plano ressalta como compromisso dos Estados “divulgar informações públicas de direitos humanos como forma de intensificar a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos lançada pelas Nações Unidas”. Os Governos devem apoiar a educação em direitos humanos e efetivamente divulgar informações públicas nessa área.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, de dezembro de 1994, promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”, dando centralidade ao ensino formal.¹ A Década reafirma a Educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo

¹ O Gabinete do Alto Comissariado para Direitos Humanos da ONU, em Assembleia Geral no dia 20 de outubro de 1997, na quinquagésima segunda sessão, aprovou no suplemento do Relatório do Secretário Geral o documento “Diretrizes para formulação de planos nacionais de ação para educação em direitos humanos” convocando os Estados a elaborarem seus Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

tempo, um direito humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los. Nesse mesmo período, a UNESCO define o ano de 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz.

A Educação em Direitos Humanos, segundo Claude, se situa como direito social econômico e cultural. A dimensão social se propõe a promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a promoção da solidariedade e da paz entre os povos e nações. A dimensão econômica potencializa o exercício de busca de autonomia, necessário para o processo de conquista da auto-suficiência econômica e para a conquista da justiça social. A dimensão cultural, por sua vez, ressalta a educação em direitos humanos como processo dirigido na perspectiva de uma cultura universal de respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais.

O Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizado pela ONU em março de 1993, adotou o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos e cooperações em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. A Declaração e o Programa de Ação aprovado na Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993 assinalou o dever dos Estados:

[...] a educação em direitos humanos e a difusão de informação adequada, seja de caráter teórico ou prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e internacional; [...] a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz; [...] erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; [...] que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal. [...] incluir a paz, a

democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos [...] intensificar a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos lançada pelas Nações Unidas; [...] considerar a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos, visando a promover, estimular e orientar essas atividades educacionais. (Declaração... *apud* MNDH, 1993, p. 23 e 45)

A educação em e para os direitos humanos demanda o conhecimento de um amplo leque de instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos indicados no Quadro I – Marcos Internacionais para a Educação em e para os Direitos Humanos, no Anexo 2.

Dentre os documentos mencionados no quadro supracitado, destacamos para a Educação em Direitos Humanos:

- O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais, de 1966, que recomenda a necessidade de se construir uma ética comunitária universal que se funde na educação para a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais e a promoção da manutenção da paz entre todos os povos;
- A Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, ratificada pela Conferência Geral da UNESCO, em 1995, reafirma o compromisso em dar prioridade à educação de crianças, adolescentes e jovens face às formas de intolerância, racismo e xenofobia;
- A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, indicou para os Estados o compromisso com a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, a implementação de programas culturais e educacionais que incluam componentes antidiscriminatórios e anti-racistas, a realização de campanhas públicas de informação, programas de educação em direitos humanos para todos os níveis de ensino, produção de material didático e programas de educação pública formal e informal que promovam a diversidade cultural e religiosa e a implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades.

No Brasil, o direito à Educação em Direitos Humanos foi sendo conquistado, inicialmente, pelas entidades da sociedade civil que, na modalidade não-formal, desenvolveram as primeiras experiências de educação em e para os direitos humanos, engajadas nos processos de resistências e de conquistas de direitos. Com o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, a Conferência Nacional dos Direitos Humanos propôs, como uma das metas de ação, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que só foi criado em 2003. Desde então, a Educação em Direitos Humanos vem sendo objeto de política pública, através de programas e projetos junto ao sistema formal e não-formal de ensino, como uma estratégia para sensibilizar e formar educadores e gestores do sistema de ensino a se engajarem na missão de construir uma cultura de e para os direitos humanos.

Os marcos nacionais em relação à proteção de direitos no Brasil, que devem ser consultados no trabalho da Educação em Direitos Humanos como marcos ético-político-jurídicos estão sistematizados no Anexo 3, Quadro II – Marcos Nacionais para o Direito à Educação e para a Educação em e para os Direitos Humanos.

O compromisso do Estado Brasileiro com a Educação em Direitos Humanos é recente, uma vez que, só a partir de 1988, com o retorno do Estado Democrático de Direito, é que o Brasil pode não só ratificar importantes Mecanismos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos, como instituir Direitos Humanos como política pública transversalizando em programas e planos nacionais no âmbito dos direitos humanos e nos campos das políticas públicas como educação, saúde, ação social, justiça e segurança pública. Entretanto, o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos vem se efetivando com o processo de implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que, a partir de 2003, começou a mobilizar a criação de comitês nacional e estaduais, a criação de setores institucionais para dar mais centralidade junto à Secretaria Especial dos Direitos Humanos e ao Ministério da Educação, bem como ao Ministério da Justiça, de modo a fomentar programas e projetos voltados para formação e capacitação em Educação em Direitos Humanos nas áreas de educação básica, educação não-formal, educação superior, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Direitos humanos no cotidiano**. Manual. Brasília: MJ/SEDH/ UNESCO/ USP, 1998.

_____. **PNDH em movimento**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Ano I, Número 4, Mar./Abr. de 1998.

_____. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/ MJ/MEC/UNESCO, 2007.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR**. São Paulo: CONECTAS, 2005. Número 2. Disponível em: <<http://www.surjournal.org/index2.php>>. Acesso em: 4 maio 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos**. Associação Nacional de Direitos Humanos – Ensino e Pesquisa. Direitos Humanos. (Vídeo), 2007.

Declaração dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 27 abr.2008.

MNDH. **Direitos humanos – declaração e programa de ação de Viena**. Trad. Magda Furtado de Queiroz. Rio de Janeiro: MNDH/ISER, s/d. p. 45-46. (Coleção Direitos Humanos 5).

MORIYÓN, Félix Garcia. **Derechos humanos y educación**. Madrid: Ediciones de la torre, 1999.

NAÇÕES UNIDAS. Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos. Assembleia Geral Quinquagésima segunda sessão, 20 de outubro de 1997. (Mimeo)

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, Dissertação de Mestrado, 1995.

UNESCO. **Manifesto 2000**. Por uma cultura de paz e não-violência. Ano Internacional da Cultura de Paz. Paris, 2000.

VILHENA, Oscar Vieira (Org.). **Direitos humanos** - normativa internacional. São Paulo: Max Limonad, 2001. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivo:

Sensibilizar os/as participantes para a necessidade da educação em e para os direitos humanos como condição básica para a consolidação de uma nova sociedade na qual cada indivíduo possa contar com as condições para exercitar os direitos e cumprir suas responsabilidades sociais e deveres.

Organização das atividades:

1) Faça uma sessão de vídeo para turma assistir e debater a exposição de Adelaide Alves Dias sobre “O Direito Humano à Educação”, disponível em: www.cchla.ufpb.br/ncdh/. Em seguida, propor a elaboração uma redação expressando as percepções deste texto “Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito”, e do vídeo assistido, apresentando à turma.

2) Realizar uma pesquisa na sua escola, com o objetivo de detectar se os direitos humanos estão sendo violados ouvindo os diferentes segmentos. Consulte os educadores para ver de que forma os direitos humanos podem ou estão sendo abordados de forma transversal na escola.

3) Divida os estudantes em três grupos para realizar as seguintes ações: a) descrever - o que se constitui empecilho para o avanço na educação em e para direitos humanos no Brasil; b) relacionar - o que considera como avanços significativos na educação no Brasil, após a implantação do Programa Nacional em Direitos Humanos em 2003; c) dramatizar - uma situação na qual a vida na comunidade revela que todos os cidadãos e cidadãs participam da educação em e para os direitos humanos.



2. DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS – REFLEXÕES PARA OS JOVENS

Maria Victoria de Mesquita Benevides

Não faz mal que amanheça devagar
as flores não têm pressa nem os frutos:
sabem que a vagareza dos minutos
adoça mais o outono por chegar.
Portanto, não faz mal que devagar o dia
vença a noite em seus redutos
de leste – o que nos cabe é ter enxutos
os olhos e a intenção de madrugar”.

Geir Campos

Há pouco mais de cem anos vivíamos, nesta terra dita de Santa Cruz, no regime da *Casa Grande e Senzala*. Nossos antepassados defendiam a escravidão como “natural”, pois acreditavam, ou fingiam acreditar, em falsas teorias sobre a “inferioridade” dos negros. Tinham, ainda, o apoio espiritual dos que invocavam a diversidade na criação divina para justificar as odiosas desigualdades entre seres humanos. Havia, ademais, uma perversa doutrina econômica que defendia, como necessidade imperiosa, a mão-de-obra escrava.

Somos, portanto, herdeiros desse crime hediondo, causa principal da permanência, entre nós, de uma certa mentalidade que desconhece ou tende a dar um conteúdo pejorativo aos Direitos Humanos e aos seus defensores.

400 anos de escravidão é mesmo uma herança maldita. Os senhores fidalgos consideravam que o negro africano, e seus descendentes, não tinham direitos porque não os mereciam, e não os mereciam porque não eram *pessoas*, mas sim *propriedade*, sobre a qual valia apenas “a lei” dos donos. Ou seja, prevalecia a noção de que para “ser pessoa e ter direitos” – a começar pelo direito à vida – era preciso “merecer”, em função de certas condições, como o lugar onde se nasceu, a cor da pele e as relações sociais e de poder vigentes.

Hoje essa noção ainda prevalece, no mundo, nos vários casos de discriminação, que vai do preconceito até a eliminação física, por motivos étnicos,

geopolíticos, socioeconômicos, religiosos, degenero etc. Vivemos, no início do século XXI – paralelamente à fantástica revolução tecnológica da informação e da comunicação – a barbárie da “faxina étnica”, a irracionalidade do fundamentalismo religioso e dos vários terrorismos (de Estados e de grupos), além da crueldade criminosa do capitalismo cada vez mais “selvagem” nesses tempos de globalização.

Em nosso país continuamos a conviver com trabalho escravo e trabalho infantil, além de outras chagas decorrentes do racismo e do preconceito, como, por exemplo, contra os nordestinos. “Nasceram no lugar errado, que fiquem por lá!”, é o que escutamos em São Paulo, inclusive de certas autoridades que gostariam de excluí-los do direito ao acesso a bens públicos – como educação e saúde –, direitos fundamentais de todos e, com algumas especificidades, das crianças e dos jovens.

Apesar desse cenário angustiante, já está se consolidando, entre nós, um quadro de valores que parte do reconhecimento da *dignidade intrínseca de todo ser humano*. Isso significa que qualquer indivíduo, em qualquer lugar, deve ser respeitado como portador de direitos – é este o significado do artigo VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: o de “ser reconhecido como pessoa perante a lei”. Essa palavra “lei” resume o conjunto de direitos e deveres de cada um, justamente *por ser pessoa*, pela sua natureza superior a todos os demais seres vivos, independentemente de quaisquer outras condições. Este artigo confirma, em outros termos, o que Hannah Arendt definiu como “o direito a ter direitos”. O artigo em questão é especialmente importante; embora não indique um direito específico, porque afirma a ideia revolucionária do estatuto de “pessoa” a todos os seres humanos. É o que garante a todos, homens e mulheres, ricos e pobres, crentes e ateus, nacionais e estrangeiros, *em qualquer lugar* – nos países africanos, no Iraque, na Palestina, em Israel, no Tibet, nos campos de refugiados, nas prisões, nos guetos dos negros e “cucarachas” nos Estados Unidos, nos bairros de trabalhadores imigrantes nos países europeus, no sertão, nas favelas e nas periferias do Brasil e da América Latina – o reconhecimento de sua dignidade.

É, sim, uma ideia revolucionária. Inova, de forma radical, a compreensão sobre a *universalidade dos direitos fundamentais*. Inova, ainda, ao definir que o ser humano é a fonte de todo o Direito, e este não deriva mais de um Deus, de uma dinastia ou de uma transcendência, mas da própria natureza humana. É ainda revolucionária no sentido de abolir as fronteiras nacionais para reivindicar para todos, o que foi consagrado na bandeira histórica da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e solidariedade.

O objetivo deste texto é apresentar conceitos fundamentais sobre democracia e direitos humanos, situando-os historicamente e na realidade brasileira, com a pretensão de fornecer, para os nossos jovens, referenciais para reflexão e ação a partir da crença de que “um outro mundo é possível”.

Partimos da premissa de que existe uma associação essencial entre direitos humanos e democracia, esta entendida como o regime político da soberania

popular e do respeito integral aos direitos humanos, o que inclui reconhecimento, proteção e promoção. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social. Em outros termos, reúne os pilares da “democracia dos antigos”, ou democracia política – tão bem explicitada por Benjamin Constant e Hannah Arendt, quando a definem como a liberdade para a participação na vida pública – e a democracia moderna, embasada no ideal republicano, nos valores do liberalismo político e da democracia social. Ou seja, reúne as exigências da cidadania plena, a única que engloba as liberdades civis e a participação política, ao mesmo tempo em que reivindica a igualdade e a prática da solidariedade, a partir da exigência dos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais, para todos nós, viventes, e para as gerações futuras. Direitos dos humanos de hoje, direitos de toda a humanidade.

O que são Direitos Humanos

Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Os direitos humanos são naturais e universais; não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado – mas à pessoa humana na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados. O reconhecimento dos direitos humanos na Constituição de um país, assim como a adesão de um Estado aos acordos e declarações internacionais é um avanço civilizatório – no sentido humanista e progressista do termo – embora o estatuto não garanta, por si só, os direitos. No entanto, a existência legal, sem sombra de dúvida, facilita muito o trabalho de proteção e promoção dos Direitos Humanos.

Trata-se, sem dúvida, de uma grande conquista da humanidade ter chegado a algumas conclusões sobre a dignidade e a universalidade do ser humano. Essa conquista moral se concretiza, atualmente, em exemplos eloquentes, pelo menos nos países que se afirmam democráticos. A ancestral inferioridade da mulher é repudiada e se estabelece a igualdade jurídica entre homens e mulheres. A prática da escravidão não é mais considerada “natural”; não apenas é proibida na legislação como também repugna à consciência moral da humanidade. Não se aceita mais o trabalho infantil. Não se aceita mais tortura, castigos cruéis e degradantes. Não se aceita mais a justificativa cultural para a discriminação étnica, religiosa ou sexual, para a prática de rituais extremamente cruéis,

como a mutilação genital de meninas em nome da tradição. É evidente que a “não aceitação” de tais práticas e preconceitos, em nome da consciência moral da humanidade, não as extingue por completo.

Essa questão da universalidade é, pois, extremamente complexa. Basta olhar o nosso país e o mundo que nos cerca. Em inícios do século XXI ainda há países no Ocidente (que tanto se orgulha de suas luzes de inspiração judaico-cristã e liberal) que executam a pena de morte, como os Estados Unidos. Neste mundo globalizado dos novos imperialismos e nos novos terrorismos, existem Estados que se dizem democráticos e defendem a prática da tortura em benefício de informações. É a suprema contradição do século XX, que com relevantes conquistas em todas as áreas, é marcado pelo genocídio, pela barbárie do nazismo, do fascismo e do stalinismo. E foi justamente em consequência do horror em face desses crimes contra a humanidade que, ao final da segunda guerra mundial, tivemos a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), iniciando-se um período histórico calcado em valores que se pretendiam comuns a todos.

Direitos Humanos são históricos; não estão congelados num dado período com uma lista fechada. A lista é aberta a acréscimos e aperfeiçoamentos, historicamente conquistados. Na mesma linha, cidadania e democracia são *processos*. Insiste Marilena Chauí que, numa democracia, os cidadãos não são apenas titulares de direitos já estabelecidos – e daí distingue a *cidadania passiva* – aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor – da *cidadania ativa*, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e *criador de novos direitos*.

Assim, direitos ditos universais e naturais mudaram ao longo do tempo, num mesmo país e seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo. Podem ter o seu escopo ampliado, em virtude de descobertas científicas, conquistas sociais e culturais, novas mentalidades e crenças. São, por exemplo, relativamente recentes, no rol dos direitos fundamentais, aqueles referentes à defesa do meio ambiente, assim como a direitos sociais fora do trabalho formal. As descobertas no campo da genética abrem novas possibilidades e polêmicas éticas. Os direitos relativos à orientação sexual seriam impensáveis há trinta anos; hoje, mesmo que persista o preconceito, ninguém poderá ser discriminado e maltratado devido a sua orientação sexual – é crime, assim como o crime de racismo.

Esses direitos já reconhecidos e proclamados oficialmente – em nossa Constituição e em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário – não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Isso significa que, além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são, também, indivisíveis e irreversíveis. São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa

democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta.

Direitos humanos e direitos do cidadão não são sinônimos. Cidadania e direitos da cidadania decorrem de uma determinada ordem jurídico-política de um Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como idade, estado civil, condição de sanidade física e mental, fato de estar ou não em dívida com a justiça. Do ponto de vista legal, o conteúdo dos direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais. Uma Constituinte, um governo ou Parlamento definem prioridades, podem modificar, por exemplo, o Código Penal, alterando-o ou estabelecendo novas sanções; ou o Código Civil equiparando direitos entre homens e mulheres, direitos e deveres dos cônjuges em relação aos filhos, em relação um ao outro. Podem estabelecer deveres por um determinado período, como àqueles relativos à prestação do serviço militar. Podem modificar normas relativas ao dever-direito de voto ou em relação à isenção de impostos para um determinado grupo social.

No entanto, embora não sejam sinônimos, os direitos do cidadão podem coincidir com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades efetivamente democráticas é o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos. Por exemplo, o direito à segurança não justifica violência abusiva da polícia ou de particulares contra suspeitos ou criminosos; o direito à propriedade não prevalece sobre o direito à subsistência de trabalhadores da terra; o direito de autoridade dos pais sobre os filhos não justifica humilhações e maus tratos.

Alguns exemplos esclarecem a diferença entre direitos humanos e direitos ligados à cidadania: uma criança não é cidadã plena, no sentido jurídico, uma vez que ela não tem certos direitos do adulto, pois não é responsável pelos seus atos, nem tem deveres frente ao Estado, nem outrem. No entanto, as crianças são titulares dos direitos fundamentais; assim também um incapacitado mental não é um cidadão pleno, mas continua integralmente credor dos Direitos Humanos; o mesmo ocorre com os presos, que têm direitos civis limitados; os indígenas tutelados não são cidadãos por inteiro, mas devem ser integralmente respeitados, a começar pelo direito às suas terras e à sua cultura (ver, por exemplo, uma nova discussão sobre o direito dos indígenas a escolas com ensino de sua língua, no Brasil e alhures). Os jovens têm direitos de cidadania limitados por faixas etárias, para votar, casar, abrir negócios, assumir cargos públicos, prestar contas à justiça etc – mas são plenamente titulares dos direitos humanos. Isto é, daqueles direitos que garantem uma vida digna.

A afirmação histórica dos Direitos Humanos

Do ponto de vista histórico, costuma-se destacar, na evolução dos direitos humanos, três dimensões, ou gerações – são gerações no sentido da evolução histórica e não no sentido biológico, pois não são superados com a chegada de uma nova geração, os direitos precedentes continuam incorporados na geração seguinte.

A primeira é a das liberdades individuais, ou os direitos civis. São as liberdades reconhecidas no século XVIII, direitos individuais contra a opressão do Estado (o absolutismo monárquico e os privilégios da aristocracia), contra as perseguições religiosas e políticas, contra o medo avassalador em uma época do puro arbítrio e a divisão em castas, em estamentos, mais do que em classes sociais. Tais direitos incluem, além da integridade física, as liberdades de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, associação, opinião e expressão, crença religiosa. Foram consagradas em várias declarações e firmadas nas constituições de diversos países.

A segunda dimensão é a dos direitos sociais, do século XIX e meados do século XX. São direitos ligados ao trabalho, como salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência etc. São também aqueles direitos de todos e não apenas dos que estão empregados (a carteira assinada!) como o direito à educação, saúde, habitação, cultura, lazer e, novamente, segurança. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuadas no século XX, bem como as lutas dos socialistas e da social-democracia, que desembocaram em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social.

A terceira dimensão é aquela dos direitos coletivos da humanidade. Referem-se esses à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, ditos de “solidariedade planetária”. Assim sendo, testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras. O direito a um meio ambiente não degradado já se incorporou à consciência internacional como um direito “planetário”. O mesmo ocorre com a dominação econômica dos países ricos, sob a hegemonia norte-americana, secundada pelo G-8. Essa dominação implacável identifica uma óbvia violação do direito mundial ao desenvolvimento. E a consciência desse direito universal legitima movimentos de “cidadania mundial”, como os ocorridos em Seattle, em Praga, em Porto Alegre e em Gênova, de oposição às reuniões dos grandes órgãos da economia globalizada, que pretendem impor as suas regras de um novo e devastador imperialismo.

O primeiro grupo de direitos humanos – os direitos civis e políticos – foram declarados contra o sistema de desigualdade de condição jurídica próprio do

feudalismo: a divisão estamental. Corresponde a afirmações da igualdade de direitos individuais, de autonomia do indivíduo contra os grupos sociais que tradicionalmente o abafavam, como a família, a corporação de ofícios, a Igreja, os estamentos. Dissolvida a sociedade estamental e afirmada a autonomia jurídica dos indivíduos, verifica-se, em pouco tempo (a partir do século XIX) que uma nova divisão social se afirmava, agora paradoxalmente sob o manto protetor da igualdade de direitos individuais: a divisão da sociedade em classes proprietárias e classes trabalhadoras, em ricos e pobres. Em 1847, afirmava Alexis de Tocqueville: “a Revolução Francesa, que aboliu todos os privilégios e destruiu os direitos exclusivos, deixou, no entanto, subsistir um, o da propriedade (...) Dentro em pouco, é entre os que têm posses e os que não têm, que se estabelecerá a luta política; o grande campo de batalha será a propriedade, e as principais questões da política passarão pelas modificações mais ou menos profundas a trazer ao direito de propriedade” (*Souvenirs*).

Foi contra a ascensão do capitalismo, como modo de vida – isto é, como um novo tipo de civilização na qual tudo se compra e tudo se vende – que se afirmaram os direitos econômicos e sociais, assim como os direitos individuais foram reconhecidos e garantidos contra o feudalismo. Portanto, a ideia central a ser enfatizada é a seguinte: sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar, principalmente nas sociedades ditas “periféricas”.

As liberdades individuais – locomoção, habeas-corpus, igualdade de voto, livre associação, segurança – foram o patamar sobre o qual se apoiou o movimento socialista do século XIX para reivindicar os grandes direitos econômicos e sociais. Efetivamente, sem as liberdades civis e políticas, o movimento sindical teria tido enorme dificuldade para se desenvolver. Os burgueses queriam a liberdade de associação para eles, mas não para os trabalhadores – e sabiam que estavam exteriorizando uma contradição injusta, do ponto de vista ético e jurídico.

As três dimensões históricas dos direitos humanos englobam e enfeixam os três ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, da solidariedade. A luta legítima pela igualdade social não pode ser justificativa para a eliminação da liberdade. E ambas – liberdade e igualdade – não subsistem nas sociedades contemporâneas sem a prática eficiente da solidariedade. Solidariedade no plano pessoal e grupal, mas, essencialmente, como uma condição política para a cidadania, a solidariedade que naturalmente deve derivar de um novo regime político, um novo sistema econômico – bases para a criação da democracia radical, isto é, das raízes.

Esta democracia radical, como uma exigência contra as novas formas do capitalismo “selvagem” e do novo imperialismo, neste mundo globalizado no mais perverso neoliberalismo econômico, é o grande desafio para o século XXI.

A polêmica sobre Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, nenhum tema desperta tanta polêmica como o de direitos humanos. É relativamente fácil entendermos e lutarmos por questões que dizem respeito à cidadania; apesar das dificuldades à sua extensão para todos, os direitos dos cidadãos são cada vez mais reivindicados, do “povão” à elite, das ONGs aos poderes constituídos.

É fato inegável, no entanto, que, no Brasil, sempre tivemos a supremacia dos direitos políticos sobre os direitos sociais. Criamos o sufrágio universal – o que é, evidentemente, uma conquista – mas, com ele, criou-se também a ilusão do respeito pelo cidadão, *qualquer cidadão*. A realização periódica de eleições convive com o esmagamento da dignidade da pessoa humana, em todas as suas dimensões. Portanto, é possível afirmarmos que, ao contrário dos países europeus e da América do Norte, aqui ao sul do Equador *os direitos econômicos e sociais são a condição essencial para a realização das liberdades. Mas, por outro lado, sem liberdade não subsiste democracia nem, muito menos, respeito aos direitos humanos de todos.*

Nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos já estão incorporadas à vida política. Mesmo que não sejam integralmente cumpridos, fazem parte do elenco de valores de um povo, de uma nação. É justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada. Daí que, no Brasil, é extremamente importante situar direitos humanos no seu lugar. A geração mais jovem, que não viveu os anos do regime militar, terá ouvido falar dos movimentos de defesa dos direitos humanos em benefício daqueles perseguidos por suas convicções ou por sua militância política, presos, torturados, assassinados, exilados, banidos e muitos, até hoje, considerados “desaparecidos”. Mas talvez não saiba que surgiu e cresceu, naquela época, o reconhecimento de que todos aqueles perseguidos tinham direitos invioláveis, mesmo que condenados de acordo com a lei vigente; para eles era possível evocar o direito a ter direitos.

Terminada a parte mais dura do regime militar, a ideia de que todos, e não mais apenas os “subversivos”, devem ter tratados como titulares de direitos, não prosperou como se esperava. Com honrosas e corajosas exceções, a questão ficou em segundo plano em relação aos temas mais “políticos” da abertura. Pior ainda: aqueles que insistiram na defesa dos direitos humanos perderam a compreensão e o apoio que, ao menos em parte, tinham tido da sociedade mais esclarecida. Sobretudo para uma certa mídia, inconformada com a defesa dos direitos também daqueles mais odiados, os presos comuns. Vivemos numa época de intensa exacerbação da criminalidade violenta, o que explica um pouco a raiva

e o medo, mas é preciso ter claro que numa democracia o Estado de Direito deve prevenir, segregar e punir, sempre de acordo com a lei. Não pode exercer vingança do tipo “olho por olho, dente por dente” (o que nosso saudoso Hélio Pelegrino chamava de “justiça odonto-oftálmica”). A escalada da violência não tem fim, e não se pode rivalizar com os criminosos na barbárie, nem justificar a “justiça pelas próprias mãos”, os justiceiros, os linchamentos, a tortura nas delegacias etc.

Com a deformação do conceito e o sensacionalismo midiático, a defesa dos direitos humanos passou a ser associada, por ignorância ou má-fé, à “defesa dos bandidos”; mas apenas àqueles que, em sua esmagadora maioria, pertencem às classes populares. A manipulação da opinião pública, nesse sentido, desvela interesses poderosos por trás dela. Basta lembrar, com mais rigor, que nesta sociedade profundamente marcada por desigualdades de toda sorte, o “pessoal de baixo” costuma ser temido como “classes perigosas”, isto é, ameaçadoras pela feiúra da miséria, pelo grande número, pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o “medo atávico das massas famintas”.

É por isso que parece necessário às classes dominantes criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo e à violência; porque esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos “desclassificados”, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios. Essa é uma das razões pelas quais os meios de comunicação de massa seguem associando violência à pobreza, à ignorância, à marginalidade social e cultural. É o medo dos “de baixo” se revoltarem, um dia, que motiva os “de cima” a manterem o estigma sobre direitos humanos. Estigmatizando os direitos humanos pretendem, também, eliminar a ideia democrática da igualdade e da solidariedade, mantendo-se intactos os privilégios de uma “nova nobreza” criada pelo capitalismo (CHAUÍ, 1994).

Permanece, de qualquer modo, a total impossibilidade de se isolar a violência e a criminalidade como doenças sociais de um determinado meio, país, regime ou cultura. Com maior ou menor intensidade, a violência está presente em todas as sociedades, inclusive a violência exercida pelas várias formas de abuso do poder do Estado. A defesa dos direitos fundamentais, portanto, é global e deve atingir todas as áreas da atividade humana.

A dignidade do ser humano: de que se trata?

De que falamos quando recorremos à dignidade da pessoa humana para situar a legitimidade dos Direitos Humanos? Durante muito tempo o fundamento

da concepção de dignidade era buscado na esfera sobrenatural da revelação religiosa, da criação divina – o ser humano criado à imagem e semelhança do Criador. Ou, então, na abstração metafísica que levou a inconclusas discussões filosóficas sobre o que seria “a essência” da natureza humana. Independentemente dessas polêmicas, é razoável afirmar que os espiritualistas têm um motivo a mais para evocar nossa comum dignidade, se crêem na criação divina, na afirmação de que todos somos irmãos, nessa fraternidade que vem de várias crenças religiosas. Mas é evidente que a fé não explica e não se impõe.

Hoje, todos os textos internacionais sobre direitos humanos elucidam a dignidade como fruto da própria “humanização”; vale dizer, foi o ser humano que criou ele mesmo o Direito. Ele mesmo desenvolveu a ideia de dignidade em grandes textos normativos que podem ser sintetizados no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*”. Como já assinalado, foi uma revolução no pensamento e na história da humanidade chegar à reflexão conclusiva de que todos os seres humanos detêm a mesma dignidade. É evidente que nos regimes que praticam a escravidão, ou qualquer tipo de discriminação, não vigora tal compreensão, pois neles a dignidade é entendida como um atributo de apenas alguns, aqueles que pertençam a um determinado grupo.

Nossa dignidade pode ser entendida por critério de racionalidade, mas isso não basta. Quando se trata de valores (como os intrínsecos aos Direitos Humanos) tem-se um processo educativo no qual se procura atingir a razão, mas também a emoção, “os corações e mentes”. Pois o bicho-humano não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, capaz de amar e de odiar, capaz de indignação e enternecimento, capaz da criação estética. O filósofo Unamuno alertava: o que mais nos diferencia dos outros animais é o sentimento, e não a razão. O bicho-humano é essencialmente moral, pois seu comportamento racional estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Nenhum outro ser no mundo pode ser assim apreciado em termos de dever ser, da sua bondade ou da sua maldade.

Portanto, temos nossa dignidade explicitada através de características que nos são únicas e exclusivas. Além da liberdade como fonte da vida ética, só o humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de auto-consciência como o oposto da alienação. Só ele tem a memória e a consciência de sua subjetividade, de sua história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, “orgânico” e mortal. Só o humano pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através do amor, da razão e da criação estética, qualidades essencialmente comunicativas (também estou convencida de que alguns animais, como os cães, tem emoções de amor, ciúme, lealdade). É o único ser histórico, que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que ele é

único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas.

Essa ideia da dignidade esclarece, entre outros temas, porque é legítima a interferência de comissões estrangeiras (da ONU ou de ONGs) que vêm investigar, no Brasil, violação de direitos de índios, de negros, de crianças, de mulheres, dos presos, dos pobres, dos deficientes ou a devastação do meio ambiente. Porque os Direitos Humanos superam as fronteiras jurídicas e a soberania dos Estados nacionais. O mesmo princípio universal pode ser invocado quando órgãos internacionais interveem em casos transnacionais – genocídio, lutas tribais e fundamentalistas, “faxinas étnicas”, e tudo o que decorre do terrorismo internacional e do novo imperialismo. (Uma das mais novas instituições é, justamente, o Tribunal Penal Internacional, do qual o nosso país faz parte, através da eleição da juíza paulistana Silvia Helena Steiner).

Em relação à noção de dignidade, talvez o mais difícil seja compreender e aceitar que o julgamento moral – embora legítimo – não pode ser invocado para negar os direitos humanos mesmo do pior dos criminosos, pois este, apesar de tudo, mantém a dignidade de todo ser humano. Temos o direito de repudiar e exigir as punições mais severas da legislação, mas não podemos despir alguém de sua humanidade. Mesmo julgado e condenado, o pior criminoso tem direito à integridade física e psíquica, além das garantias de um correto processo penal. Consideremos o exemplo atual do terrorismo. O terrorista pode perder a cidadania, pode ser morto em ação, preso e execrado pela opinião pública, mas continuará portador de direitos humanos, ou seja, não pode ser sumariamente executado nem torturado (ver o caso dos afegãos presos em Guantánamo pelos americanos, em condições denunciadas por organismos internacionais, como Anistia Internacional e outras). É bom lembrar, também, que muitos dentre os grandes Estados, que hoje orgulhosamente defendem a democracia, tiveram seu nascimento a partir de revoluções e atos claramente terroristas (alguns israelenses, hoje ilustres mandatários, foram terroristas em defesa de uma causa que, certamente, muitos consideravam justa).

Outro ponto relevante para a discussão sobre a dignidade refere-se à polêmica sobre o sentido da igualdade. Como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos, a igualdade não significa “uniformidade” de todos os seres humanos – com suas diferenças naturais e culturais de todos os tipos. Não significa homogeneidade. O direito à igualdade pressupõe – e não é uma contradição – o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, daí, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal; para

começar, já nascemos homens ou mulheres (graças a Deus), o que é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; só o será se for entendida no sentido de que os homens são superiores às mulheres, ou vice-versa. Brancos e negros são diferentes, europeus e latinoamericanos podem ser diferentes, cristãos, judeus e muçulmanos podem insistir em suas diferenças, mas a desigualdade se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros.

O direito à diferença, portanto, é um corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença deve ser invocado para nos proteger quando as características de nossa identidade são ignoradas, subestimadas ou contestadas; o direito à igualdade deve ser invocado para nos proteger quando essas características são motivo para exclusão, discriminação e perseguição. Direito à diferença e direito à igualdade são duas faces da mesma moeda. Concluindo, uma diferença pode ser (e, geralmente, o é) culturalmente enriquecedora enquanto uma desigualdade pode ser um crime. No Brasil, é o que ocorre em muitas situações.

A questão social e os direitos no Brasil

É bem provável que os leitores mais jovens jamais tenham ouvido algo sobre uma certa “democracia da gravata lavada”. No entanto, essa expressão já sintetizou, em dado período de nossa história, o sonho de construção de uma “sociedade ordeira e feliz”. Há quase um século e meio, o liberal mineiro Teófilo Otoni, por exemplo, proclamava a causa da “democracia da gravata lavada, a democracia pacífica da classe média, *letrada e asseada*, a única merecedora do gozo dos direitos políticos da cidadania” (Campanha do lenço branco, 1860).

Podemos sorrir dessa lembrança antiga, embora ela não reflita apenas uma curiosidade histórica: ainda hoje convivemos com a discriminação contra todos aqueles que não se encaixam no padrão excludente de “letrados e asseados” e, portanto, não são considerados cidadãos com plenos direitos. Há poucos anos ouvimos de autoridade paulistana (gestão Maluf) que “a prefeitura só pode atender aqueles que pagam impostos”, e, assim, se justificaria o abandono de importante parcela do povo vítima de enchentes e desabamentos. São também frequentes as ocasiões em que se propõe a mutilação da cidadania por vários motivos – desde a cor da pele até o grau de instrução (ainda há, por exemplo, quem condene o voto do analfabeto!), passando pelo não-direito dos jovens aos cursos supletivos, pois a “educação de adultos” deixou de ser responsabilidade governamental (vide a emenda 14 à Constituição).

A Constituição brasileira vigente, dita “Cidadã” e promulgada após intensa participação popular, estabelece como objetivos da República: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar

a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º). Como fundamentos do Estado democrático de Direito o texto constitucional afirma a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Os direitos sociais incluem educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (art.6º). Os direitos dos trabalhadores especificam conquistas sociais que em nada ficam a dever às democracias populares socialistas e as democracias progressistas do chamado primeiro mundo (art.7º).¹

Nossa Carta Magna reflete, assim, uma feliz combinação de direitos humanos e de direitos do cidadão, de tal sorte que lutar pela cidadania democrática e enfrentar a questão social no Brasil praticamente se confunde com a luta pelos direitos humanos. Temos uma bela Constituição social o que, sem dúvida, representa um avanço considerável em relação à história de um país regado com sangue de escravos. No entanto, ainda hoje, a realidade brasileira explode em violenta contradição com aqueles ideais proclamados. Sabemos todos que vivemos num país marcado por profunda desigualdade social, fruto de persistente política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda.

A distinção histórica em gerações de direitos humanos, a partir do século XVIII, se faz sentido para os países do primeiro mundo, para nós a questão se coloca de outra forma. Nunca tivemos uma “revolução burguesa”, pois nossas classes proprietárias não precisaram lutar em defesa de liberdades civis e políticas que lhes tivessem sendo negadas (ver, a respeito, a análise de Sergio Buarque de Hollanda quando afirma que, no Brasil, “a democracia sempre foi um lamentável mal-entendido”). Em nosso país, a consciência da dignidade humana na liberdade, na igualdade, na solidariedade nasceu ao mesmo tempo, de um só golpe, no século XX. É fato inegável, ademais, que sempre tivemos a supremacia dos direitos políticos sobre os direitos sociais. Criamos o sufrágio universal – o que é, evidentemente, uma conquista – mas, com ele, criou-se também a ilusão do respeito integral pelo cidadão. A realização periódica de eleições convive com o desprezo pela dignidade de todos, e não apenas dos “de cima”. Portanto, é possível afirmarmos que, ao contrário dos países europeus e da América do Norte, aqui ao sul do Equador *os direitos econômicos e sociais são a condição essencial para a realização das liberdades*. Ou seja, os direitos econômicos e sociais são, para nós, a condição da democracia, e não o contrário.

Historicamente, os direitos econômicos e sociais foram (e, de certa forma, continuam sendo) aqueles que dificilmente vieram a ser reconhecidos – isto é, não apenas proclamados mas também acompanhados das devidas e eficazes

¹ O direito à moradia é conquista recente, tendo sido incluído pela emenda constitucional nº 26, de 14/02/2000.

garantias. São aqueles direitos das classes ou grupos despossuídos, sem poder econômico, sem autonomia cultural, sem poder político.

O grande problema dos direitos humanos é a sua não-efetividade, pois sua defesa dependerá sempre da institucionalização de um sistema de poder, de uma posição de poder na sociedade. Objeto dos direitos econômicos e sociais são políticas públicas ou programas de ação governamental, que visam a suprimir carências sociais. Os titulares desses direitos são os grupos carentes ou despossuídos – como sujeito coletivo, ou individualmente, para todas as pessoas que os compõem. É o que ocorre, por exemplo, com os direitos trabalhistas – de fruição coletiva e individual – e dos direitos em matéria de acesso ao ensino fundamental (ver Constituição Federal, art. 208).

A cidadania democrática pressupõe a igualdade diante da lei, a igualdade da participação política e a igualdade de condições sócio-econômicas básicas, para garantir a dignidade humana. Essa terceira igualdade é crucial, pois exige uma meta a ser alcançada, não só por meios de leis, mas pela correta implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado. É aqui que se afirma, como necessidade imperiosa, a organização popular para a legítima pressão sobre os poderes públicos. A cidadania ativa pode ser exercida de diversas maneiras, nas associações de base e movimentos sociais, em processos decisórios na esfera pública, como os conselhos, o orçamento participativo, iniciativa legislativa, consultas populares.

É importante deixar claro que a participação cidadã em entidades da sociedade civil não significa aceitar a diminuição do papel do Estado – este continua sendo o grande responsável pelo desenvolvimento nacional com a garantia efetiva dos direitos dos cidadãos. O êxito eventual de algumas parcerias, de obras do chamado “terceiro setor”, não pode obscurecer essa realidade. É dos poderes públicos que devem ser cobradas, por exemplo, as novas propostas de cidadania social, como os programas de renda mínima, de bolsa-escola, de banco do povo, de polícia comunitária, de saúde pública, de política agrária etc.

É importante deixar claro que a igualdade decorrente dos direitos sociais, econômicos e culturais não configura um pressuposto, mas uma meta a ser alcançada, não só por meios de leis, mas pela obrigatória e correta implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado. É esse compromisso que faz toda a distinção entre programas partidários e projetos de governo.

NOTA PESSOAL A MEUS JOVENS LEITORES

Uma nota pessoal: sou professora. Sabemos que, no Brasil, muito especialmente, o magistério é um ato constante de fé e de esperança. Dirigindo-

me a jovens lembro, comovida, a crença do escritor francês, então radicado no Brasil, Georges Bernanos, quando afirmava que a febre da juventude – esta febre de energia e de amor que vislumbro na juventude – é o que pode garantir a temperatura minimamente saudável da humanidade; sem essa febre da juventude o mundo estaria irremediavelmente doente.

A solidariedade é, hoje, mais urgente do que nunca. Significa que todos somos responsáveis pelo bem comum. Considero, portanto, como extremamente perigoso (por mais que entenda suas causas) o descrédito de muitos jovens nas instituições políticas, pois isso ultrapassa a figura das pessoas, dos governantes e parlamentares, para atingir o próprio cerne da ação política, acaba se transformando num descrédito na ação política e na sua capacidade transformadora. Não é possível ser cidadão consciente com rejeição à atividade política. O resultado da apatia pode ser uma atitude na vida social que é o oposto de qualquer ideia de cidadania democrática, que é o das estratégias individuais, do “salve-se quem puder”, excluindo qualquer possibilidade de ação coletiva, de solidariedade.

Igualmente, quando penso na juventude (já me disseram que não estou na 3ª idade, mas na “juventude acumulada”, que bom!) quero afirmar com todas as forças que sem emoção, alegria, afetividade e senso de humor não há possibilidade de crítica, de autocrítica e de transformação. 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 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.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Da Revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Cidadania e Direitos Humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 104, julho 1998.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. A Humanidade no século XX a grande opção. **Revista Praga**. Universidade de Coimbra, fev. 2000.

JELIN, Elizabeth. A Cidadania desde baixo. **Lua Nova**, CEDEC, São Paulo, n.32, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Souvenirs**. 1847.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Compreender o processo histórico na construção dos direitos e o desenvolvimento progressivo da democracia na sociedade brasileira;

Perceber a relevância do fortalecimento da cultura democrática para a concretização das novas relações sociais rumo à sociedade plural.

Organização das atividades:

1) Faça uma sessão de vídeo para turma assistir e debater “**Direitos Humanos**”, produção da ANDHEP, disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>. Em seguida, propor a elaboração uma redação expressando as percepções do texto “Democracia e Direitos Humanos – reflexões para os jovens”, e do vídeo assistido, apresentando ao coletivo.

2) Elaborar um texto estabelecendo as semelhanças e as diferenças entre os direitos humanos e os direitos do cidadão.

3) Dividir a turma em grupos com tema diferentes para realizarem entrevistas com colegas e pessoas da família e da comunidade em geral, com questões referentes à situação brasileira quanto às conquistas e às limitações, a partir da Constituição Brasileira de 1988:

a) dos direitos políticos: participação nas eleições como eleitor e ou candidato, integrar partidos políticos, propor ação popular;

b) dos direitos sociais: educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados;

c) dos direitos dos trabalhadores: salário mínimo, seguro-desemprego, fundo de garantia do tempo de serviço, décimo terceiro salário, aposentadoria, férias anuais, licença à gestante, licença-paternidade;

4) Montar um painel com os resultados e discutir na turma fazendo a conexão com este texto.



3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO DA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

Adelaide Alves Dias

A educação, de um modo geral, visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola, cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade (SILVEIRA, NADER & DIAS, 2007)

Assim, a escola tem como função social sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade. Por isso, os processos educativos em geral, e, principalmente, aqueles que ocorrem em seu interior, constituem-se em dinâmicas de socialização da cultura.

Nesta direção, podemos afirmar que educação comporta processos socializadores, porque civilizatórios, de uma cultura em Direitos Humanos com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos.

Obviamente, estamos falando de uma educação que privilegia os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes numa determinada sociedade. Uma educação que não discrimina, que promove o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância, e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Enquanto espaço de socialização da cultura, a escola constitui-se no lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.

As interações sociais que se desenvolvem neste espaço formativo ajudam crianças e adolescentes a compreenderem-se a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania.

A cultura de direitos passa, necessariamente, por um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadoras que conferem sentidos e significados à participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo que se desenrola na escola. Daí a importância da educação em Direitos Humanos.

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a escola, no âmbito específico de sua atuação, pode contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

Com o objetivo de combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, a escola pode incluir, no seu currículo, temáticas que discutam questões relativas à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras).

A escola pode, ainda, adotar/implementar projetos e programas educacionais e culturais, com o apoio das redes de assistência e de proteção social, que visem à promoção de uma cultura de paz e de prevenção e enfrentamento das diversas formas de violência.

Compete à escola, local por excelência de sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, implementar e desenvolver uma pedagogia participativa e democrática, fundada na dialogicidade e na historicidade do ser humano, que inclua conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos, bem como para a sua reparação em caso de violação.

Para tanto, é fundamental que a educação em direitos humanos seja incluída no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios de convivência social, participação, autonomia e democracia.

A concretização da educação em direitos humanos nas escolas torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturais que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço escolar. Valorizar as diversas manifestações culturais, de cunho artístico, religioso e desportivo dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira pode ser uma das formas de a escola contribuir para a efetivação da cultura dos direitos humanos.

No planejamento de ensino, a ênfase da educação em direitos humanos precisa levar em consideração conteúdos e atividades que visem desenvolver nas crianças e adolescentes atitudes, condutas e ações que favoreçam/fortaleçam comportamentos cooperativos, dialógicos e participativos.

A escola deve privilegiar o exercício do diálogo como forma de resolver pequenos conflitos e de ajustar pontos de vistas distintos. Ao negociar, no grupo, a adequação do seu ponto de vista, crianças e adolescentes tomam contato com outras formas de pensar, de sentir e de agir, levando-os a relativizarem seu próprio pensamento acerca do problema em questão, desenvolvendo o espírito de cooperação e de solidariedade entre eles mediante fortalecimento de atitudes de respeito ao colega e ao bem comum.

A tarefa de educar para/em os direitos humanos impõe à escola processos de qualificação de seu corpo docente. Isto porque, a realização de projetos educativos em direitos humanos supõe um conjunto de ações de natureza crítica e criativa, capazes de desencadear uma reflexão sobre a realidade existente, com o objetivo de ressignificá-la, recriá-la e reinventá-la na direção da construção de processos humanizadores de emancipação, empoderamento e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, faz-se necessário investimento na formação do professor de modo a garantir que sejam contempladas as dimensões da complexidade e da diversidade intrínseca ao processo de educar em Direitos Humanos. Para tornar efetiva a cultura escolar que tem como princípio norteador a educação para os Direitos Humanos é fundamental que o educador em Direitos Humanos seja um agente promotor e disseminador desta cultura.

Mas, que processos de formação seriam necessários para os educadores em Direitos Humanos?

Que saberes poderiam ser requeridos para se formar o educador em direitos humanos?

Que práticas educativas poderiam subsidiar o trabalho do educador em Direitos Humanos?

Que metodologias de ensino poderiam contribuir para a socialização da cultura dos direitos humanos?

A formação de educadores capazes de contribuir para a socialização de uma cultura em direitos humanos, precisa contemplar, necessariamente, o reconhecimento e a adoção do princípio da dignidade intrínseca a todo ser humano.

A natureza multidisciplinar e multifacetada da educação em Direitos Humanos precisa ser apropriada e inserida na escola, de tal forma que possibilite em sua forma e conteúdo, ser vivenciada em todos os espaços de construção do projeto pedagógico da escola. Só assim poderemos falar em uma cultura escolar que estimule e favoreça o protagonismo de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, contribuindo para a construção e o alargamento dos processos de cidadania coletiva e ativa.

Os saberes necessários ao educador em Direitos Humanos não podem ser outros senão aqueles que permitam compreender a natureza inacabada, plural, diversa e mutável do ser humano, sua incompletude e historicidade: Estamos

falando de saberes humanizadores capazes de conferir sensibilidade e competência ao educador para atuar como mediador em situação de conflitos escolares, tais como a solidariedade, o respeito ao bem comum e ao outro, a tolerância, a paz, entre outros.

Tal condução do processo educativo exige a adoção de práticas orientadas criticamente para a completa ressignificação da capacidade de pensar, agir, sentir e julgar na direção da promoção dos direitos humanos. E, simultaneamente, capacite os educandos para denúncia de suas violações.

As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva. Tal pedagogia pode ser potencializada mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, assembleias escolares, círculos de cultura e de lazer.

A Educação em/para os Direitos Humanos deve transversalizar todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos educandos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana.

Para tanto, faz-se necessário que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos não apenas conteúdos, mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em/para os direitos humanos.

A consecução da Educação em Direitos Humanos na escola só será possível mediante esforço de articulação entre gestores, professores, alunos e comunidade em torno de uma ação integradora que vise a efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos.

Não é possível falar em promoção e socialização de uma Cultura de Direitos Humanos na escola sem construção de espaços democráticos e participativos, somente possíveis por meio de uma gestão democrática. Uma escola, em cujo ambiente se desenvolvem práticas assimétricas, verticalizadas entre alunos e professores, entre professores e corpo técnico-administrativo, entre direção, professores e alunos, não pode promover tal cultura.

Assim, a escola pode fomentar e apoiar diversas formas de organização estudantil como espaços para o fortalecimento dos princípios de direitos humanos, estimulando, em seu interior, a realização de debates, encontros, palestras, mesas-redondas, simpósios e seminários como estratégia de enfrentamento, com vistas à superação, de práticas autoritárias, assimétricas e de violência simbólica e/ou física na escola, ajudando a abolir velhas práticas de intimidação, culpa, vergonha e humilhação e a fortalecer a cultura dos direitos humanos.

A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os educandos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir – elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos.

Também constitui um componente curricular importante proporcionar ao educando estudos e pesquisas sobre violações de direitos humanos na escola ou fora dela, bem como acerca de uma cultura de paz e de cidadania.

Fortalecer o Conselho Escolar como órgão promotor de educação em direitos humanos, apoiar a produção de materiais didáticos voltados para a promoção dos direitos humanos, como filmes, cartilhas, folders, cartazes e outros, além de materiais específicos para a proteção de abusos sexuais. Ampliar acervos bibliográficos sobre os direitos humanos e estimular práticas de leitura e discussão sobre a temática são exemplos de atividades que podem ajudar na ampliação das possibilidades de se educar para os direitos humanos.

A escola pode propor e sistematizar situações-problemas que envolvam atividades coletivas ou em pequenos grupos, onde crianças e adolescentes sejam convidados a discutir, planejar, executar e avaliar determinada tarefa, só possível mediante a colaboração de todos os envolvidos.

Essas são apenas algumas das inúmeras possibilidades de a escola contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos. Quanto maior e mais qualificada for a inserção da escola na proposta de educar para os direitos humanos, maior será a probabilidade de formarmos crianças e adolescentes em um ambiente escolar acolhedor, não-violento, que respeite as diferenças, estimulando atitudes de tolerância e de paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivo:

Contribuir para a compreensão da escola como um espaço plural, de reafirmação da cultura e vivência dos direitos humanos.

Organização das atividades:

1) Faça uma sessão de vídeo para turma assistir e debater a exposição de Maria de Nazaré T. Zenaide sobre “A Educação como Direito Humano”, disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>. Em seguida, propor a elaboração uma redação expressando as percepções deste texto “A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos”, e do vídeo assistido, apresentando à turma.

2) Formar grupos na sala de aula para a preparação de cartazes com respostas das seguintes questões:

Por que a escola ainda não consegue viver a vida de respeito aos direitos humanos como sonhamos?

Que meios poderiam ser usados para conseguir a vivência desses direitos de modos que possam ser incorporados na vida pessoal, na vida da família e da sociedade?

Em seguida, cada grupo apresenta seu cartaz. Quando todos estiverem feito a exposição, organizar a turma para promover um debate para cada grupo argumentar e defender suas propostas. No final do debate tirar um encaminhamento concreto para ser incluído no calendário escolar. Poderá, por exemplo, ser a organização de uma semana dos direitos humanos na escola com diferentes atividades organizadas por cada uma das classes.



4. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Ulisses F. Araújo

Um dos objetivos centrais da educação deve ser o de promover a construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejem o exercício competente da cidadania, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política.

Será que a escola que hoje conhecemos permite, de fato, que tais objetivos sejam alcançados? Os projetos pedagógicos da grande maioria das escolas, públicas e privadas, explicitam que almejam levar seus alunos e suas alunas a compreensão dos princípios democráticos que devem reger a sociedade e à construção da cidadania, mas nos parece que suas práticas não são coerentes com os objetivos propostos. Na realidade concreta das escolas e das salas de aula o que vemos é uma preocupação quase que exclusiva com a transmissão de alguns dos conteúdos científicos acumulados pelas diferentes culturas e pela humanidade. A preocupação dos currículos é com o ensino da língua, das matemáticas, das ciências, da natureza sócio-política-econômica da humanidade e das artes. Em outras palavras, o que se privilegia é o desenvolvimento da dimensão cognitiva das pessoas, a partir de conteúdos muitas vezes descontextualizados e dissociados da realidade e dos interesses da maioria dos educandos, negligenciando outras dimensões constitutivas do ser humano e suas necessidades básicas. Nos parece que este modelo de escola não conseguirá atingir os objetivos de construção da cidadania e da democracia social.

Escola e democracia

Se a origem e uso do termo democracia tradicionalmente refere-se à “forma de governo”, ou a “governo da maioria”, será que uma escola democrática é aquela em que sua forma de organização está pautada no princípio de que deve ser governada pelos interesses da maioria, que são os alunos e as alunas?

Puig, em um primeiro momento de seu livro *Democracia e participação escolar* (2000), nos lembra que, embora o termo democracia seja útil para definir um modelo desejável de relações políticas na sociedade, ele não necessariamente é adequado para caracterizar instituições como a família, a escola e os hospitais. Isto porque tais instituições sociais são constituídas por agentes que possuem interesses e responsabilidades diferentes. De acordo com ele:

Essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a ação de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. São alheios à ideia de participação igualitária. Os pais e as mães têm um papel assimétrico com respeito aos filhos e às filhas, da mesma maneira que os professores e as professoras o têm com respeito aos seus alunos e às suas alunas...

Assim, além de considerar o papel da igualdade entre todos os seres humanos na construção de relações democráticas, é necessário trazer um outro princípio para compreendermos a justiça e a democracia: a equidade, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. Ou seja, se pensamos a democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de se pensar de maneira diferente e de ser diferente?

Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não deve-se perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente.

Voltando à escola, esta concepção de que a democracia e a justiça pressupõe a igualdade e a equidade nos ajuda a compreender como a democracia pode ser concebida no âmbito educacional. Ou seja, parte-se, em primeiro lugar,

da assimetria dos papéis de estudantes e docentes entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não quer dizer que em alguns aspectos ambos os coletivos não sejam iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos. Esta é uma relação complexa que solicita um raciocínio dialético para sua compreensão.

Aos professores e às professoras são destinados papéis diferenciados dentro da instituição escolar, devido a seus conhecimentos e sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidades e deveres que lhes permitem, inclusive, avaliar alunos e alunas e utilizar da autoridade da função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. Por outro lado, tais poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos e suas alunas.

Nesse sentido, se queremos falar de democracia na escola, devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos. Estou falando, por exemplo, do direito ao diálogo, à livre expressão de seus sentimentos e ideias, ao tratamento respeitoso, à dignidade, etc. Tanto nas escolas quanto nos hospitais e nas famílias. Estou me referindo, afinal, à igualdade de direitos que configura a cidadania.

Retomando as ideias de Puig (2000), embora exista uma assimetria natural nas relações adulto-criança na escola, compete às escolas conseguir um bom equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática. Seu papel, neste sentido, é preparar os estudantes para a convivência democrática da sociedade adulta, propiciando práticas pedagógicas que respeitem os princípios e valores da democracia e por meio da participação ativa de toda a comunidade escolar nas decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos e à convivência coletiva. Desta maneira, embora a assimetria e uma certa hierarquia nas relações dentro da escola devam ser preservadas, pela responsabilidade inerente às funções de ensino e administração, é possível a democracia ser construída e trabalhada a partir da participação das pessoas nos processos decisórios possíveis de serem compartilhados. É assim que alunos e alunas, professores e professoras, poderão compreender durante o processo educativo, na prática e não somente na teoria, os princípios que regulam o exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

Promovendo a construção da democracia e da cidadania na escola

Uma escola democrática e participativa possui um papel mais amplo na tarefa educativa do que aquele que normalmente é desenvolvido na maioria das instituições. Considero que para se atingir esses objetivos necessitamos promover uma reorganização dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e das relações interpessoais hoje existentes dentro das instituições escolares.

Assim, pensar na construção de escolas democráticas que almejem a construção de valores de democracia e de cidadania e a construção de personalidades morais autônomas nos leva a buscar compreender alguns dos diversos fatores que interferem neste processo e a buscar formas mais realistas de reorganização do trabalho escolar. Nos leva a almejar uma escola diferente daquela que conhecemos, criada no Século XIX para atender a uma pequena parcela da população.

Vejam, a seguir, alguns aspectos que precisam ser enfrentados no cotidiano das escolas, visando a superação dos obstáculos à democratização e a construção de valores de cidadania.

Os conteúdos escolares:

Propostas de contextualizar na realidade dos estudantes os conteúdos escolares e de trabalhar outros como a ética, a sexualidade, os sentimentos, etc., vêm sendo implementadas em muitos lugares e estão presentes, inclusive, nos pressupostos das recentes reformas dos referenciais curriculares do sistema de ensino brasileiro. As mudanças, porém, têm sido muito lentas.

Entendo que uma escola que almeje a democracia e a formação de sujeitos éticos competentes para o exercício da cidadania precisa ter coragem e desejo político de reorganizar sua estrutura curricular.

Uma das formas propostas de reorganização da escola, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal na estrutura curricular de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas e a educação de sentimentos. Essa incorporação não se dá por meio de novas disciplinas, mas com novos conteúdos que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais. Dessa maneira, não se abre mão de conteúdos como a matemática, a língua portuguesa, as ciências e as artes, mas tais conteúdos deixam de ser vistos

como a “finalidade” da educação e passam a ser encarados como “meio” para se alcançar sua real finalidade: a construção da cidadania e de personalidades morais autônomas e críticas.

A metodologia das aulas:

Por outro lado, de que adianta reorganizar os conteúdos escolares sem efetuar mudanças na própria lógica de organização do ensino? De que adianta inserir conteúdos de ética ou sobre sentimentos na escola, por exemplo, se ela seguir presa a um modelo transmissivo e autoritário de conhecimento? Será que aulas em que o sujeito da aprendizagem, alunos e alunas, exercem um papel passivo diante dos conteúdos que lhes são transmitidos, formarão o cidadão e a cidadã competentes? As respostas, mais uma vez, são negativas, de que não se constrói a cidadania a partir de relações autoritárias e com base em metodologias de mera transmissão e reprodução do conhecimento.

Essa construção pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Um sujeito que constrói sua inteligência e sua personalidade através do diálogo estabelecido com seus pares e com os professores, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive.

Desta maneira, relacionado à reestruturação curricular, um projeto educativo que almeje a construção da democracia e da cidadania deve prever maneiras de se trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos.

Os valores dos membros da comunidade escolar:

Parto do princípio de que os valores morais não são nem ensinados e nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo. Essa construção depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com que o sujeito interage no dia a dia, e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores.

Entendo que a escola, consciente de seu papel formativo e instrutivo, não pode trabalhar com qualquer valor. Se almeja a educação para a cidadania sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos

e alunas interajam reflexivamente sobre valores e virtudes vinculados a justiça, ao altruísmo, a cidadania e a busca virtuosa da felicidade.

E quais seriam estes valores a serem trabalhados nas escolas? A premissa que utilizamos é a da existência de alguns valores definidos como valores universalmente desejáveis. Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e estes são os valores basais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Dessa maneira, os princípios presentes na referida Declaração devem ser guias de referência para a elaboração de projetos educativos que objetivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades morais autônomas.

As relações interpessoais:

A construção da cidadania pressupõe a instrumentalização das pessoas para a participação motivada e competente na vida política e pública da sociedade. Ao mesmo tempo, essa formação deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Necessitamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assente sobre outras bases: a democracia e o respeito mútuo.

A impressão que tenho é que boa parte dos problemas disciplinares que as escolas vêm enfrentando ultimamente decorrem do fato de que as relações ali estabelecidas, contrariando a visão da maioria dos docentes, não é de respeito e, sim, de obediência. À medida que a sociedade se democratiza e que os instrumentos autoritários colocados por ela a serviço da escola vão sendo eliminados, as relações de obediência desaparecem, porque não estão, de fato, baseadas no respeito e os sujeitos não se sentem mais obrigados a cumprir as regras.

O outro eixo que apontamos é o da democratização das relações interpessoais. Uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos e professores nesse processo de democratização das relações e na construção das regras é por meio das “assembleias de classe”.

De acordo com Puig (2000) e Araújo (2004), as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que

alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar.

A gestão escolar:

Uma escola gerida de maneira autoritária não contribuirá para a formação de personalidades morais e para a construção do cidadão e da cidadã que acreditam plenamente na democracia.

De que maneira promover um ambiente escolar não-autoritário? Retomamos aqui o conceito de assembleia. Um dos caminhos que visualizamos passa pela instituição das assembleias em dois níveis distintos: o primeiro é o de assembleia escolar, com a participação representativa de direção, docentes, estudantes e funcionários; o segundo é o de assembleia docente, com a participação de todos os professores e professoras e da direção da escola.

A responsabilidade da assembleia escolar é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. A responsabilidade da assembleia docente é regular e regulamentar temáticas relacionadas: ao convívio entre docentes e entre esses e a direção; o projeto político-pedagógico da instituição; a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

Com isso, atinge-se a dupla finalidade de promover a participação das pessoas nos espaços de tomada de decisão e de democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais. Uma escola que consegue promover a participação de toda a comunidade nos processos decisórios, por meio dos diversos tipos de assembleia que aqui discutimos, seguramente estará caminhando para sua democratização efetiva. Penso que a implementação de tais procedimentos promoverá a mudança nas relações de poder e a consequente construção da cidadania.

Concluindo:

Concluindo este pequeno texto, a partir dos procedimentos educativos aqui citados e os princípios abordados, entendo que a educação democrática para a cidadania deve promover o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efetiva das pessoas na vida pública e política, tendo como

objetivo a construção de personalidades morais que busquem de forma consciente e virtuosa a felicidade e o Bem, pessoal e coletivo. Para isso, dentre inúmeras outras coisas, ela deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Por fim, entendo que tais processos passam pela busca por sensibilizar os professores e professoras sobre a importância de construção de uma escola pública democrática, justa, não discriminatória e que garanta qualidade para todos os alunos e alunas. Esse é um pressuposto de ética docente e social que deve pautar todos os processos educativos no cotidiano de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.** São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos.** São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

BOBBIO, N. **Teorias das formas de governo.** Brasília: UNB, 1986.

BRASIL. **Programa Ético e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: MEC, 2003 e 2007.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** São Paulo: Cortez, 1989.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

MACHADO, N. **Cidadania e Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M.D. et al. **Temas transversais em educação.** São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1998.

PIAGET, J. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. **Annual Reviews**, Palo Alto-CA, 1954. (ed.USA, 1981).

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. **Ética e Valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

ROSENFELD, D. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

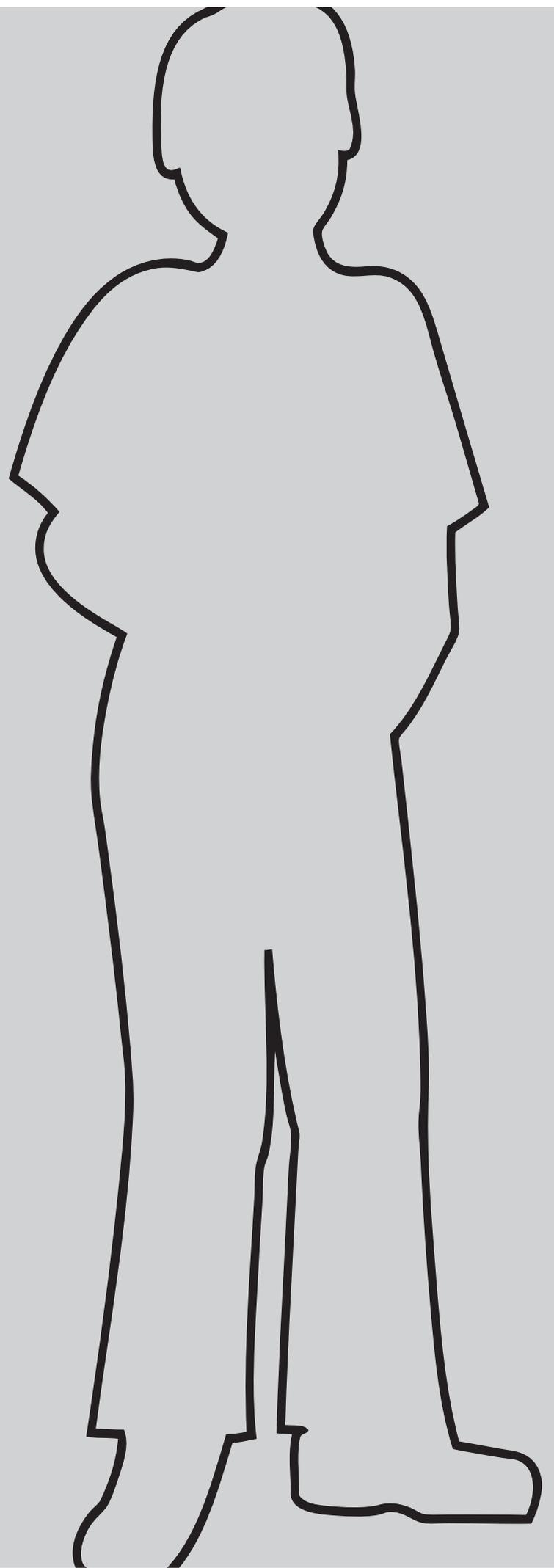
SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Sensibilizar os(as) estudantes para fazerem da escola o espaço de convivência com relações democráticas consolidadas nos princípios ético-jurídicos dos direitos humanos.

Organização das atividades:

- 1) Trabalho em grupo para identificar a assimetria funcional na escola e possibilidades de construção de relações democráticas no cotidiano escolar;
- 2) Realizar ações objetivando a promoção da democracia nas relações no cotidiano escolar.



5. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Eduardo C. B. Bittar

O desenvolvimento humano é algo complexo e demanda esforços também humanos para o seu aprimoramento. De todas as premissas das quais se pode partir, uma parece de incontornável necessidade para o desenvolvimento de qualquer esforço educacional: ninguém nasce portador da virtude. Outra premissa também incontornável é a de que a virtude é uma habilidade ética fundamentalmente humana, potencialmente presente em toda pessoa humana, e suscetível de ser ensinada. Se existem inclinações humanas constatáveis em toda criança ou adolescente em formação, não é verdadeiro afirmar que *todos* estão predestinados ou ao bem ou ao mal; pessoas se constituem, em contextos sociais específicos, e são, em grande parte, mas não exclusivamente, condicionadas por seu contexto social, econômico, humano e histórico. A personalidade será, portanto, ao longo do percurso escolar, uma resultante de impulsos internos e estímulos externos. Assim, a educação deve ser capaz de cultivar, nas variadas personalidades dos educandos, nas variadas experiências por eles acumuladas, nas diversas origens sociais e econômicas das quais partam em suas existências individuais e familiares, os devidos incentivos necessários para que brotem as qualidades humanas democráticas, tolerantes, responsáveis, conhecedoras, participativas, pensantes, conscientes e críticas da vida social.

Certamente, a escola, no contexto pós-moderno, está encolhida, porque desafiada, em sua incapacidade de produção de sujeitos capazes de reflexão, uma vez que outros atrativos circundam a escola desbaratinando sua capacidade de oferecer respostas à complexidade da vida individual, da vida familiar e da vida social. A subjetividade fragilizada da sociedade pós-moderna, a subjetividade que se tem, está profundamente ameaçada em sua capacidade de emergir do anonimato, da inconsciência e da reificação de sua condição pelo consumo, e se acovarda crescentemente ante à própria autonomia. Autonomia é, fundamentalmente, em seu traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo,

o injusto no aparentemente justo. O educando deve ser estimulado a perceber estas diferenças e a reagir a elas quando necessário.

Todo um conjunto de pressões extra-escolares torna a dinâmica interna da vida intra-escolar mais complexa de ser pensada, avaliada e contornada por gestores e educadores. Este conjunto de pressões vai da atração que aparatos como o *second life*, a *internet* e as *tele-manias* criam na consciência dispersiva da juventude de hoje, até questões relacionadas a desemprego, falta de perspectiva profissional para adolescentes e jovens universitários, desagregação familiar, impunidade perante as leis e violência escolar. Todo docente que esteja preocupado com um projeto de escola crítica e capaz de preparar para a vida social, deve estar consciente de que seu papel é um papel de resistência.

A resistência implica na aderência do docente a todo tipo de incentivo formador e que seja capaz de, apesar do climatério do entorno, gerar condições de: a) sucesso do processo pedagógico; b) permanente confirmação de seu estatuto de educador e formador, em contraste com as condições que negam dignidade e profissionalismo à carreira; c) vocacionar-se pela humanidade, como condição de exercício de seu papel crítico; d) utilizar o potencial atrativo de recursos pedagógicos suficientes para avançar sobre um estado-de-coisas em que a rejeição à escola se dá pela rejeição da própria forma com a qual a escola pratica a transmissão do conhecimento; e) informar-se permanentemente e ser capaz de oferecer uma visão que articula o curricular ao extracurricular com o dinamismo de que o jovem necessita para enfrentar dilemas que são de tempo e de sua hora.

A tarefa de *formar*, e não meramente *in-formar*, é isto, ou seja, um desafio que se completa por uma relação dialética com os diversos trânsitos da vida social. A capacidade crítica se adquire com permanente olhar dedicado aos deslocamentos da vida social, cuja consciência histórica deve ser trazida à visão do aluno, não importando se o curso seja de matemática, biologia, física ou geografia, se de sociologia ou de psicologia. Ciências naturais e ciências humanas estão envolvidas num mesmo grande ambiente de produção de condições de possibilidade da vida humana: a sociedade. Portanto, deste laboratório de experiências humanas se extraem os elementos para o desenvolvimento de olhares múltiplos sobre a atualidade dos processos de inclusão de jovens no cenário histórico de seu tempo. Se a biologia pode instigar à preservação ambiental, se a matemática pode instigar a calcular a existência do outro, se a geografia pode provocar a perceber na diversidade uma forma de garantia do múltiplo etnográfico... estas são questões a serem enfrentadas pelos docentes e pelo projeto escolar, numa dinâmica onde a estrutura favorece a função. Assim, não há escola sem uma reflexão sobre os estados da sociedade, e não há sociedade possível, ao menos modernamente, sem que a escola seja capaz de cumprir sua tarefa de preparar para as profissões e para a cidadania.

Mais do que nunca, a escola é chamada ao seu dever e o docente à sua vocação. Ante ao falencismo generalizado, seja do modelo de família reinante, que se encontra em revisão, seja do modelo de Estado predominante, que se encontra em revisão, seja da forma como se gerencia o relacionamento homem-natureza, que se encontra em revisão, seja do processo de afirmação das profissões, que se encontra em revisão, a atitude crítica solicita dos educadores e gestores a capacidade de *reagirem*, quando a outra solução somente pode ser a apatia e a indiferença. Neste caso, a educação tem papel de significativa importância num contexto de profundas transformações, e deve sensibilizar o jovem quanto às margens possíveis do futuro, na medida em que o futuro é não somente o legado daqueles que definiram o passado tal como se apresenta, mas também daqueles que se fazem *sujeitos* do processo de constituição e definição da história. Neste sentido, o resgate da estima do educando se encontra no próprio processo de educar, ou seja, educar formando para a cidadania, educar formando para a alteridade, educar constituindo no indivíduo em formação a capacidade de se perceber como sujeito produtor de condições de transformação social.

Neste sentido, o papel da educação transcende ao mero caráter técnico e uni-disciplinar das práticas curriculares formatadas na base de uma lógica cartesiana e positivista. O conhecimento da vida social pede uma capacidade de um *amplo olhar* sobre a dinâmica da vida social. Assim, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade não se dão quando temas sociais se tornam responsabilidade exclusiva do professor de sociologia. Consideradas estas práticas, professor nenhum precisa ser *herói* numa tarefa de construção de consciência e sensibilidade sociais; se o professor não precisa ser herói, o projeto curricular escolar deve estar preparado para, ele sim, abrigar o heroísmo de iniciativas vanguardistas dos docentes, assim como ser, ele sim, capaz de mobilizar para a produção de consciências motivadas a participarem de processos de desenvolvimento social, ambiental e cultural com responsabilidades éticas e humanas bem delineadas.

A prevenção da violência, a constituição de atores sociais conscientes, a busca permanente do aprimoramento das noções de justiça, a construção de práticas sociais tolerantes, o desenvolvimento econômico acompanhado de desenvolvimento humano, a produção econômica engajada ao meio ambiente protegido e equilibrado são construções sociais que dependem do engajamento de todos, onde se destaca a escola como um lugar de *produção* e *reprodução* das condições de viabilização destes esforços conjuntivos para a criação de inovadoras formas de constituição do convívio. A sociedade está desafiada a pensar-se (pelos índices terríficos de violência), o planeta está desafiado a pensar-se (pelas previsões alarmantes decorrentes da má apropriação da vida natural), e a integração dos esforços humanos deve servir como forma de condicionamento produtivo de um futuro possível e sustentável para todos, especialmente para as novas gerações.

Parece ser vital, para o processo pedagógico, neste contexto de amorfismo, de apatia diante do real, de indiferença ao outro, de crescimento do individualismo materialista, de indiferença perante tudo e todos, que o *colorido* do real seja retomado em sala de aula. Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, *sensibilizar*, agindo de modo a ser mais que *instrutiva* (somatória de informações acumuladas), enfatizando-se o seu aspecto *formativo* (geradora da autonomia do pensar). O que quer dizer isto, senão que pretende tocar o espírito humano, quanto às suas aflições, ambiguidades, torpezas, vilezas, virtudes, capacidades, no jogo da condição humana? E, para isto, o recurso à história, aos fatos, a contextos, a casos, a julgamentos, a episódios morais, a conflitos, a jogos, a relações, a trocas, a experiências externas à escola, a projetos participativos... parece favorecer a recuperação da memória e da consciência.

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra na educação, por parte dos professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente aliado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-especializada (com a qual o aluno não se identifica).

Por isso, as técnicas pedagógicas devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de aproximar-se de seus efeitos explorando os diversos sentidos; assim, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica e na prática social-comunitária), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história e da integração), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião, de sua história de vida, de sua experiência local), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... Quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um *laboratório* de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de

aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Para isto, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de ideias. Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação, e, portanto, dos projetos educacionais sensibilizados pela questão da educação *em e para* os direitos humanos. As técnicas pedagógicas podem aliar: leitura; fichamento; interações grupais; seminários; grupos de estudo; seminários de pesquisa; projetos de responsabilidade social; construção de casos; discussões de pesquisas; interação social; desenvolvimento de inserções comunitárias; leitura de textos; discussões; seminários; filmes; debates plurais; produção do conhecimento orientada; representações; discussões; *cases*; simulações; teatralizações; pesquisa em *websites*.

A educação que se quer deve sensibilizar, tocar, atrair, fomentar, descortinar horizontes, estimular o pensamento. É desta criatividade que se nutre a autonomia. Por isso, os educadores podem encontrar à sua disposição instrumentos para agir na berlinda de suas atuais e desafiadas práticas pedagógicas. Se tudo fala contra a formação da consciência crítica (a televisão, o consumo, a internet, o individualismo, a estética...), a consciência histórica deve reaparecer como centro das preocupações pedagógicas hodiernas, pois, fundamentalmente, a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo *deslocado*, sem lugar próprio, e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia. Uma pedagogia histórica trabalha, sobretudo, o resgate, e com quais instrumentos, senão com aqueles que se tornaram linguagem corrente da sociedade de informação? Cinema, internet, notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, literatura animada, imagens, marketing instrutivo... que apropriadas pelo discurso pedagógico se tornam ferramentas de grande valor para o resgate da 'consciência situada', já que o enraizar significa o fincar bases, instituir um solo-base, como modo de se evitar o ser-levado-pela-força-da-maré. Por vezes, a enxurrada conduz o indivíduo a valas profundas, as quais abeiram a própria banalidade do mal.

Assim, explorar os diversos potenciais, auditivos, sensíveis, afetivos, emocionais, racionais, lógicos, físicos, interativos, integrativos, dos educandos em processo de desenvolvimento físico, psíquico, moral, intelectual, político e vocacional reclamam uma forma de pedagogia em que não basta ao docente: *falar* a aula inteira; *refletir* apenas teoricamente; *ensinar* apenas a sua disciplina dentro dos limites da cartilha escolar; *produzir* um conhecimento formalmente desconectado com a realidade do entorno da escola; *recitar* do lugar da autoridade a *verdade* do conhecimento. Trata-se de convidar o educando a *fazer* conhecimento, de resgatar da *realidade* do educando as formas de percepção que estimulam o processo de aprendizagem e envolvimento com as diversas formas

de conhecimento, de buscar formas *dialogais* de construção das identidades grupais e individuais onde o vai-e-vem das ideias constitui a forma de constituição da aula, de desalojar o conhecimento da *sala de aula* e deslocá-lo para práticas que integram a ação prática junto à comunidade do entorno, de convocar a educação e ser uma relação de intensa troca entre teoria e prática.

Uma pedagogia centrada numa forma de razão comunicativa faz-se produzindo-se permanentemente na escuta e na percepção, no exercício da sensibilidade, na valorização da diversidade e no convívio tolerante com o pluralismo de opiniões, visões de mundo e formas de compreensão da realidade. Educação não é mero treinamento e não está somente vocacionada para incluir no mercado de trabalho; educação também serve como forma de humanização, especialmente considerado um mundo onde o humano, incalculavelmente, vem sendo expulso por relações onde a aferição econômica e a 'utilidade do outro' se medem a partir do valor do *ter* do outro. Na empreitada da educação está a tarefa de formar para evitar uma plena e completa *de*-formação da personalidade humana pelas formas instrumentais e instrumentalizantes de relacionamento condicionadas pela lógica da rapidez, do excesso de informação, da concorrência e da domesticação de tudo pelas relações de troca. Há valores, há direitos, há dignidade, há práticas que transcendem a estes condicionamentos que se tornaram imperantes no contexto social e histórico presentes. Gays e lésbicas, homens e mulheres, jovens e adultos, idosos e crianças, pobres e ricos, carecem de espaço para sua existência. Sem abandonar, portanto, as premências práticas de *dar conteúdo*, permitir *sucesso no vestibular*, permitir a preparação para a *carreira profissional*, a escola deve avançar no sentido de produzir sujeitos emancipados e capazes de se articularem em condições de exercício da vida cívica e do exercício de uma macro-ética da responsabilidade humana, onde a dignidade humana é o foco de todos os esforços de convergência das múltiplas iniciativas que uma escola possa gerar.

Um projeto de educação *em* e *para* os direitos humanos deve, acima de tudo, ser capaz de *sensibilizar* e *humanizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Uma disciplina de *cidadania e direitos humanos* pode ser incluída no currículo e ser trabalhada de modo muito criativo pelo corpo docente, mas a necessidade de sua institucionalização legal não justifica a ausência deste perfil de reflexões no espaço escolar. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada. Por isso, Paulo Freire afirma:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 30).

Assim, em poucas palavras, pode-se dizer que é possível alcançar uma síntese propositiva que, de certa forma, pode também funcionar como uma espécie de conjunto de indicadores. Esta síntese deve, necessariamente, externar as seguintes ideias: pensar criticamente o contexto histórico-social pós-moderno; propugnar a superação da organização curricular e da formação uni-centrada das antigas disciplinas isoladas; incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências interativas; estimular o desenvolvimento do agir comunicativo fundador da cidadania, na relação solidária entre escola e sociedade; desincentivar o modelo de ensino pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialogal; propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência plena; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

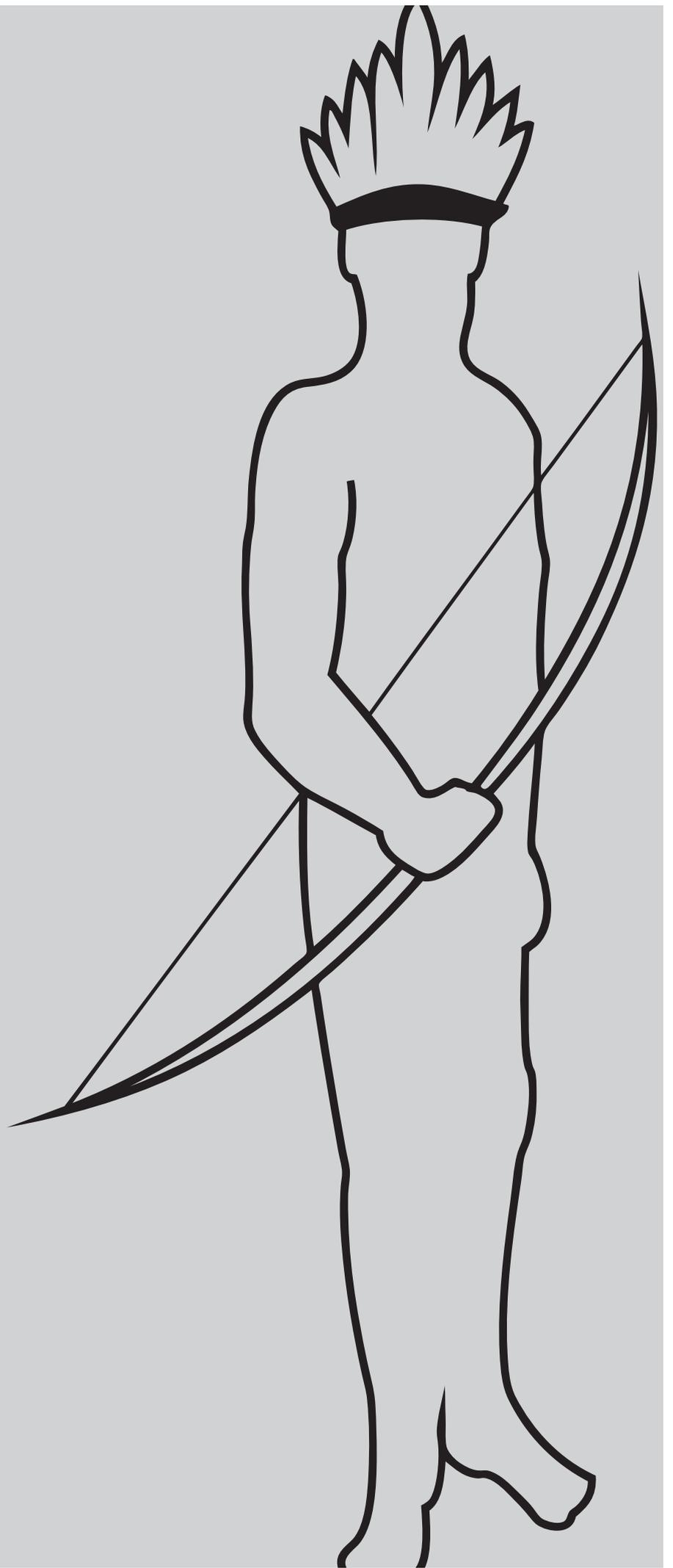
SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Propiciar uma reflexão teórica e prática de modo a possibilitar a compreensão da escola como espaço sócio-educativo e político, que no processo de formação seja capaz de transcender o caráter técnico e unidisciplinar das práticas curriculares, se tornando um dos espaços possíveis de emancipação dos sujeitos.

Organização das atividades:

- 1) À luz da leitura deste texto, promova uma análise do projeto curricular de sua escola, tendo por base a seguinte questão: é possível afirmar que atualmente a escola através de suas propostas pedagógicas, atende aos anseios de uma sociedade pautada na vivência dos direitos humanos?
- 2) Formar grupos para elaborar roteiros de pequenas cenas com situações de violação dos direitos humanos e de superação e promoção desses direitos.
- 3) Formar grupos para encenar os roteiros elaborados, com criatividade e aproveitamento de elementos cênicos possíveis.



6. O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

José Francisco de Melo Neto

Para a Educação em Direitos Humanos, uma das dimensões desafiadoras da vida em uma coletividade, entendida como sociedade civil e sociedade política, é o processo de participação política de seus membros que poderá se conduzir para uma democracia, à medida que haja liberdade das manifestações de suas diversidades. A caminhada para esse estilo de vida cobra consensos argumentativos que se traduzem em codificações normativo-legais, ações e práticas sociais. “A razão comunicativa, propiciando intersubjetividade, instaura o exercício do ser com os outros e ser para os outros” (SILVEIRA, 2007, p. 11). Assim, a questão que se estabelece é: qual o elemento concreto de promoção dessa intersubjetividade e o seu principal locus de aplicação? A resposta que se apresenta, a partir da acumulação histórica da cultura dos direitos, é o diálogo, e o locus, a organização do currículo. Diálogo, como atitude própria humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual.

Cultura do Direito

A cultura dos direitos tem sido delineada desde as lutas travadas contra a escravidão pelos próprios escravos em diferentes momentos históricos, remontando tempos muito antes da era cristã. As lutas dos povos hebreus em busca de sua “terra prometida” espelham resistências à escravidão ao povo egípcio. Espártacus, lendário escravo e gladiador, mantém-se presente na memória dos que lutaram para não ser escravos e, portanto, por justiça. É marcante a luta de muitos povos contra a tirania romana. E já durante a Idade Média, vários são os movimentos de contestação contra a cobrança obrigatória do dízimo e o acúmulo de terras por parte da Igreja Cristã, constituindo-se, para Hoonart (1986), como “um grande movimento popular”. Ainda na Idade Média,

segundo Calado (1999), ocorreram vários movimentos sociais populares com características semelhantes aquelas presentes na Antiguidade e, marcadamente, com dimensões subversivas à situação em vigor. Expressaram sua própria afirmação e resistência aos ditames e mecanismos de controle social da época, sobretudo à poderosa Inquisição. Eram movimentos compostos de gente simples, das classes populares, como a presença dos valdenses e beguínas que, juntos, contribuíram também para a construção de uma cultura de direitos, enquanto que promoviam a contestação e a resistência à dominação eclesiástica, definindo as suas próprias alternativas.

Na Modernidade, são frequentes os movimentos que marcaram as lutas pela superação da situação política dominante, contribuindo, também, para essa cultura dos direitos, ampliando a sua concepção para direitos humanos, posteriormente. Sobressaem-se as revoluções liberais modernas e, dentre estas, a Revolução Francesa, que trouxe setores sociais com baixos recursos econômicos ao cenário das lutas políticas por liberdade, fraternidade e igualdade (justiça). Uma revolução realizada por vários setores sociais e, marcadamente, pelos setores populares, definindo alternativas para uma vida digna. Contudo, é em Marx (1999, p. 30) que se encontra um avanço fundamental na busca por alternativa. Em **O manifesto comunista**, aponta o encaminhamento à classe proletária (classes trabalhadoras, classes humildes, classes populares), ao apresentar como necessária “a conquista do poder político pelo proletariado”, fecundando os movimentos por liberdade e por direitos, em todo o século XX, com a sua orientação: *Proletários de todos os lugares, uní-vos*.

Esse século está permeado de experiências que estão fortalecendo a necessidade de maior radicalidade na perspectiva da cultura dos direitos. O que revelam, nesse sentido, os movimentos sociais que atuam na organização do povo, na organização dos trabalhadores? Nos processos de organização dos setores proletarizados da sociedade, várias experiências de grupos políticos¹, como os partidos políticos, trazem no conjunto de suas reivindicações o desejo de direitos humanos.

Com essa perspectiva, podem ser destaques eventos como a Insurreição de 1935, no Brasil, que orienta-se por um “Programa de governo popular nacional revolucionário”². Esse programa externa interesses das “grandes massas da população”, invocando a dimensão de controle direto das ações políticas pelo povo, buscando a democracia e a liberdade de expressão. A Frente Popular do Chile traz nas suas formulações internas a necessidade da ampliação da própria Frente, reconhecendo a insuficiência da unidade, envolvendo, simplesmente, a classe operária, promovendo o diálogo entre outras forças políticas. Mais

¹ Para uma visão mais completa desses grupos políticos, com textos que os orientaram nas ações políticas, ver: LÖWY, Michael. O marxismo na América Latina – uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

² Documento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), frente político-militar do PCB com a ala esquerda do ‘tenentismo’ que lideraram a sublevação de 1935.

recentemente, também no Chile, dá-se a composição entre o MIR e a Unidade Popular³, que buscam a organização de um governo com poder autônomo, independente e alternativo ao Estado Burguês. Já aqui, no Brasil, o Partido Comunista do Brasil (PC do B)⁴ lança a “guerra popular”. Ao mostrar o caminho para essa guerra, expressa uma concepção voltada à ampliação dos agentes dessa revolução: o povo. Outro movimento marcante na história política da esquerda no Brasil é a criação do Partido dos Trabalhadores⁵, que formula uma estratégia democrática e popular, devendo conduzir um programa com as características de um socialismo petista. Trata-se de uma perspectiva de ampliação das forças possíveis de mudanças para além da classe trabalhadora, na construção da democracia. O Exército Zapatista de Libertação Nacional⁶, inserido no caudal teórico reivindicatório por direitos humanos, traduz essa aspiração na busca de democracia e liberdade. A Primeira Declaração da Selva Lacandona expressa que “Nossa luta se apega ao direito constitucional e é motivada pela justiça e pela igualdade” (LÖWY, 1999, p. 515). Nesse contexto de luta pela vida, surge também no Brasil, em especial decorrente da questão fundiária, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)⁷. Este, defendendo a reforma agrária, preocupa-se com o direito à vida, o direito à terra – direitos humanos.

Hoje, estão na esteira dos direitos humanos as lutas pela convivência entre os povos de distintas etnias e culturas: pelas reivindicações das diferenças de orientação sexual e contra as discriminações raciais. Assim, também, juntam-se a essas as lutas por reelaborações de suas identidades, causadas pela espoliação cultural com os processos de colonização; pelos reclamos de novas demandas socioculturais da juventude; pela resistência de culturais locais e sua preservação; pelas lutas de resistência e pelo explícito confronto entre oriente e ocidente, concretizado em guerras, e pela defesa do patrimônio ecológico para toda a humanidade.

Estes movimentos sociais têm mostrado um processo de construção de uma cultura do direito, apresentando, conseqüentemente, a possibilidade de suas superações por meio do diálogo, um instrumento concreto possibilitado pela

3 Unidade Popular constitui-se como uma coalizão de partidos de esquerda. O MIR, nessa frente, desenvolve-se, sobretudo, a partir das frentes de massas Movimento Camponês Revolucionário, Movimento dos Favelados, Frente de Trabalhadores Revolucionários, junto com a ala esquerda da Unidade Popular, a esquerda cristã e outros.

4 Até o final da década de 1960, o PC do B nega-se a comprometer-se com processos de luta armada, realizando, contudo, a sua própria experiência, de orientação maoísta, na década de 1970 - uma guerrilha rural na Amazônia, dizimada pela ditadura militar.

5 O Partido dos Trabalhadores (PT) foi criado em fevereiro de 1980. Decide, no seu 7o. Encontro Nacional, adotar o socialismo petista, inspirado em uma tradição marxista anticapitalista, expresso por uma visão de cultura política pluralista, propondo-se democrático e libertário.

6 Surge em Chiapas, México, em 1994. Esse movimento arrasta consigo a tradição de luta do povo mexicano. Uma organização guerrilheira de tipo novo enquanto não aspira à derrubada e tomada do poder, mas à luta com a sociedade civil mexicana pela conquista de democracia e justiça, princípios dos direitos humanos.

7 Movimento dos Sem Terra - MST, no Brasil. Atento às questões agrárias, em 1995, lançou um programa de reforma agrária para o país. É um movimento que se reivindica de nenhuma doutrina política, mas nas suas análises sobre o país está explícita a influência do marxismo e, sobretudo, a construção de sujeitos de direitos.

linguagem e contributo para uma educação que ajude, ainda mais, na perspectiva do incentivo aos direitos humanos. Caberia, então, questionar o como vem sendo apresentado o diálogo nessa caminhada civilizatória, norteados as pessoas para a superação dessas várias demandas.

Diálogo na educação

As pistas do diálogo para a educação já aparecem com Platão⁸ e demais educadores de seu tempo. Nesse momento histórico, estavam formadas as bases do que se passou a denominar de *Paideia* grega, sinônimo de formação do homem grego que, para os dias de hoje, pode abarcar os termos cultura, civilização, literatura, tradição e mesmo educação, em sentido estrito. *Paideia*, enfim, como expressão da construção da *arete* – a capacidade de realizar e pensar a virtude do homem grego.

Aqui, entre várias das temáticas abordadas e tratadas nesses primórdios da cultura ocidental, na Grécia, destaca-se a da justiça. Platão, no ‘diálogo’⁹ **República**¹⁰, discute a perfeição associada à questão da justiça, porém voltada à realização de um Estado ideal, pensado e tentado a sua realização. Na República, não há qualquer alusão aos fundamentos do Estado. Mas, é na teoria das “partes da alma” onde se localiza o debate sobre a questão do que é justo. Enfrenta tal discussão não simplesmente de forma teórica, mas como uma atitude prática, isto é, numa atitude modeladora da alma, menos psicológico e mais pedagógico. Isto faz Sócrates mover o Estado. Não como expressão de relações de uma *Paideia* que assuma um Estado historicamente dado, experiencial, mas uma projeção da ideia de Bem, erguido no centro desse ideal de Estado perfeito.

O ‘diálogo’ República mantém o tema central que Sócrates apresenta em outros ‘diálogos’, que é a *arete*. Inicialmente, não apresenta algo sobre o Estado,

8 Filósofo grego, discípulo de Sócrates, nascido no século V a.C.

9 ‘diálogo’ assim apresentado, refere-se aos diálogos de Platão.

10 A República ou Da Justiça é um dos ‘diálogos’ mais lidos de Platão, tendo inspirado obras como De Civitate Dei (de Santo Agostinho) e todo humanismo do Renascimento, como Thomas More, Grotius e os teóricos do direito natural. O humanismo francês foi considerado obra autografada da obra de Platão. A partir de uma discussão preliminar sobre a justiça com sofistas na casa de Polemarco e Lísias, Sócrates passa a dedicar-se nesse diálogo ao tema com Glauco e Adimanto, irmãos de Platão. O ‘diálogo’ tem dimensão pedagógica, enquanto que a justiça vai tomando aspecto social em um projeto de cidade de homens justos, governada com justiça. Os governantes são pastores e guardiões, mas devem garantir a educação do cidadão justo, por intermédio da educação. A educação tem papel na formação inicial desse cidadão e depois de sua constituição, quando deve proporcionar essa formação necessária, como também a sua felicidade. Nos livros 2 e 3, debate a música e a poesia; nos livros 5 a 7, destaca o valor das ciências abstratas e também a educação dos governantes da República; nos livros 8 e 9, investiga as formas de governo expressas em diversas atitudes e formas da alma, destacando o tema da justiça fazendo surgir, ainda, a ciência comparada do Estado, e no último livro (são 10 livros), é narrado o mito de Er de Panfília, algo semelhante ao juízo final, consistindo no julgamento das almas após a passagem por várias vidas. Um conjunto de diálogos que mostra, também, a dimensão curricular da educação à época.

como é do estilo de Sócrates. Aprofunda pelo diálogo, realizando o exame de uma virtude concreta que na sua interpretação resume todas as demais virtudes – a justiça. O conceito de justiça está acima das normas humanas e tem sua origem na própria alma. Aquilo que o filósofo apresenta como sendo justo, só encontra o seu fundamento na íntima natureza da alma.

Toda a estrutura interna do pensamento platônico é dialógica – uma pedagogia da época. O pensamento, o discurso ou a razão tornam-se a mesma coisa, expressos por um diálogo silencioso da alma, exigindo a possibilidade de transição da esfera da subjetividade para a da intersubjetividade. Esta possibilidade concretiza-se a partir deste mesmo diálogo da alma com ela própria. O diálogo, expressando-se como um agir (*dialégesthai*) que acontece internamente no pensar. Assim, passa a oferecer as condições de realização de si com o outro, estando incluído na ação concreta do falar.

Do ponto de vista hermenêutico, a partir dessa forma literária do diálogo, há uma necessidade de conexão do escrito com o oral. No oral, está presente o contexto e este contém o outro em condição de ouvir, passando a existir uma relação intersubjetiva, estabelecendo uma ética do ouvir. Expressa-se, dessa maneira, uma unidade na obra platônica ao tematizar o diálogo que é concreto e um processo intersubjetivo. Este processo, de forma dialética, significa que o eu remete-se ao outro, e ao se remeter ao outro, volta-se a si mesmo.

Há um diálogo interior, aquele que a alma realiza em si mesma, e um diálogo exterior, em relação ao outro, que são dimensões de um mesmo processo, isto é, o caminho da ascensão da alma em direção ao mundo das ideias. A ação pelo diálogo exterior abre a perspectiva de se surpreender de forma dupla, em relação a si e ao outro, enquanto se pergunta ou se responde. Este processo dialógico abre a condição de tornar possível a aprendizagem consigo mesmo através do outro (a maiêutica).

Isto também põe em exame a formulação socrática de que – sei que nada sei –, abrindo a condição de se estabelecer como um princípio ético, implicando em uma postura de ouvir. Mas, este pode se apresentar como um princípio epistêmico, enquanto uma ascensão dialógica ao mundo das ideias. Esta é uma forma de ver essa ascensão com o outro. Abre-se um caminho dialético que se realiza pelo diálogo em direção à verdade – uma relação intersubjetiva do pensamento, tendo no mesmo os alicerces da razão política. Promove, dessa forma, uma visão do outro não mais como uma sombra do não conhecimento.

A caminhada para o diálogo é denunciadora ao considerar uma autoconsciência marcada pelo conflito da ideia de autonomia do sujeito e uma ética do discurso, apoiada no diálogo pela dialética. E esta é uma ética que tem seus fundamentos em princípios da ação comunicativa – da intersubjetividade.

Contudo, esta nova época de um reino da intersubjetividade, pode ser vista em Habermas¹¹, em sua teoria do agir comunicativo.

Ele mantém em pauta a discussão entre atores diferentes, sendo o diálogo presente na sua teoria de comunicação, produto de uma crítica à dialética da razão iluminista e a ciência, a cultura e a discussão da indústria cultural, além da discussão sobre o Estado, em particular, as suas formas de legitimação, um campo de especial interesse dos direitos humanos.

A teoria desenvolvida por Habermas procura atender ao desenvolvimento investigativo da realidade, através de uma filosofia que reflete o mundo social. É uma crítica transcendental do conhecimento nos moldes kantianos, enquanto separa a razão teórica da razão prática e que continua pela reflexão, atendendo aos pressupostos hegelianos de último esteio de sustentação da racionalidade. E mais, é plena de otimismo filosófico revelado por um explícito interesse emancipatório.

Nessa reflexão está contido um forte conteúdo político que se transforma em filosofia crítica desenvolvida sobre a realidade. Desta crítica, nasce a ideia de transformar a razão instrumental estabelecida por uma práxis da comunicação dirigida por um especial interesse, desenvolvendo uma postura otimista em relação à reabilitação da esfera pública. Nesta esfera, as pessoas passam a atuar de forma a decidir a sua vida sem qualquer forma de coerção. É a promoção de uma política que tem no diálogo uma forma procedimental, podendo, segundo Habermas (1995, p. 45), “apoiar-se, precisamente, nas condições de comunicação sob as quais o processo político pode ter a seu favor a presunção de gerar resultados racionais, porque nele o modo e o estilo da política deliberativa realizam-se em toda a sua amplitude”. Uma disposição permanente pela realização de uma concepção procedimental de política deliberativa. Assim, é que Habermas contrapõe à tendência dominante da razão instrumental um outro estilo de construção de razão. Fortalece a tendência para a comunicabilidade, para o diálogo e para o consenso, algo que considera imanente à própria humanidade.

A emancipação é demarcada em relação à natureza exterior e em relação às formas de dominação social. Mostra que na primeira situação esta realiza-se pelo progresso técnico, enquanto que na segunda situação consubstancia-se em outros níveis de reflexão pela aceitação ou recusa de normas, leis ou mesmo da tradição. A ação formulada como instrumental e como agir comunicativo. Se no primeiro, a referência é o sucesso com a sua efetivação, no segundo, destaca-se o entendimento. A busca do consenso vai se apresentar, também, em duas formas, seja pela comunicação do cotidiano como pelo

11 Jurgen Habermas, filósofo alemão, tido por muitos como o filósofo do 'consenso', termo que não traduz qualquer atitude de conformação ao status quo, mas que, em uma sociedade ideal de falantes, se apresenta como em condição de se mostrar e mensurar a possibilidade de que os atos de fala sejam atos de entendimento (filosófico) antes de se concretizarem como atos de poder.

resultado de uma argumentação racional. A este tipo de interesse denomina-se emancipatório, senso buscado pelo exercício do diálogo em condições de possibilidades.

Continua buscando a efetivação de sua filosofia teórica nos ambientes da vida do cotidiano. Alerta para a possibilidade, no campo educacional, da manutenção da educação e da cultura como direitos fundamentais, sendo possível desenvolver-se a educação voltada à comunicação pelo diálogo. Dessa forma, a família pode ser levada mais a sério quando avançar em suas relações internas a partir da comunicação. Destaca, no campo psicanalítico, as mudanças havidas nas tipologias de doenças em decorrência da dominação de uma racionalidade instrumental, alertando para a importância e necessidade de uma outra racionalidade. Some-se a esta necessidade a agudização do mundo da adolescência e, mais recentemente, o estabelecimento da violência. A teoria da ação comunicativa oferece um marco para reformulação, inclusive, no modelo do eu, ele e o super-ego.

No campo da educação, mostra que num procedimento de interações entre falantes e ouvintes promove-se a intersubjetividade pela prática do diálogo. Descerram-se possibilidades para uma pedagogia crítica, permeada de conteúdos necessariamente críticos, sendo possível a elaboração de novas maneiras de orientação para futuras atuações em uma sociedade, que organizada em bases dialógicas apresentará um alto nível de racionalidade, representando maior avanço social. Uma teoria social que se reafirma por uma reinterpretação das necessidades históricas e práticas, dos fins, dos valores e das normas, orientando-se para uma práxis emancipadora. Um exercício praxeológico intersubjetivo, presente o diálogo, que na organização de conteúdos didáticos, relação da escola e a comunidade – o currículo, será muito mais enfatizado em Paulo Freire¹².

Em Freire, a prática e a teoria educativa estão associadas a um exercício filosófico e político permanente, embasado pela crítica (dimensões positiva e negativa do algo), alicerçada pelas perspectivas de análise das coisas do mundo. Pela crítica, em sua dimensão negativa, a pedagogia torna-se útil na luta contra pré-conceitos, pré-juízos e valores fomentadores de alienação e coerção, e em defesa de direitos. Em sua dimensão positiva, a crítica estabelece o seu pensar sobre o agir pedagógico e dá a conhecer um Freire otimista com a Razão, apostando nela própria como fundamental na luta permanente de busca de liberdade e da justiça, valores de direitos humanos.

A ação pedagógica configura-se como um sistemático processo de questionamento de um terreno perdido para a dominação, realizado por um tipo de razão geradora de oprimidos e opressores. Freire busca o estabelecimento de uma outra dimensão racional, no âmbito da esfera da cultura, cuja tarefa principal é a conquista da liberdade pelo oprimido que só poderá ser efetivada por intermédio do diálogo.

¹² Pensador e educador pernambucano.

Ele não nega a importância e a necessidade da técnica para a solução de necessidades humanas. Contudo, pelo diálogo, no exercício de uma pedagogia voltada à liberdade, define-se por uma outra necessidade que é a superação de novos valores para um mundo da vida das pessoas, elaborados por situações dialógicas inseridas nas práticas pedagógicas da escola e da sala de aula.

Revela a capacidade crítica de sua pedagogia ao exercê-la nas mais diferenciadas instâncias da vida, seja em movimentos sociais, em ambientes de administração pública e nos conteúdos das aulas. Há um itinerário definido que vai desde as análises de programas em educação de adultos, até suas radicais críticas que apontam para a solução, somente possível, por meio de uma ação cultural libertadora. Esta ação se configura como um efetivo programa para a organização dos marginalizados, oprimidos ou dominados para a sua própria libertação – um conteúdo de direitos. A promoção de um diálogo que impossibilita a existência de um espaço para o eu que não seja acompanhado do tu, sempre um eu e um tu em condições de diálogo.

A teoria e a prática pedagógicas da “ação cultural freireana” voltam-se para a questão da democracia. Esta é uma luta que é mantida na perspectiva de que ajude a contribuir na eliminação de processos de opressão, daqueles que vivem à margem dos produtos culturais da sociedade.

O diálogo presente no agir libertador freireano só pode ser entendido se historicamente situado. Não há qualquer tipo de ideologia asséptica em sua obra, e sim uma explícita opção de libertação do oprimido. Em duas de suas obras, **Pedagogia do Oprimido** e **Educação como Prática da Liberdade**, o diálogo é apresentado como possibilidade de sua realização entre diferenciadas culturas, marcadas pela diversidade cultural. Há em Freire, a perspectiva de que homens e mulheres não expressem qualquer produto acabado, marcado pelo destino. Uma educação sempre como direito humano, público, subjetivo e inalienável, indispensável às sociedades. Para ele, ninguém vive sem história e a educação é um fenômeno responsável desse processo em que homens e mulheres se fazem gente e constroem o mundo. Uma construção que conduz ao incentivo de produções conflituosas nas relações entre educando e educador.

Considerações

Todavia, a partir da escola e para toda a sociedade, é preciso assegurar a democracia, fortalecendo na escola conhecimentos contextualizados, memórias, valores, atitudes, práticas cotidianas participadas, e, nesse sentido, assegurar algo de maior importância para cada geração que é o incentivo à sua capacidade de negar o legado deixado pela geração anterior, assegurando uma melhor produção para um novo mundo.

Na escola, isto se configura na organização de um currículo em educação para os direitos humanos que cobra uma teoria da educação, vislumbrando, de forma permanente e ilimitada, a experiência dialógica. Um exercício em que as pessoas possam exercer a sua discursividade, permeado dos valores éticos em direitos humanos, princípios políticos e educacionais a serem postos em prática no interior da educação em direitos humanos – no currículo – e em qualquer ambiente que ocorra. Características, que pelo diálogo, tornam-se possíveis desde a pedagogia platônica, a pedagogia da ação comunicativa e a pedagogia freireana – expressões de uma cultura para o direito – voltada à tarefa histórica, de que os oprimidos possam não só se libertar como classe, a si mesma, como também às demais.

REFERÊNCIAS

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Memória histórica e movimentos sociais: ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade.** João Pessoa: Ideia , 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HABERMAS, Jurgen. Três modelos normativos de democracia. São Paulo: Cedec, **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política.1995.

HOORNAERT, Eduardo. **A melhoria do povo cristão.** Petrópolis: Vozes, 1986.

LÖWY, Michel (Org.) **O marxismo na América Latina** – uma antologia de 1909 aos dias atuais. Trad. Cláudia Schilling, Luis Carlos Borges. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, NADER, Alexandre Antonio Gili, DIAS, Adelaide Alves (orgs). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos.** Versão preliminar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

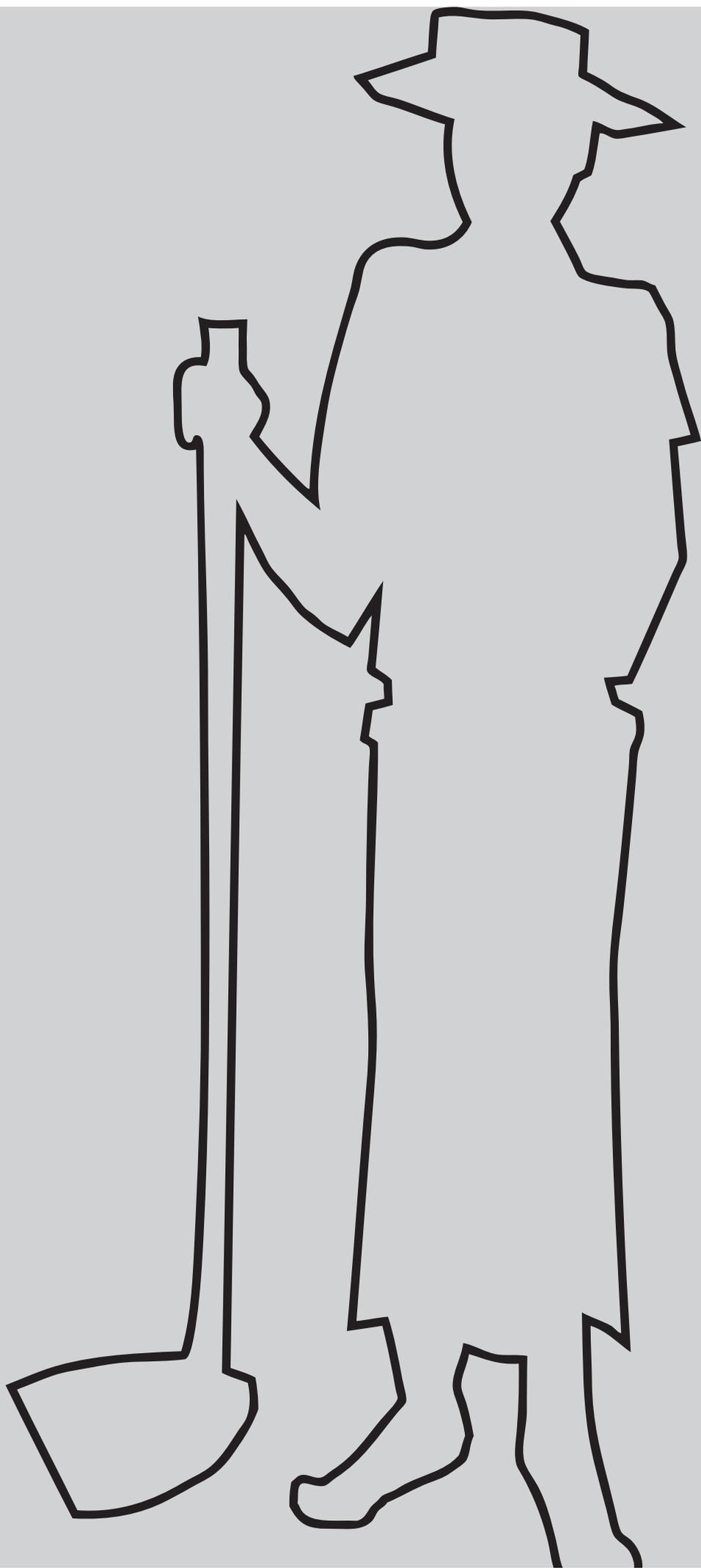
Objetivo:

Fomentar discussão sobre a importância do diálogo na construção de uma pedagogia voltada à liberdade e à emancipação dos sujeitos.

Organização das atividades:

1) Faça uma sessão de vídeo para turma assistir e debater a exposição de Aída Monteiro sobre “Os Direitos Humanos na Educação Básica”, disponível em: www.cchla.ufpb.br/ncdh/. Em seguida, propor a elaboração uma redação expressando as percepções deste texto “O diálogo na construção do currículo em educação para os direitos humanos”, e do vídeo assistido, apresentando ao coletivo.

2) Promova a reflexão sobre situações com maior e menor presença de diálogo e seus impactos nas relações humanas tanto na sala de aula como no cotidiano familiar e comunitário, como essa discussão em pequenos grupos e, em seguida, com toda a turma.



7. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E ESTRATÉGIAS

Vera Maria Candau

Introdução

A preocupação com a Educação em Direitos Humanos vem se afirmando cada vez com maior força no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc., nas diferentes partes do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ONGs e órgãos públicos. Sem dúvida, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades.

No entanto, é possível afirmar que a grande maioria destas realizações tem enfatizado a análise da problemática dos Direitos Humanos nas sociedades contemporâneas, no plano internacional e no nosso contexto, assim como o aprofundamento da gênese e evolução histórica do conceito de Direitos Humanos. Em geral, uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio, não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas. Abordar esta problemática constitui o objetivo central do presente trabalho.

Para que educar em Direitos Humanos

Em relação a esta problemática, consideramos de especial relevância a pesquisa promovida no continente latinoamericano pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, no período de 1999-2000 (CUELLAR,

2000), orientada a fazer um balanço crítico da Educação em Direitos Humanos nos anos 1990 na América Latina, coordenada pelo professor chileno Abraham Magendzo, um dos mais importantes especialistas em Educação em Direitos Humanos no continente.

No processo de construção do balanço crítico, foi indicado um pesquisador ou pesquisadora dos países que integraram a investigação – Argentina, Chile, Peru, Brasil, Venezuela, Guatemala e México –, para realizar um estudo de caso no seu respectivo contexto. Uma vez realizados os estudos de caso de caráter nacional, estes foram enviados a todos os pesquisadores e foi convocado um seminário pelo IIDH em Lima, Peru, no mês de novembro de 1999, para discussão e elaboração da síntese final do processo e levantar questões consideradas importantes para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no continente a partir do ano 2000.

Apresentaremos brevemente os principais temas discutidos.

Um primeiro bloco se relacionava ao sentido da Educação em Direitos Humanos no novo marco político, social, econômico e cultural, isto é, na transição modernidade/pós-modernidade, no contexto de democracias débeis ou de “baixa intensidade” e de hegemonia neoliberal.

A temática de Educação em Direitos Humanos nos anos 1980, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos.

No entanto, a realidade do continente no novo milênio apresenta outra configuração. O clima político-social, cultural e ideológico é diferente. Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de indicadores persistentes de acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos socioculturais e falta de horizonte utópico para a construção social e política. Por outro lado, em contraste com os anos 1980, em que a maior parte das experiências de Educação em Direitos Humanos foram promovidas por ONGs e algumas administrações públicas de caráter local consideradas “progressistas”, a década atual está marcada por uma grande entrada dos governos, no nosso caso do governo federal, na promoção da Educação em Direitos Humanos. Neste novo cenário é importante analisar e debater as questões relativas ao sentido da Educação em Direitos Humanos e os objetivos que pretende alcançar.

Em relação à polissemia da expressão Educação em Direitos Humanos, os pesquisadores afirmaram a importância de não se deixar que esta expressão seja substituída por outras consideradas mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como educação cívica ou educação democrática, ou que restrinjam a Educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, afirmaram, hoje a Educação em Direitos

Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio ambiente, etc, até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta. Tendo-se presente esta realidade, corre-se o risco de englobar tantas dimensões que a Educação em Direitos Humanos perca especificidade, tornando difícil uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocados temas muito variados, com os mais diversos enfoques.

Ao final do seminário se chegou ao consenso de que era importante, na década que se iniciava a partir do ano 2000, reforçar três dimensões da Educação dos Direitos Humanos.

A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito. A maior parte dos/as cidadãos/ãs latinoamericanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, muitos grupos sociais – inclusive por ter a cultura brasileira e latinoamericana em geral um caráter paternalista e autoritário – consideram que os direitos são dádivas de determinados políticos ou governos. 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 cotidianas e concretas.

Outro elemento considerado fundamental na Educação em Direitos Humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva. Trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

O terceiro elemento diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a “educar para o nunca mais”, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas.

Estes três componentes, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, foram considerados prioritários na América Latina, referência e horizonte de sentido para a Educação em Direitos Humanos, de acordo com a proposta do grupo de pesquisadores latinoamericanos que participaram do estudo.

Consideramos que esta perspectiva aponta para a criação de uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade, que penetre os diferentes âmbitos da vida social e impregne tanto os espaços privados como os públicos. Esta constitui a perspectiva a partir da qual nos situamos.

Como promover processos de Educação em Direitos Humanos

Partimos da afirmação de que as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos as estratégias metodológicas a serem utilizadas na Educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade.

É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social e, no entanto, do ponto de vista pedagógico, utilizarmos fundamentalmente estratégias centradas no ensino frontal, isto é, exposições, verbais ou mediáticas, quando muito introduzindo espaços de diálogo com os expositores, quer sejam professores/as ou membros de mesas redondas.

Este tipo de estratégia atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil.

A perspectiva acima assinalada supõe a realização de processos formativos. A palavra processo é fundamental. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo, através das diferentes áreas curriculares. Neste sentido, no contexto da educação escolar, não pode ser setorizada, transformada em uma disciplina ou ser de responsabilidade de determinadas áreas curriculares, como as ciências sociais ou/e as chamadas atividades e projetos extraclasse. Trata-se de integrar a Educação em Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos das escolas e concebê-la como um eixo transversal que afeta todo o currículo.

No que diz respeito aos temas a serem trabalhados, devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, de cada escola, de cada contexto, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos Direitos Humanos. A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido.

Além disso, é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho utilizando-se diferentes linguagens, 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 constitui a etapa final do processo.

A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos/as alunos/as. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelas próprias crianças ou adolescentes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação.

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 sócio-afetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, entre outras ações, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. O desenvolvimento das oficinas se dá, em geral, através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, síntese/construção coletiva e fechamento/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada, sempre tendo-se presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o reconhecimento dos saberes previamente construídos pelos/as alunos/as e o diálogo e confronto com os conhecimentos próprios ao saber escolar referido às diferentes disciplinas e as informações socialmente disponíveis.

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas.

O importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em* Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Estes são apenas alguns dos desafios a enfrentar para que a Educação em Direitos Humanos penetre a cultura escolar e os diferentes sistemas de ensino, assim como na sociedade em geral. O importante é que, ao reconhecê-los, procuremos trabalhá-los no nosso dia a dia, a começar pelos que consideremos prioritários.

Através do desenvolvimento deste texto procuramos evidenciar a complexidade e a polissemia da Educação em Direitos Humanos na atualidade. Assumimos a perspectiva que afirma que seu horizonte de sentido no nosso contexto é formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos.

Neste sentido, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos. Torna-se imprescindível integrar a Educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos *em* Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.

CUELLAR, R. (ed) **Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina**. Costa Rica: IIDH-Fundación Ford, 2000.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivo:

Estimular as iniciativas pedagógicas que fortaleça o processo de formação dos sujeitos de direitos e empoderamento dos atores sociais por meio da educação.

Organização das atividades:

1) Baseado no texto realize uma oficina na turma tendo como questão o empoderamento da juventude que vive sob a exclusão social, a desproteção social e a proximidade com o mundo das drogas, seguindo os passos:

- a) aproximação da realidade;
- b) reflexão sobre as questões;
- c) síntese da discussão;
- d) fechamento e compromissos.

2) Promova um momento de celebração, com a apropriação dos resultados dessa oficina com o uso de diferentes linguagens e expressões lúdicas.



8. FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM HORIZONTE DE SENTIDO – UMA MANEIRA DE FAZER – UMA FORMA DE SER

Susana Sacavino

O contexto de globalização que vivemos atualmente, longe de ser um processo consensual, é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro. Este processo propicia e gera os diferentes tipos de globalizações: a hegemônica e a contra-hegemônica. Em todos esses processos, a economia e a cultura – em suas diferentes dimensões: local e global – constituem, cada vez mais, duas faces da mesma moeda. Por isto, é cada vez mais importante afirmar conjuntamente a construção da globalização e a localização contra-hegemônicas a partir das propostas e visões alternativas.

O cotidiano e próximo, o aqui e agora, entretece-se e se articula com as lutas e as causas mais vastas da humanidade na busca de horizontes de vida em que haja dignidade e respeito para todos/as na qual desde a ótica da Novamerica (www.novamerica.org.br), Organização Não-Governamental-ONG com mais de quinze anos de experiência no campo da formação de educadores/as, a educação em/para os direitos humanos cobra relevância e o papel do/a educador/a como um agente cultural torna-se fundamental.

Conceber o/a educador/a como agente cultural dentro desses processos pressupõe situar-se em uma ótica contra-hegemônica, na qual é fundamental que o/a agente cultural desenvolva processos críticos de compreensão e ação sobre a realidade que propiciem a criação de cultura/s e mentalidade/s diferentes, voltada/s para o fortalecimento da construção dos processos contra-hegemônicos.

Um aspecto essencial de nossa proposta é contribuir para que a cultura escolar e a cultura da escola tenham os Direitos Humanos como referência fundamental, a nível teórico e prático, investindo no/a educador/a como agente disseminador e multiplicador desta cultura. Consideramos que, ao abrirmos espaços de ação-reflexão-ação sobre os Direitos Humanos nas escolas, estamos

reforçando o compromisso com a democracia e com uma cidadania ativa, nutrindo a esperança de todos/as aqueles/as dispostos/as a desenvolver uma prática educativa participativa e dialógica, aprofundando o campo político em todos os espaços estruturais da interação social.

Neste sentido, destacamos três aspectos que a Novamerica considera essenciais nos processos de formação do/a educador/a como um/a agente cultural, que é preciso desenvolver articuladamente. Passam pela conjugação individual e coletiva do verbo reinventar. Reinventar a utopia e reinventar a participação, que ajudam a reinventar a cidadania, o que, em outras palavras, podemos identificar, como um horizonte de sentido, uma maneira de fazer e uma forma de ser.

Reinventar a utopia – um horizonte de sentido

Pessoas, povos, grupos, movimentos, línguas diversas, gente de diferentes gerações, representantes de diversas correntes políticas, cidadãos e cidadãs comprometidos com as mais diversas causas a favor da justiça social. Nos últimos anos, todos eles se reúnem e congregam, como em um quebra-cabeça multicolor, nas diversas manifestações da sociedade civil que aposta na construção de um mundo diferente. Assim como em um quebra-cabeça, as peças vão sendo encaixadas em cada novo encontro, em cada nova reunião marcada na agenda da mobilização, porque compartilham uma ideia: a necessidade de fazer uma mudança, a vontade de não se resignar diante de uma globalização neoliberal que, podendo adotar outras formas, mostra-nos sua face mais injusta, mais desumana, mais desigual. Todos eles estão unidos pela convicção e pelo desafio de que “outro mundo é possível”¹. Possível de ser sonhado, possível de ser construído. Outro mundo é possível com vida digna e com qualidade para todos e todas, o que é simbolizado na proposta do Fórum Social Mundial (SACAVINO, 2002).

Esta concepção de luta, participação e política, permite que se construa um horizonte de sentido e esperança. A articulação dos excluídos e dominados – aparentemente vencidos pelo sistema – em amplas redes de resistência e de construção de um novo mundo, capazes de enfrentar e de ir desconstruindo as redes de dominação até seus últimos vasos capilares, é um dos caminhos alternativos de afirmação da globalização contra-hegemônica e de reinvenção da utopia.

A proposta de criar “outro mundo possível”, “um mundo em que caibam todos os mundos”², aponta para a construção de uma democracia de iguais

1 Lema do Fórum Social Mundial.

2 Subcomandante Marcos, do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN).

diferentes, sem hierarquias, democracia do consenso e não das maiorias (que, como sabemos, sempre representam uma pequena minoria que se perpetua no poder), democracia de todos/as. Para criar esse “outro mundo possível”, não é necessário tomar o poder através do governo, e sim ter uma nova concepção do uso do poder em que este não seja sinônimo de força, hierarquia e subordinação, mas um elemento que possa ser reconhecido e construído no jogo das relações cotidianas.

O/a educador/a agente cultural é chamado a desenvolver práticas educacionais que ajudem a descobrir as sementes do poder que cada um/a carrega dentro de si no plano individual e no coletivo. Não basta descobrir a semente; é necessário fazê-la crescer, desenvolver-se e germinar em verdadeiras relações de empoderamento individual e coletivo que transformem a realidade.

Com esse intuito, a Novamerica desenvolve anualmente um programa de formação concebido com diferentes estratégias que se articulam entre si destinado à formação continuada dos/as professores/as especialmente das escolas públicas. O programa atinge um total de 120 horas anuais, 66 das quais através da atuação direta e 54 da atuação indireta, além de aproximadamente 30 horas de atividades de enriquecimento e/ou aprofundamento eletivas.

Uma estratégia importante desenvolvida para a implementação do programa são os ciclos de oficinas pedagógicas. A oficina pedagógica é concebida como um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de um confronto e intercâmbio de experiências e de exercício dos Direitos Humanos. As dinâmicas utilizadas envolvem a participação, a socialização da palavra e a vivência de situações concretas. Pretende-se que as oficinas colaborem a reforçar a conscientização e a dimensão ética, assim como a aprofundar no compromisso sociopolítico inerente a luta e à Educação em Direitos Humanos. Os conteúdos planteados na formação são enfocados na linha de construção de um conhecimento emancipador desde a ótica dos direitos humanos, que contribua para o fortalecimento da democracia emancipatória, num mundo dominado pelo conhecimento como regulação.

O programa do ciclo de oficinas é estruturado anualmente através do lema de trabalho escolhido pela equipe e os participantes das atividades da Novamerica. Esse lema, que sempre tem relação com a Educação em Direitos Humanos e a cidadania, é desenvolvido em forma de campanha e orienta as atividades e os conteúdos produzidos pela instituição. Ao longo do ano o lema vai sendo aprofundado desde diferentes dimensões e ângulos.

A título de exemplo, enumeramos os lemas correspondentes aos quatro últimos anos:

- “Paz: Direito de tod@s! Entre nessa, abrace esta luta!” (2005)
- “Educação de Qualidade não é privilégio! É direito de tod@s”. (2006)
- “Educadores/as em rede: participação e cidadania”. (2007)

- “Tecer a cidadania, construir o coletivo, afirmar os direitos humanos”. (2008)

Reinventar a participação – uma maneira de fazer

Nos últimos anos, a participação – associada à ideia de democracia ou de democratização, em um enfoque de processo – tem sido ou muito festejada e exigida, ou encarada como uma ação quase “fora de moda” que, afinal, não se mostrou muito útil na construção das democracias de baixa intensidade, assentadas na força e no poder de exclusão do mercado, gerando atitudes de apatia e passividade.

Reinventar a participação a partir do enfoque de construção contra-hegemônica pressupõe entendê-la como um processo complexo e contraditório entre a sociedade civil, o Estado e o mercado, no qual os papéis são redefinidos por meio do fortalecimento dessa sociedade civil através da atuação organizada de indivíduos, grupos e associações. Esse fortalecimento ocorre, por um lado, por meio do exercício de deveres e responsabilidades políticas específicas e, por outro, com a criação do exercício de direitos; além disto, implica o controle social do Estado e do mercado, segundo parâmetros definidos e negociados nos espaços públicos pelos diversos atores sociais e políticos. (TEIXEIRA, 2001)

É importante destacar a dimensão educativa da participação e sua função pedagógica do ponto de vista da construção e afirmação da mentalidade contra-hegemônica. A participação tem de ajudar a perceber as estruturas dominantes de poder de que estão impregnados os diferentes aspectos da vida. É um exercício que pressupõe que se revele a realidade e se ajude a construir visões lúcidas desta a partir dos caminhos alternativos. Neste sentido, a informação é importante para o conhecimento, mas não se reduz ao acesso, exigindo também compreensão, reflexão, inter-relação, bem como capacidade individual e coletiva de construir argumentos e questões que possam ser incluídos na agenda pública. Significa propiciar a compreensão e a desmontagem do sistema hierárquico, excludente e opressor que estrutura a realidade, com vistas a propor o exercício de construir um sistema includente, que vise ao bem comum. Trata-se de uma construção cotidiana, articulando tanto as diferentes dimensões – local, nacional e global – como as diferentes esferas: política, econômica, social, cultural, etc.

O aspecto mais inovador do trabalho da Novamerica é a promoção desde o final da década de 1990 de um Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos (MEDH).

A Novamerica apostou nessa direção investindo na criação do movimento, com educadores/as de escolas públicas, entendendo-o desde esse momento,

como um movimento integrante dos variados movimentos organizados da sociedade civil e como lócus onde se desencadeiam processos formativos a partir de uma educação na ação e onde se gesta um sujeito coletivo que luta por uma cidadania coletiva e uma democracia como estilo de vida.

Gohn (2005, p.16) afirma que “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania”. Porque a cidadania se constrói como um processo interno, no interior da prática social, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. Desta forma, a cidadania coletiva constitui novos sujeitos históricos no cotidiano, através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram.

A organização e a participação são uma estratégia importante que caracteriza o Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos como um espaço de formação continuada de professores/as, concebida em núcleos locais aglutinadores dos educadores/as participantes, a partir da irradiação do trabalho da Novamerica. Cada polo nucleia participantes que trabalham em diferentes escolas públicas da mesma cidade ou também podem ser de diferentes cidades da região.

No momento atual, o MEDH conta com 371 educadores/as afiliados/as, distribuídos em 6 núcleos, envolvendo 12 cidades entre a capital e o interior do Estado do Rio de Janeiro.

Outro espaço importante que também faz parte da estratégia de organização e participação do MEDH são os Encontros que vêm sendo realizados desde o ano de 2001. Estes encontros são de dois níveis, um anual por Região, que acontece no primeiro semestre de cada ano e um Encontro Estadual no segundo semestre de cada ano, que congrega os diferentes núcleos do Estado do Rio de Janeiro.

Desde o início, esses encontros se concebem com o objetivo de ampliar e fortalecer o MEDH, evidenciando-se desde o primeiro realizado a estrutura da proposta de formar um movimento comprometido com a construção de uma cultura dos direitos humanos na escola. Neste sentido, em cada encontro se utilizam diferentes estratégias para socializar e fortalecer uma cultura dos direitos humanos, tais como: intercâmbio de experiências entre as escolas envolvidas no Programa, realização de exposições com os trabalhos desenvolvidos na sala de aula com os/as alunos/as sobre o tema, mesas redondas integradas com os/as próprios/as educadores/as onde eles/as apresentam sua experiência ou mesas redondas integradas por especialistas sobre os temas que estão sendo aprofundados nos encontros, debates de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas, entre outras.

Para ampliar as redes e estreitar os laços, o MEDH, também através da Novamerica, participa da Campanha pelo Direito à Educação de alcance nacional e internacional.

Reinventar a cidadania – uma forma de ser

Não há dúvida de que este é o horizonte de sentido desde a afirmação do Fórum Social Mundial no ano de 2003: “aqui, outro mundo é possível”. A palavra “aqui” não é um mero matiz. “Aqui”, significa que agora, neste exato lugar, neste momento presente, a construção de outro mundo é possível. O “aqui” nos desafia a viver essa maneira de fazer, participativa, que conta com o outro como agente e sujeito de seu próprio destino, que nos transforma e cria uma nova forma de ser individual e coletiva, que nos faz cidadãos/ãs de um mundo globalizado a partir das diferentes localizações.

Essa cidadania assentada nos paradigmas contra-hegemônicos está pautada em uma agenda de inclusão, capaz de promover uma globalização e uma localização com desenvolvimento sustentável, igualitário e incluyente que garanta a qualidade de vida nas dimensões local, regional e global. A tônica deste novo paradigma está na afirmação dos direitos humanos como constitutivos da cidadania, e o seu eixo é a perspectiva multicultural.

Neste sentido, a cidadania multicultural não deve ser considerada como um suplemento a ser acrescentado à cidadania comum. Ao contrário, afirmamos que não é possível alcançar cidadania alguma, como conjunto de virtudes cívicas, sem que as sociedades capitalistas contemporâneas e as democracias neoliberais resolvam o problema da cidadania democrática multicultural. (SACAVINO, 2001) A cidadania democrática multicultural baseia-se em uma filosofia anti-racista, anti-sexista e anti-classista, e deve ser promovida na escola, na família, nas igrejas, nas organizações e grupos sociais, especialmente nos ambientes em que as novas gerações são socializadas e nas diferentes formas e espaços de educação para a cidadania.

Segundo Santos (2002), este processo de construção da cidadania democrática multicultural está intimamente relacionado com a afirmação da sociedade civil, e neste âmbito é importante levar em conta dois princípios fundamentais.

O primeiro se refere aos níveis de articulação das lutas nas escalas local, nacional e global. Não se deve privilegiar uma dimensão em detrimento das outras, e sim saber lutar na perspectiva global no plano nacional, na nacional no plano local, dado que, como já afirmamos, o nacional e o global também são locais e vice-versa.

O segundo princípio importante é o da unidade na diversidade. Em decorrência dos efeitos da globalização, cada vez mais vivemos em um mundo que é uno e, ao mesmo tempo, diverso. O mundo único convoca-nos a afirmar o princípio da igualdade, embora os efeitos da globalização capitalista reforcem cada vez mais um mundo extremamente desigual. Por outro lado, a diversidade, em suas diferentes dimensões, também se evidencia mais. E esta

realidade nos desafia no sentido da afirmação do princípio da diferença. Do ponto de vista da construção da cidadania entendida como “direito de ter direitos” (Hannah Arendt), a articulação desses dois princípios é fundamental. O princípio da igualdade exige uma redistribuição de direitos em muitas dimensões que continuam sendo importantes, o que exige especialmente muita luta social e política. O princípio da diferença exige o reconhecimento e o tratamento igualitário das diferenças, permitindo assim afirmar “que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995).

Outra característica desta forma de ser cidadã/o consiste em reforçar as diversas formas de intervenção que constroem uma cidadania ativa, no intuito de modificar o paradigma dominante da cidadania passiva neoliberal, que consiste em votar a cada determinado número de anos. A cidadania ativa inclui o voto, mas significa muito mais. Significa apostar no papel protagônico dos movimentos e organizações da sociedade civil, que assumem a vontade política de atuar no sentido oposto ao caminho deste modelo de globalização e das políticas neoliberais. Significa apostar na ideia de participação crítica e na construção da cidadania planetária como processo de reconhecimento e afirmação de uma esfera pública democrática.

Nesse contexto, formar educadores/as lúcidos/as, comprometidos/as, agentes culturais para educar em/para os direitos humanos é um grande desafio e uma oportunidade que temos em nossas mãos de conjugar coletivamente o verbo “reinventar”, que foi lançado no início deste texto. Reinventar o horizonte de sentido, reinventar uma maneira de fazer e reinventar uma forma de ser a partir da ótica de um projeto de democracia e cidadania emancipatórias.

REFERÊNCIAS

- GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- HOUTART, F. e POLET, F. (Coords.). **El Otro Davos**. Globalización de resistencias y de luchas. Madrid: Editorial Popular, 2001.
- PINSKY J. e PINSKY, C. (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SACAVINO, S. Direitos Humanos no Século XXI: tensões e desafios. In: **Construindo a Cidadania: desafios para o século XXI**. Capacitação em Rede. Recife: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.
- _____. Desafíos y Posibilidades de la Ciudadanía Global. **Revista Somos**. Nº 2, Invierno/2002. Madrid (España).
- _____. Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos na Educação Básica. In: SACAVINO, S. e CANDAU, V. (Orgs.) **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DPetalli, 2008.
- SAID, E. O humanismo ou a barbárie. **Le Monde Diplomatique**. Edição brasileira, Nº 44, 2003.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. (Org.) **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Cuáles son los límites y posibilidades de la ciudadanía planetaria?** <www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em: 10 jun.2008
- SEOANE, J. e TADDEI, E. (Orgs.) **Resistências Mundiais**. De Seattle a Porto Alegre. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TEIXEIRA, E. **O local e o global**. Limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

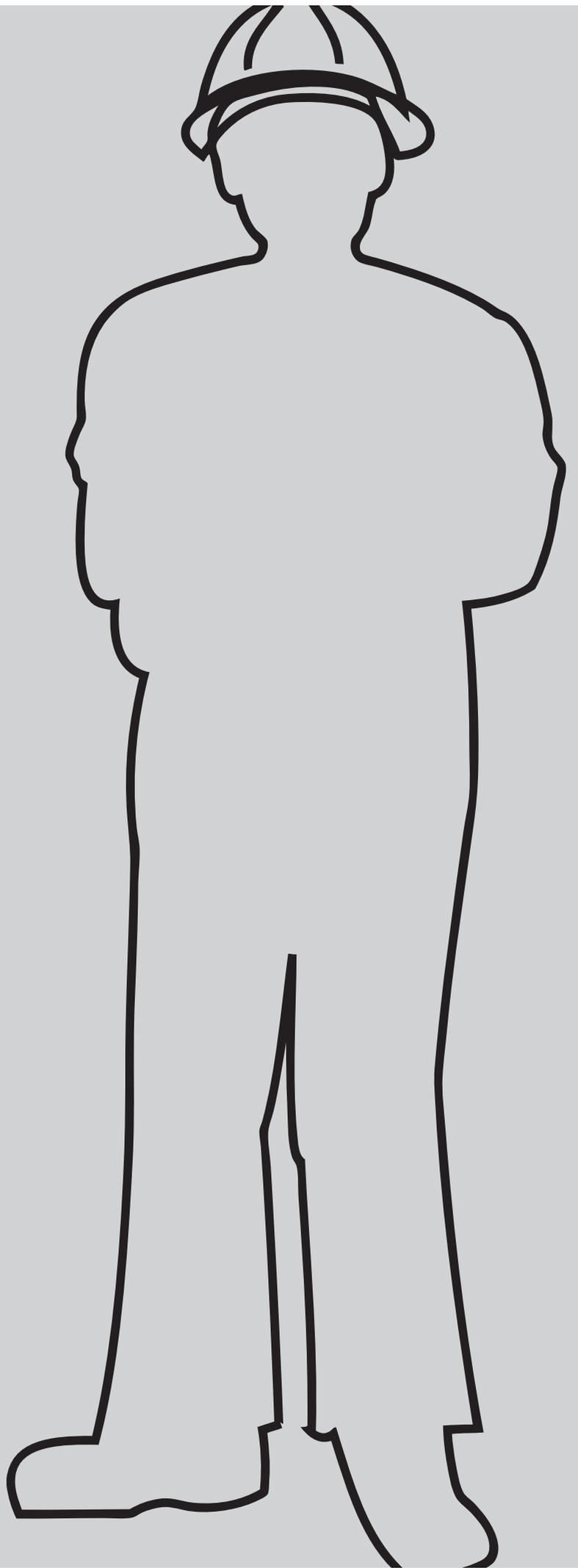
Compreender a importância da participação crítica e da construção da cidadania planetária como processo de reconhecimento e afirmação de uma esfera pública democrática, com a formação em e para os direitos humanos.

Organização das atividades:

1) Desenvolva uma discussão em grupo sobre os três aspectos que a Novamérica considera essenciais para o processo de formação de educadores:

- a) reinventar a utopia – um horizonte de sentido;
- b) reinventar a participação – uma maneira de fazer;
- c) reinventar a cidadania – uma forma de ser.

2) A partir das discussões realizadas, promova a elaboração de cartazes pelos grupos para serem afixados na escola e como chamamento à reflexão sobre essas questões na comunidade escolar.



9. PLANO DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Margarida Sônia Marinho do Monte Silva

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

1. O que consiste o Plano de Ação em Educação em/para os Direitos Humanos?

O Plano de Ação constitui um conjunto de ações educativas planejadas e articuladas com o objetivo de promover a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, considerando o contexto local. No âmbito da Educação Básica, o projeto consiste na organização de um conjunto de ações educativas em Direitos Humanos, articuladas e focadas no contexto escolar e comunitário.

O Plano integrará:

- o Diagnóstico dos Direitos Humanos no contexto escolar, partindo de uma leitura da realidade escolar, identificando as necessidades e o potencial da escola;

- o Planejamento de Ações Educativas em e para os Direitos Humanos, articulando as metas aos objetivos, os fundamentos, os conteúdos e as estratégias metodológicas, considerando os contextos comunitário e escolar, as condições e o “clima escolar”, os sujeitos envolvidos, a qualidade, as habilidades e as experiências dos educadores/as e o processo de avaliação e acompanhamento.

2. O que é Educação em Direitos Humanos?

A Educação em Direitos Humanos, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007, p. 17), é

[...] compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos 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 coletivas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

3. Quais as dimensões e princípios da Educação em Direitos Humanos?

Os *Subsídios para as Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos* (2007) destacam como dimensões da Educação em Direitos Humanos: a ética, a política e a educacional. Na dimensão ética, os princípios da universalidade, do respeito à diversidade sociocultural, da autonomia do sujeito, da dignidade humana, da indignação e da capacidade ativa de solidariedade. Na dimensão política, os princípios da cidadania, da participação, da autonomia, da liberdade, da responsabilização e do não-retorno ao totalitarismo. Na dimensão educacional, os princípios da intersubjetividade, da dialogicidade, da interatividade social, da transversalidade, da inter e transdisciplinaridade. (SILVEIRA, NÁDER e DIAS, 2007).

4. Etapas e Níveis de Intervenção

O processo educativo no campo dos Direitos Humanos envolve diferentes etapas e níveis de aprofundamento: a sensibilização dos sujeitos envolvidos, a proximidade com o contexto escolar e social da escola, o conhecimento da problemática dos direitos humanos no contexto escolar e comunitário, a leitura crítica da realidade e sua articulação com os direitos humanos, a problematização das questões sociais que contribuem para violar a dignidade da pessoa humana, a fundamentação teórico-metodológica para compreender de que modo os direitos humanos são importantes para a consolidação de uma cultura democrática, a construção coletiva de ações culturais e educativas que respondam às demandas sociais, o processo de avaliação e acompanhamento sistemático.

5. Como elaborar o Plano de Ação em Educação em/para os Direitos Humanos?

Um Plano de Ação em Educação em/para os Direitos Humanos na Escola precisa ser elaborado com clareza e com a participação de todos que fazem a comunidade escolar, inclusive as organizações sociais envolvidas no entorno da escola. O Plano de Ação deve se fundamentar na realidade sociocultural e nas demandas sociais e educacionais da escola, sistematizadas e avaliadas permanentemente, contendo estratégias metodológicas de ação e de monitoramento coerentes com os princípios da educação em direitos humanos.

5.1. A Justificativa do Projeto (Por que estamos fazendo o Plano de Ação?)

Identificar as razões da necessidade do Plano de Ação (os fatores que determinam a necessidade de intervenção), os motivos (os fatores desencadeantes) e a importância (a relevância social das ações) de se promover uma cultura de Direitos Humanos. Sugere-se que ao construir a justificativa do Plano de Ação, considere-se a concepção e os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos postos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tais como: a universalização da educação básica, a interação com a comunidade local; o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, o respeito

e a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades, a formação ativa para o exercício da cidadania democrática através da participação e do protagonismo social, a consciência social crítica capaz de promover a emancipação.

5.2. O Diagnóstico Social – Espaço (Onde?), Tempo (Quando?) e Condições (a realidade material, simbólica e política)

O Diagnóstico Social consiste na descrição do contexto social e institucional onde está sendo desenvolvido o trabalho (a escola na relação com as famílias e a sua territorialidade, ou seja, os espaços abrangidos pela instituição, em outras palavras, os bairros de onde provêm os alunos e onde atua a escola), de modo a subsidiar, através do levantamento de dados (diretos e indiretos) sobre as diversas dimensões da realidade escolar e comunitária, um conhecimento necessário para se exercitar uma análise capaz de proporcionar o planejamento de ações e a tomada de decisões.

O diagnóstico procura investigar a situação em que se encontram os sujeitos no espaço escolar, de modo a identificar e analisar os problemas que preocupam a comunidade escolar na ótica dos direitos humanos.

O diagnóstico deve incorporar questões relativas à escola como espaço sócio-institucional com tempo e inserção social (história sociocultural e política da escola – passado e presente). As condições materiais da escola (a infraestrutura, o meio ambiente, as condições de trabalho, os recursos disponíveis), a dinâmica e a cultura escolar (os sujeitos, as sociabilidades presentes, os modos de convivência comunitária), as relações de poder (a diversidade de interesses, os conflitos, o processo de gestão, a cultura de direitos, os processos participativos), as manifestações de violências e a relação escola-comunidade, são outros aspectos a serem problematizados e refletidos para que se possam clarificar as demandas sócio-educativas em direitos humanos.

Com base nos problemas e possibilidades da Comunidade e da Escola em termos sócio-educativos, ouvidos todos os segmentos escolar e social, levantar as demandas sócio-educativas bem como as sugestões de ações propostas e correspondentes, ordenando, por prioridade, as atividades principais e as atividades secundárias.

5.3. Objetivos (Para que estamos fazendo o Plano de Ação?)

Definir com clareza os resultados e efeitos que queremos alcançar com o Projeto Educativo (ex: informação básica, conhecimentos teórico-metodológicos, mobilização e organização, avaliação e monitoramento, entre outros) para poder definir os objetivos a serem alcançados (ex: Capacitar os docentes da escola em Educação em Direitos Humanos; Elaborar e editar material didático em direitos humanos; Capacitar a comunidade do entorno escolar, etc.).

5.4. Público e Abrangência (Quem é, quantos e quais são as pessoas, grupos e organizações a serem atendidos?)

Considerar as dimensões: individual, coletiva (grupos e segmentos sociais e culturais) e organizacional (família, escola e organizações sociais e o poder público). Priorizar pessoas, segmentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidades. Observar as abrangências: territorial (bairros, cidades, municípios, estados, regiões), social (segmentos sociais e étnicos envolvidos) e institucional (órgãos envolvidos do poder público e da sociedade civil).

5.5. Definição das Metas de Ação e Atividades (O que fazer para alcançarmos os objetivos propostos em termos sócio-educativos?)

Ao identificar e definir as ações e as atividades educativas e culturais a serem desenvolvidas; é relevante considerar que a educação em direitos humanos, como afirma Candau (2006) é “um processo sistemático e multidimensional orientado para a formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa”. Significa, ainda, articular:

- a) *conhecimentos e habilidades*: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) *valores, atitudes e comportamentos*: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) *ações*: desencadear

atividades para a formação, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (PNEDH, 2007, p. 23)

A partir da definição clara dos objetivos, é possível definir as metas. As metas de ação são precisas e quantificáveis. É necessário, inicialmente, levantar todas as atividades necessárias postas pelos diferentes segmentos da comunidade escolar. Em seguida, organizar as atividades, transformando-as em metas de ações.

Para cada Meta de Ação, listar as atividades a serem realizadas para alcançar os objetivos. Organizar e planejar as atividades levando em conta o tempo necessário, as prioridades e os recursos metodológicos necessários.

5.6. Metodologia (qual o caminho e os recursos técnicos?)

A Educação em e para os Direitos Humanos busca metodologias dinâmicas e ativas, participativas e com diversas formas de linguagens, a exemplo de exercícios de fixação de conteúdos os processos de interação grupal, Estudos de Caso, leitura crítica da imagem, oficinas pedagógicas, promoção de debates, apresentação e discussão, pesquisa em websites, oficinas pedagógicas, aulas dialogadas, história pessoal e coletiva, projetos sociais, entre outros.

Zenaide (2005) relaciona um leque de recursos que podem ser utilizados de modo articulado com os objetivos das atividades de Educação em Direitos Humanos:

- a) recursos dramáticos (jogo dramático, grupo operativo, simulação, sociodrama, psicodrama pedagógico, exercício de expressividade, teatro, dança e outros);
- b) recursos ideográficos e gráficos (imagens, literatura animada, marketing, desenho, charge, vídeo-debate, filme, cinema, fotografia);
- c) recursos investigativos (pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, diagnóstico participativo, pesquisa-ação, dossiê);
- d) recursos literários (cordel, livro, letras de música, poesia);

- e) recursos impressos (notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, gráficos, revistas, textos didáticos, cartas, artigos);
- f) recursos sonoros (programa de rádio, gravação, música e canção);
- g) recursos informacionais (rede de informática, pesquisa em websites, interatividade, atividades a distância);
- h) recursos testemunhais (histórias de vida, documentários);
- i) recursos de mobilização coletiva (vigílias, caminhadas, participação de sessões, gritos dos excluídos, concentrações públicas, entre outros);
- j) recursos científicos (fóruns, seminários, congressos, encontros, vivências, oficinas);
- l) recursos de fixação de conteúdos e construção de conhecimentos (leitura, fichamento, produção do conhecimento orientada, elaboração conceitual);
- m) recursos plásticos (modelagem, pintura e outras);
- n) recursos lúdicos (jogos pedagógicos).

| METAS | ATIVIDADES | METODOLOGIA (Estratégias e Recursos Técnicos) | RECURSOS HUMANOS |
|--|------------|--|------------------|
| Ação 1 – Realizar 01 curso de formação em Educação em Direitos Humanos | | | |

5.7. Recursos Humanos e Materiais (as pessoas e atores, os recursos materiais, financeiros e outros)

5.7.1 Recursos Humanos

Formação de uma equipe multidisciplinar/multiprofissional, articulando todos os segmentos da escola e da comunidade. Construção de parcerias com o Poder Público e a sociedade civil (pessoas e organizações com experiência em direitos humanos)

5.7.2 Recursos Financeiros

Elaborar o quadro financeiro por meta de ação e rubrica. As fontes financiadoras estipulam, através de editais, o objeto de convênio ou contrato e as rubricas financiadas. Alguns apresentam formulários próprios de projeto e relatórios.

| META DE AÇÃO | RUBRICAS | | | | | |
|--------------|---------------------|---------------|-----------------|---------|--------------|-----------|
| | Material de Consumo | Pessoa Física | Pessoa Jurídica | Diárias | Equipamentos | Sub-Total |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| Total Geral | | | | | | |

5.8. Cronograma (Quando? Prazo de Execução)

Elaborar um quadro do cronograma das ações mensais, descrevendo num quadro demonstrativo.

| Metas | Meses | | | | | | | |
|-------|-------|-----|-----|--|--|--|--|--|
| | 1º. | 2º. | 3º. | | | | | |
| 1 | | | | | | | | |

5.9. Quais os Resultados Esperados com o Plano de Ação em Educação em/ para os Direitos Humanos?

Se a Educação em Direitos Humanos implica em educar para respeitar, reconhecer, proteger e defender a dignidade de toda pessoa humana, em todos os espaços de convivência social, formal, informal ou não-formal, espera-se, como **Resultados do Projeto de Educação em Direitos Humanos** que alunos, professores, família, enfim, toda a comunidade escolar conheça e respeite os direitos humanos, as liberdades fundamentais e as responsabilidades pessoais e coletivas, exercendo autonomia e criticidade.

Com o acesso ao conhecimento dos direitos humanos, espera-se que a comunidade escolar saiba identificar situações de violência e de vulnerabilidade social, bem como desenvolver ações de promoção (educativas e culturais), proteção (normas de convivência, mediações e conhecimento dos direitos e deveres) e defesa (apurar, tomar providências necessárias para proteger, defender e reparar). Nesse sentido, o conhecimento implica na relação entre acesso à informação e ao saber sistematizado, articulando ações correspondentes que resultem num processo cultural, envolvendo a dimensão ética – os valores e modos de ser e agir, a dimensão cognitiva – informação e formação em e para os direitos humanos e a dimensão político-cultural – atitudes, comportamentos e as práticas sociais e institucionais.

Todo esse conjunto de resultados esperados deve traduzir-se, no Plano de Ação, em algumas conquistas palpáveis, concretas, aferíveis (algumas, quantitativa, outras, qualitativamente), no sentido de mudanças da situação anterior da comunidade e da escola, na direção do respeito à dignidade humana das pessoas que as integram.

5.10. Avaliação e Monitoramento do Plano de Ação

A avaliação, segundo Belonni, Magalhães e Sousa (2003, p. 15) se constitui em

[...] processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.

A avaliação, num Plano de Ação, é um dos instrumentos de monitoramento e de planejamento do processo de implantação de um projeto elaborado. No Plano de Educação em e para os Direitos Humanos, o processo de avaliação demanda uma perspectiva emancipatória que, segundo Saul (apud BELONNI, MAGALHÃES e SOUSA, 2003, p. 18), estabelecendo um

[...] processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Recomenda-se observar, no processo de avaliação do Plano de Ação: os princípios teórico-metodológicos a partir dos conteúdos temáticos e da metodologia adotada; a relação entre objetivos, metas e resultados; os níveis de abrangência (bairro, família, gestores e apoio, educadores, educandos); a articulação com as experiências e grupos de direitos humanos; o processo de mobilização; as metodologias e recursos (suportes e recursos didáticos e metodológicos); as parcerias institucionais e intersetoriais; as estratégias de avaliação e os resultados quantitativos e qualitativos; as possibilidades de dar continuidade às demandas de assessoramento e cooperação; os mecanismos políticos de monitoramento: comissões, reuniões, comitês, fóruns e outros.

Sugere-se que, na avaliação do Plano de Educação em e para os Direitos Humanos, sejam adotados processos contínuos e participativos. As avaliações devem acontecer periodicamente, garantindo a participação de atores sociais e institucionais, podendo ocorrer no nível individual e coletivo. Podem subsidiar as avaliações: estudos, pesquisas, diagnósticos e relatórios elaborados no processo de implantação do Plano, compartilhados com todos os demais participantes do mesmo e do projeto nacional.

Quadro: Esquema Geral para a estruturação e elaboração do Projeto de Educação em Direitos Humanos

| O que é o Plano? | Por quê? | Para quê? | O que fazer? | Para quem? Com quem? Quantos? Quais? |
|---|--|--|--|--|
| <p>Capa de Rosto</p> <p>Folha de Rosto, com a identificação:</p> <p>Instituição, título do plano, local e data;</p> <p>Capa de Identificação do Plano</p> <p>Instituição e equipe</p> | <p>Justificativa</p> <p>As razões para a elaboração do Plano, considerando o Diagnóstico Social junto à Comunidade Escolar e a análise das demandas sócio-educativas;</p> | <p>Objetivos</p> <p>As intenções do plano a partir dos resultados e efeitos a serem alcançados com o plano.</p> | <p>Metas de Ação</p> <p>As ações sócio-educativas elaboradas de modo objetivo e quantitativo, identificadas no Diagnóstico Social.</p> <p><i>Ex: Oferecer 02 cursos de capacitação em Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, atendendo 500 educadores em cada Estado.</i></p> | <p>Público / Abrangência</p> <p>Pessoas, grupos sociais, organizações da sociedade civil, Poder Público e empresas.</p> <p>Âmbitos: Territorial (espaço geográfico)</p> <p>Social (grupos e coletivos)</p> <p>e Institucional (setores público e privado)</p> |

| Quais os caminhos a serem percorridos? De que forma? Com que recursos? | Com quem executar o Plano? | Quando será realizado? Quais os recursos financeiros? | O que se espera com o Plano? | Como avaliar o Plano? |
|---|---|--|---|---|
| <p>Estratégias Metodológicas e Recursos Técnicos</p> <p>As Estratégias metodológicas envolvem os caminhos a serem percorridos e os recursos técnicos, considerando as múltiplas e diferentes linguagens.</p> | <p>Recursos Humanos, Materiais e Financeiros</p> <p>Equipe multidisciplinar</p> <p>Parcerias institucionais</p> <p>Quadro Financeiro de acordo com as rubricas</p> | <p>Cronograma</p> <p>Quadro do Cronograma Físico e Financeiro</p> | <p>Resultados</p> <p>Os resultados a serem obtidos poderão ser definidos a partir dos objetivos e das metas, tendo em vista os níveis de ação: valorativos, cognitivos e comportamentais</p> | <p>Avaliação e Monitoramento</p> <p>Estratégias de monitoramento; Instrumentos de avaliação;</p> <p>Indicadores (quantitativos e qualitativos)</p> |

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de e SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BITTAR, Eduardo C.B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. Estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade. Barueri, SP: Manole, 2004.

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

CANDAU, Vera Maria. O que é educar em direitos humanos? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTIN, Paul. O próximo passo: controle de qualidade. In: CLAUDE, Richard P. e ANDREPOULOS, George (Orgs.) **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Edusp/NEV/USP, 2007.

NOVAMÉRICA. **Projetos sociais – como elaborar?** São Paulo: Paulinas, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NÁDER, Alexandre Antonio Gili e DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos – versão preliminar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.) **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Projeto Unicidade/ Editora da UFPB, 2005.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Compreender o processo de elaboração de diagnóstico da realidade escolar e seu entorno, bem como de plano de ação em Educação em/para os Direitos Humanos na Escola.

Organização das atividades:

- 1) Para uma revisão geral dos temas abordados até o momento, realizar uma sessão do vídeo, da ANDHEP, Educação e Cultura em Direitos Humanos, e promover um debate que reforce a compreensão do PNEDH (Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>);
- 2) Aplicar as orientações do texto e elaborar um diagnóstico rápido do contexto social e institucional da escola/local de atuação, e seu entorno;
- 3) Elaborar um esboço de Plano de Ação em Educação em/para os Direitos Humanos na Escola com base nas orientações do texto e nas diretrizes do PNEDH, que poderá servir de base para um futuro Plano de Ação, a ser construído coletivamente.



10. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

José Francisco de Melo Neto

A cultura dos direitos, um processo de acumulação histórica, vem estabelecendo significados e princípios para essa cultura, definindo-os em éticos, políticos e educativos. Nesse primeiro campo de princípios dos direitos humanos, éticos, há uma nucleação em torno do princípio da dignidade humana. Este define o sujeito como um sujeito de direitos pautado pelo respeito à diversidade sociocultural; implementa a necessidade de tolerância entre diferentes; avança para a solidariedade entre os desiguais e incorpora o princípio da igualdade como expressão de universalidade da própria dignidade. Estes princípios só se realizam pela autonomia do sujeito de conhecimento. Outro conjunto de direitos insere-se no campo da política como a definição mesma de cidadão, entendida a cidadania, como uma condição instituída de ser humano e desta “o reconhecimento de pertencimento das pessoas a uma coletividade, consignado por sua formalização jurídico-política” (SILVEIRA, 2007, p. 7-9). Acompanha este princípio o da responsabilidade do cidadão e a conseqüente construção da democracia. Essa ética política e democrática estabelece como necessária a igualdade, a liberdade e a solidariedade, na construção da justiça social, realizada, necessariamente, pelo diálogo, na luta pelo impedimento de que qualquer forma de totalitarismo possa se estabelecer. Daí, definem-se os princípios educativos, tendo a educação como um direito humano público, subjetivo e inalienável, com fim em si mesmo, buscando a articulação entre a teoria e a prática dos processos educativos, instaurando também mecanismos democráticos no campo do ensino e da aprendizagem, onde o trabalho tem valor central. A questão que se coloca, portanto, nesse avanço para a democratização do ensino e da aprendizagem, é: que tipo de metodologia pode atender a tais princípios e como pode ser efetivada, contribuindo para a realização desse cidadão democrático? A resposta aqui apresentada é a metodologia participativa, acompanhada de um conjunto de técnicas que facilitem para essa cultura dos direitos.

Metodologia participativa

Ao pensar com Bittar (2007, p. 316), de que “O modelo de educação que se tem, e as vocações que é capaz de despertar estão intrinsecamente associados aos modos pelos quais se pratica poder na sociedade”, o exercício desse poder é o desafio maior na educação, considerando que se faz necessário um exercício de aprendizagem para uma cultura democrática. Afinal, o estabelecimento de uma cultura democrática, fomentadora da autonomia da pessoa, e o exercício do poder de forma democrática não nascem e não estão imanentes com a natureza biológica humana. São dimensões da vida e da cultura que precisam ser apreendidos e praticados. Assim, é que também Freire (2002) entende esse movimento de busca permanente como expressão de um movimento dialético. Tanto a humanização como a desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades existenciais humanas, conduzidas pela capacidade de que os homens possam se sentir seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, também para ele, interessa a superação de uma afirmação negada pela injustiça, pela exploração, pela opressão, pela não-liberdade, sendo assim exercitada por práticas com a perspectiva de se ir além. Portanto, uma educação para autonomia, acompanhada de um conteúdo de ensino e de aprendizagem para a democracia.

Metodologia entendida como uma visão de mundo, metodologia como uma filosofia de mundo e de caminhos para a organização da sociedade, acompanhada de processos educativos e com práticas pedagógicas que possam orientar na perspectiva de recuperação da capacidade humana de pensar e de sentir, também. Isto, sem qualquer tipo de aprisionamento da perspectiva racional instrumental que reduz a dimensão sensitiva humana.

Como bem lembra Dias (2007, p. 453) que “Educar para os direitos humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento”. Ora, isto traz a possibilidade de estando juntos, educadores e educandos, construir, a partir dessa produção de conhecimento, processos de emancipação humana, repercutindo nos seus jeitos de viver, pensar, sentir e agir, em suas relações com os outros e consigo mesmos. Isto vem da necessidade de se entender o outro. Todavia, não pode ser o outro exótico, mas um outro em condições de juntos com o eu contribuir às práticas democráticas e à construção esperançosa de uma sociedade também democrática. Dessa forma, instaura-se, necessariamente, um conjunto de outras e novas interpretações e visibilidades do mundo. Um ambiente para diferentes pontos de vistas, distintos ângulos de visão, com amplas condições de deslocamento do campo pessoal para o político e do local para o histórico e para o cultural. Como ambiente dialógico, criam-se espaços para trocas

de ideias entre os participantes. São possibilidades que se tornam mais viáveis numa perspectiva da educação popular. Mas, que educação popular?

Uma pedagogia para educação popular

A efetivação de conteúdos e da aprendizagem em direitos humanos também passa a cobrar uma educação voltada àquelas perspectivas principistas. Assim é que se apresenta a educação popular como um exercício possível, entendida como um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais. Uma educação que não se contenta simplesmente com a condição de aprendizagem de forma bancária, lembrando Freire, mas em situações em que os aprendentes também produzem os entes de cultura. Uma visão ativa, dinâmica e, particularmente, participativa de metodologias para o exercício desse fenômeno educativo. Uma educação que está expressa por um sistema aberto de ensino e aprendizagem. Um sistema que possibilita a troca das visões e dos demais jeitos do sentir e do agir nas relações de aprendizagem. Mesmo como um sistema aberto, isto caracteriza uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, cobrando metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas. O trabalho continua mantido como centro das atividades educativas, definindo uma pedagogia que potencializa as condições de participação, por meio de conteúdos e técnicas de avaliação processuais. Não cabe, portanto, outro tipo de processo avaliativo que não seja o acompanhamento permanente das ações educativas. A educação popular permeada pelo ideário dos direitos humanos está centrada em uma base política estimuladora de transformações sociais e orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Ora, estes são também os princípios presentes na educação para os direitos humanos. Como se vê, a educação popular em direitos humanos se apresenta como um fenômeno cultural de produção e apropriação dos bens humanos, detentor de um sistema de ensino e aprendizagem definido por uma teoria de conhecimento, referenciada na realidade. A educação popular contém uma pedagogia que potencializa a participação das pessoas, alimentada por conteúdos e técnicas de avaliação apropriadas com base política definida, onde se encontra com uma pedagogia própria para o incentivo a uma cultura de direitos, uma cultura de democracia.

Análises e práticas em educação popular originam-se, normalmente, da compreensão de cultura. O método Paulo Freire de alfabetização, por exemplo, tem início com a definição de um universo vocabular, produto da cultura do ambiente. A perspectiva de cultura adotada em educação popular traduz e expressa, do ponto de vista político, a visão alicerçada nas bases explicativas e

dominantes da sociedade, em seus variados modos de produção. Entre os gregos, cultura e religião estiveram interligadas, expressando as explicações da natureza, porém cheias de atributos religiosos. Essa visão de cultura já era idealizada em Homero, tornando a beleza o ideal educativo e dominante daquela cultura, presente até os dias de hoje. Contudo, é Hesíodo, outro poeta grego, que, sem negar o ideal homérico, apresenta outra base para a educação. Elege o trabalho como referência para a educação grega do homem e da mulher. O que se vê são diferenciadas visões de cultura à mercê da visão dos setores dominantes da sociedade, em suas épocas.

Mas, vendo a importância da metodologia participativa, via educação popular, resgata-se a perspectiva conceitual de cultura, embalada pela categoria teórica movimento e fruto inerente de cada modo de produção. Isto é, a perspectiva do conceito de cultura nos marcos da produção, traduzida na visão de Álvaro Vieira Pinto¹. A produção é expressivo parâmetro de universalidade, considerando a sua presença em todos os tipos de grupos sociais, presentes nos mais diferenciados rincões e em qualquer tempo da história humana. E aí, como produto do processo produtivo, cultura é uma criação do próprio homem. É resultante das diferenciadas formas de tentativas do humano no trato com a natureza material, na medida em que está sempre em luta pela própria sobrevivência.

A sua capacidade intelectual e manual possibilitou um maior crescimento e intensidade desses fazeres de sobrevivência. Esses produtos, daí gerados, constituem-se todos como produtos culturais. Dessa capacidade, foram sendo criados os instrumentos de sobrevivência e todos os tipos de expressão espiritual, inclusive, e, posteriormente, as religiões. Cada uma foi inventada em determinado tempo e lugar, prisioneira das condições da cultura estabelecida e veiculada nos anseios de dominação de cada povo (construção de impérios) ou sendo impingida a cada povo perdedor, transmitida e conservada de geração para geração.

Como se pode ver, cultura, na perspectiva apresentada, isto é, como produto do processo produtivo, adquire dupla natureza. Cultura, expressa pelo bem produzido, torna-se bem de consumo, enquanto resultado expresso em coisas e artefatos e subjetivado em ideias gerais do mecanismo produtivo. Cultura se converte, ainda, em bem de produção, subjugando a realidade e submetendo-a às suas reflexões, gerando novos produtos e novas técnicas de exploração do mundo, dando-lhes, pelas ideias, significados e finalidades para as suas ações.

A partir dessa visão, torna-se possível dessacralizar as marcas ideológicas das outras perspectivas de cultura, quaisquer que sejam, imputando aos mais aquinhoados o ter cultura e convencendo os demais de que têm cultura aqueles que, tão-somente, estiveram na escola. Pode-se afirmar que estes, apenas,

¹ Filósofo brasileiro.

também têm cultura. Numa sociedade de pouco acesso aos tantos meios de socialização do conhecimento, certas visões só aprofundam a “apartação social”, fortalecendo a dominação por parte dessas elites. Portanto, cabe aos que produzem os entes culturais – bens materiais e bens ideais – o resgate da posse de seu próprio processo de se tornarem humanos, edificando os vetores de sua libertação, sendo esta ação fortalecedora de sua sabedoria² e, necessariamente, da educação popular por meio de metodologias participativas.

Ao pensar a produção do conhecimento, será pela categoria trabalho que se torna possível o caminho das abstrações que conduz à definição de categorias do real, buscando aquelas categorias mais simples, porém com chances de maiores explicações para a situação em que se encontram a realidade e suas situações de determinação, onde estão acontecendo atividades de educação. O trabalho se constitui como elemento constante na dimensão da educação popular, sendo o fazer educativo, efetivamente, o trabalho em si mesmo. Na educação voltada aos interesses dos trabalhadores, o trabalho intelectual dos atores dessa educação percorre o caminho da produção de abstrações mais gerais com condições explicativas da situação de vida daquela comunidade ou grupo social.

Com essas abstrações mais gerais, torna-se possível a compreensão da situação do momento em que se vive, possibilitando, além disso, maiores e melhores explicações históricas das determinações de cada momento histórico dos objetos de estudo. Assim, fica mais clara a definição dos instrumentos teóricos, das categorias teóricas que possibilitam, finalmente, definir-se de que forma montar a análise da própria realidade e por onde começá-la, buscando resposta às questões levantadas quando estabelecido o diálogo exercitado na educação popular. É um processo de trabalho que vislumbra a produção do conhecimento social e útil, capaz de promover a superação do trabalho alienado.

Este trabalho social gera um produto que também apresenta suas contradições, mas que se constituirá, sobretudo, uma mercadoria social, na medida em que é produzida por aqueles que realizam a educação de cunho popular. É um produto, seja conhecimento teórico ou tecnológico, que precisa ser gerenciado pelos produtores principais, tornando possível a socialização desse produto, caracterizando esse momento como o da devolução das análises ou dos produtos mesmos aos seus produtores. Vive-se, nesse momento, a apropriação dos bens culturais, por meio desse trabalho intelectual ou técnico. Isto possibilita um novo agir sobre a realidade, gerando conhecimento nas ações pedagógicas, aprimorando a capacidade de aprender desses atores, buscando dimensões outras de facilitação dessa aprendizagem, elaborando outras teorias em educação, e ainda desenvolvendo as suas habilidades políticas para

² A sabedoria popular antecede a técnica e o saber científico. Na filosofia de Platão e Aristóteles, a técnica adquire o significado atual da palavra teoria, contrapondo-se à mera experiência. Teoria em função de uma prática (Aristóteles), diferente da perspectiva de Platão como teoria da “ciência pura”.

intervirem na elaboração da própria política da educação com novas normas e orientações pedagógicas. Um trabalho que, do ponto de vista ontológico, orienta-se para a realização das necessárias transformações, buscando-se a superação de processos de exclusão e promotores de injustiças.

O trabalho, enquanto categoria que embasa e alimenta metodologias participativas pela educação popular, concretiza-se nas ações do coordenador de grupo de educação, dos educandos e por todos, como construção teórica de categorias que os instrumentalizem para análises sobre a realidade e das questões comunitárias. Um trabalho que irá se expressar, também, como um direito e um dever das pessoas. As necessidades de transformação contidas na ação do trabalho são expressão das necessidades da comunidade ou da população para gerar riquezas para todos. O trabalho como condição básica do existir humano – a produção de sua sobrevivência, propiciadora de atitudes para a democracia.

Com essa dimensão, o trabalho provoca, de forma intrínseca, a necessidade de participação na criação e na transformação do meio ambiente, da vida, da história. Do ponto de vista econômico, possibilitando gerar ocupação para todos, promovendo a subsistência de todos. Trabalho como expressão de apoderamento dos bens culturais produzidos pela humanidade. Um caminho só possível por exercícios participativos. Assim é que a posse desses bens culturais muito favorecerá a caminhada pela igualdade, liberdade e autonomia das pessoas.

Autonomia, aqui entendida, como a condição de cada um de poder governar-se por si mesmo e de forma independente (FREIRE, 1997). Um caminho que exige exercícios de participação. Interliga-se com a liberdade, entendida como a capacidade que o indivíduo tem de agir por si mesmo. Como liberdade, autonomia pode traduzir um sentido político, na compreensão clássica de que a liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro. Há, de forma explícita, uma delimitação para o exercício da autonomia, traduzida pela limitação direta do exercício da liberdade. Liberdade de poder exercer os direitos elementares da pessoa, como o de expressar o seu pensamento de forma oral ou escrita. Isto, contudo, traz em si mesmo a responsabilidade pela ação ou as consequências dos atos. Particularmente a forma oral, em que a educação popular também se realiza, lembra Freire, tem o papel de quebrar o silêncio incrustado nas pessoas.

Autonomia e liberdade em educação popular adquirem uma dimensão particularmente filosófica, trazendo a discussão de sua realização em sentido absoluto, total. É possível a sua efetivação *in totum*? E os condicionantes sociais, políticos, econômicos, biológicos, psicológicos que a limitam? Ora, Sartre³ encontra no ser humano a possibilidade de realização da liberdade. Para ele, “o homem é livre – porque somos aquilo que fazemos do que fazem de nós”. O ser do

³ Jean-Paul Sartre. Filósofo existencialista francês, falecido em 1980.

homem e o seu ser livre não apresentam diferenças. São, ao mesmo tempo, seus constituintes e seus constituídos.

Pode-se vislumbrar na autonomia um sentido de pensamento. O direito inalienável que a pessoa traz consigo de externar o seu pensamento, em sua forma estrita. Isso mostra a luta da pessoa pela liberdade de expressar o seu pensamento e que somente por metodologias que incentivem a participação é que se pode garantir o direito de expressão da outra, fortalecendo a cultura da democracia. Assegurar essa liberdade ao outro é a garantia do desejo de liberdade para o eu, um desejo intrínseco promovido nas metodologias de educação popular.

Autonomia, liberdade e igualdade, permeadas por metodologias participativas podem ser exercitadas por uma educação voltada aos direitos humanos – a educação popular, que caminhará para a sua concretização por meio da promoção do diálogo. Tudo isto, abrindo a longa caminhada humana para a cultura da democracia, ajudada pela ética do diálogo.

O diálogo como componente educativo faz parte da tradição grega, presente nos exercícios filosóficos de Platão, por meio de seus conhecidos ‘diálogos’⁴. Compõe igualmente, nos dias de hoje, o cerne do pensamento habermasiano, constituindo-se ainda no elemento ético básico de toda a formulação e exercícios educativos freireanos. Como um exercício teórico, torna-se prático na educação, tendo sua relevância como um projeto político-filosófico por meio da ação educativa, marcadamente, em processos de educação popular. É mais que conhecido o limite da natureza e da inteligência de cada pessoa, impossibilitando a visão global de tudo, sozinha. Mas cada um pode se comunicar e tomar conhecimento das ideias e sentimentos, sofrimentos, divergências e perspectivas dos demais, contribuindo para a discussão ou de momentos educativos de ensinamentos e de aprendizagens. O diálogo, como uma capacidade humana de perguntar e responder ao outro, assegura essa possibilidade. Tudo isto, formando um grande painel de exercícios possíveis pelas metodologias participativas, não enaltecendo o que ensina (o professor), mas aquele que coordena as atividades de docência, promovendo a prática do diálogo. O diálogo é a condição essencial da tarefa de um coordenador que se afirma sem imposição e cuja condição de aprendizagem associa-se à tomada de consciência da situação vivida pelo educando, adquirindo sentido na história dele mesmo.

⁴ A obra de Platão chegou, até nós, por meio de seus ‘Diálogos’.

Técnicas participativas e material didático⁵

Acompanhando a discussão sobre as tantas possibilidades, várias são as técnicas utilizadas em educação popular que ajudam na promoção desses princípios em direitos humanos, a serem veiculados na escola e no interior da própria sala de aula ou mesmo em ambientes onde aconteçam exercícios educativos. Como primeiro passo, sempre é importante a exploração do ambiente de aprendizagem, destacando as formas de como os direitos humanos inserem-se nas mais variadas temáticas das disciplinas em sala de aula, passando pela História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira, Física, Química, Biologia e demais campos. O encaixe das temáticas de direitos humanos torna-se um exercício de criatividade dos próprios coordenadores/professores dessas disciplinas. A exploração desse ambiente é importante, pois, nem todo ambiente de aprendizagem favorece ao aprendiz dos direitos humanos, desencorajando-o mais das vezes. A promoção da mudança de atitudes é a descoberta de atitudes mesmas que não contribuem à interação entre os participantes quando, por exemplo, se criticam outros por diferenças de etnia, de cor, de religião e outras formas de discriminação. Exercícios para se detectar tal comportamento, convidando todos a esse exercício bem como a busca de superação por parte deles mesmos, têm contribuído muito para a interação maior por parte dos alunos. Aí, entram também as relações de professores/ educadores e os próprios alunos e alunas. Questões do tipo: se a pessoa ri em sala; se há encorajamento de bons hábitos para a escuta do outro; se o professor é aberto com os alunos e se os encoraja para novas atividades; se ajuda na organização mesmo parecendo, às vezes, que está tudo uma bagunça; o que pode ser feito para a melhoria do ambiente escolar e se há discussão sobre a violência, os conflitos e os preconceitos que sempre aparecem em sala de aula. São todos momentos que têm contribuído para a apreensão, por parte dos alunos e alunas, de que muitos dos problemas registrados têm passado como se fossem naturais, mas que não podem ser tratados dessa maneira.

Nas disciplinas como História, conteúdos de direitos humanos podem ser introduzidos a partir de análises de documentos como Constituição, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789, França), Declaração Nacional de Independência da Nação/Carta Africana dos Direitos Humanos (1981, Banjul) e outras cartas voltadas aos direitos. O trato com textos de figuras históricas que

⁵ Várias dessas técnicas foram compiladas de SINIKO. Para uma cultura de direitos humanos na África. Lisboa: Amnistia Internacional – Secção Portuguesa, s/d. Trad. Maria da Conceição Rodrigues Soares. (Um manual para o ensino de Direitos Humanos).

lutaram pelos direitos humanos como Nelson Mandela (África do Sul), Martin Luther King (EUA), Mahatma Gandhi (Índia), Betinho (Brasil).

Na Geografia, as discussões sobre espaços no campo e na cidade e a situação de pobreza e a degradação do meio ambiente afetam os direitos humanos. A literatura é rica em textos que ajudam em relatos vivos de violação de direitos ou de sua defesa. Nas ciências, os assuntos de saúde só enriquecem uma longa discussão de direitos gerais pela saúde, mas, também, o direito individual para os cuidados para com a saúde. A Matemática, a Física e a Estatística estão cheios de dados que tanto revelam como escondem os direitos das pessoas, sendo úteis ao exercício crítico desses dados. Acompanham também os exercícios de dramatização, as discussões em pequenos grupos, a utilização das técnicas de cochichos, discussões abertas com todo o grupo com exercícios simples que ajudam ao respeito ao outro, como: ouvir a pessoa que está falando, só falar uma pessoa de cada vez, levantar a mão para assegurar a palavra, não interromper a fala do outro, exercitar a crítica às ideias e não necessariamente às pessoas, encorajar todos a participarem.

O exercício coletivo de preparação de projetos de pesquisa também podem muito ajudar às práticas democráticas, o exercício do planejamento, a execução e a apresentação de relatórios de trabalhos (pesquisas) feitos em conjunto. As imagens, vídeos, *cartoons* e fotografias são um vasto material que ajudam na socialização das pessoas e superação das diferenças entre estudantes. O rádio, a TV e os jornais trazem sempre um material rico para as discussões e inserções de direitos humanos nos debates. Nesses debates podem ser discutidos o título das reportagens; se há culpados na reportagem; se há acusações diretas a pessoas; que partes do artigo apóiam ou condenam atitudes das pessoas; qual a visão das pessoas comuns sobre o tema em discussão; que dizem os especialistas naquelas temáticas ou mesmo como estão se comportando as autoridades locais. Enfim, tarefas e discussões com tempo definido para o seu início, o desenvolvimento e a sua apresentação/conclusão.

Considerações finais

Portanto, são todas possibilidades de uma vasta gama de técnicas e recursos úteis ao fomento dos direitos humanos na escola e em ambientes outros onde possam estar acontecendo processos educativos, que na perspectiva de uma pedagogia em educação popular, metodologias participativas, podem contribuir para o encontro da vida do cotidiano com os princípios dos direitos humanos, em busca de uma vida melhor, de uma vida com dignidade e felicidade.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência** – problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, NADER, Alexandre Antonio Gili, DIAS, Adelaide Alves (Orgs). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.
- SINIKO. **Para uma cultura de direitos humanos na África**. Lisboa: Amnistia Internacional – Secção Portuguesa, s/d. Trad. Maria da Conceição Rodrigues Soares. (Um manual para o ensino de Direitos Humanos).

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Objetivos:

Compreender o diálogo e a autonomia como componentes educativos e princípios da educação em e para os direitos humanos;

Criar metodologia e técnicas que propiciem a participação dos/as estudantes no processo de construção do ensino e aprendizado que facilite a cultura dos direitos.

Organização das atividades:

1) Divida a turma em diversos grupos para que possam desenvolver atividades extraclasse com a observação e anotação das impressões sobre notícias e programas de rádio e TV na perspectiva da violação e da promoção dos direitos humanos.

2) Promova discussões com toda a turma a partir da exposição dos grupos com os resultados das atividades supramencionadas.

ANEXOS

ANEXO 1

Fundamentos Educacionais da Educação Em Direitos Humanos

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

| CONTEÚDO | METODOLOGIAS | RECURSOS DIDÁTICOS | ÊNFASE DO CONTEÚDO |
|---|--|---|--|
| 1. Educação em Direitos Humanos na Educação Básica 2. EDH: princípios e fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Básica numa visão crítica | - Exposição dialogada - Discussão de texto - Sessões de Vídeo: | - Textos: Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito – Maria de Nazaré T. Zenaide. Democracia e direitos humanos: reflexões para os jovens – Victoria Benevides. - Vídeos: O Direito à Educação, de Adelaide A. Dias Direitos Humanos (ANDHEP) | Direito à educação A EDH como direito humano. Papel da Escola na EDH EDH e democracia: Processos e construção |
| 3. A Escola como espaço privilegiado de formação teórico-prático em Direitos Humanos 3.1. A escola como espaço de socialização da cultura 3.2. A escola como espaço de construção da cidadania 3.3. A Escola como espaço de emancipação dos sujeitos | - Exposição dialogada - Discussão de texto - Sessão de Vídeo: | - Textos: A escola como espaço de socialização da cultura – Adelaide Alves Dias A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar – Ulisses F. Araújo A escola como espaço de emancipação dos sujeitos – Eduardo C. B. Bittar - Vídeo: Educação como Direito Humano, de Ma. de Nazaré T. Zenaide | Escola, cultura e socialização em EDH A relação escola-democracia e sua importância para a EDH. O papel da escola na formação de sujeitos autônomos. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>4. Currículo em EDH: eixos norteadores da sua construção</p> <p>4.1. Diálogo</p> <p>4.2. Transversalidade</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada - Discussão de texto - Sessão de Vídeo: | <p>- Textos:</p> <p>O diálogo na construção do currículo em EDH – José Francisco de Melo Neto.</p> <p>EDH, currículo e estratégias metodológicas – Vera Candau.</p> <p>- Vídeo:</p> <p>A EDH na Educação Básica, de Aída Monteiro</p> | <p>A EDH no currículo da escola: estratégias de inserção, articulação e possibilidades de atuação</p> |
| <p>5. Práticas educativas e estratégias metodológicas em EDH</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada - Discussão de texto - Seminário - Avaliação geral | <p>- Textos:</p> <p>Formação de educadores/as em Direitos Humanos – Susana Sacavino.</p> <p>Plano de ação em EDH na educação básica - Margarida Sônia M. do M. Silva e Maria de Nazaré T. Zenaide</p> <p>Metodologias participativas em EDH – José Francisco de Melo Neto.</p> <p>- Seminário para Apresentação e discussão dos Planos de ação elaborados</p> | <p>Metodologias de ensino e de intervenção em EDH</p> |

OBS. Todos os vídeos disponíveis em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>

ANEXO 2

Quadro I: Marcos Internacionais para a Educação em e para Os Direitos Humanos

| Período | Mecanismos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos |
|-----------|--|
| Séc XII | 1188 – Declaração das Cortes de Leão, na Península Ibérica. |
| Séc XIII | 1215 – Magna Carta |
| Séc XVII | 1679 – Lei de Habeas Corpus – Inglaterra 1689 – Declaração Inglesa de Direitos – Bill of Rights |
| Séc XVIII | 1776 – Declaração de Independência dos Estados Unidos – Declaração de Virgínia 1783 – Tratado de Versalhes – reconhecendo a independência dos EUA 1789 – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão |
| Século XX | Década 1920 1926 – Convenção de Genebra sobre a Escravatura 1928 – Convenção sobre Direito de Asilo 1929 – Convenção relativa ao Tratamento de Prisioneiros de Guerra Década 1930 1930 – Convenção N° 29 da OIT relativo a trabalhos forçados 1933 – Convenção sobre Asilo Político 1936 – Convenção para a Repressão do Tráfico Ilícito de Drogas Nocivas Década 1940 1945 – Carta das Nações Unidas 1946 – Convenção Interamericana sobre os direitos de autor em obras literárias, científicas e artísticas 1948 – Carta da Organização dos Estados Americanos (artigo 30) 1948 – Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (Art.12) 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigos 26° e 27) 1948 – Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio 1948 – Convenção Interamericana sobre a concessão de direitos políticos à Mulher 1948 – Convenção N° 87 da OIT concernente à liberdade de associação e proteção ao direito sindical 1948 – Convenção para prevenção e repressão ao crime de Genocídio 1949 – Convenção de Genebra I 1949 – Convenção de Genebra II 1949 – Convenção de Genebra III 1949 – Convenção de Genebra IV 1949 – Convenção para a supressão do tráfico de pessoas e da exploração da prostituição de outros |

| | |
|-----------|---|
| Século XX | <p>1949 – Convenção N°98 da OIT concernente à aplicação de princípios do direito de organização e negociação coletiva</p> <p>Década 1950</p> <p>1950 – Convenção Europeia sobre Direitos Humanos de 1950, e seus Protocolos No 1, 4, 6 e 7</p> <p>1951 – Convenção N°100 da OIT concernente à remuneração igual para homens e mulheres em trabalho de igual valor</p> <p>1951 – Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados</p> <p>1952 – Convenção sobre os Direitos Políticos das Mulheres</p> <p>1952 - Convenção Universal sobre Direito de Autor, assinada em Genebra</p> <p>1956 – Convenção suplementar sobre abolição da escravatura, do tráfico de escravos, e instituições e práticas similares à escravidão</p> <p>1957 – Convenção N° 105 da OIT concernente à abolição do trabalho forçado</p> <p>1958 – Convenção N° 111 da OIT concernente à discriminação em relação ao emprego ou ocupação</p> <p>1959 – Declaração dos Direitos da Criança</p> <p>Década 1960</p> <p>1960 – Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino</p> <p>1964 – Convenção N° 122 da OIT concernente à política de emprego</p> <p>1965 – Declaração sobre o fomento a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão dos povos.</p> <p>1965 – Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas As Formas de Discriminação Racial</p> <p>1966 – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos</p> <p>1966 – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais</p> <p>1967 – Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados</p> <p>1968 – Convenção sobre a Imprescritibilidade de Crimes de Guerra e de Crimes de Lesa-Humanidade</p> <p>1968 – I Conferência Mundial de Direitos Humanos, Teerã</p> <p>1969 – Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica)</p> <p>Década 1970</p> <p>1971 – Declaração dos Direitos do Retardo Mental</p> <p>1971 – Convenção Universal sobre Direito de Autor</p> <p>1972 – Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural</p> <p>1972 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Estocolmo</p> <p>1973 – Convenção Internacional contra o Apartheid no Esporte</p> <p>1974 – Recomendação sobre a Educação para a compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais</p> <p>1974 – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Bucarest</p> <p>1975 – Declaração sobre a utilização do Programa Científico e Tecnológico em interesse de paz e no benefício da humanidade</p> |
|-----------|---|

| | |
|-----------|---|
| Século XX | <p>1949 – Convenção para a supressão do tráfico de pessoas e da exploração da prostituição de outros</p> <p>1949 – Convenção N°98 da OIT concernente à aplicação de princípios do direito de organização e negociação coletiva</p> <p>Década 1950</p> <p>1950 – Convenção Europeia sobre Direitos Humanos de 1950, e seus Protocolos No 1, 4, 6 e 7</p> <p>1951 – Convenção N°100 da OIT concernente à remuneração igual para homens e mulheres em trabalho de igual valor</p> <p>1951 – Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados</p> <p>1952 – Convenção sobre os Direitos Políticos das Mulheres</p> <p>1952 – Convenção Universal sobre Direito de Autor, assinada em Genebra</p> <p>1956 – Convenção suplementar sobre abolição da escravatura, do tráfico de escravos, e instituições e práticas similares à escravidão</p> <p>1957 – Convenção N° 105 da OIT concernente à abolição do trabalho forçado</p> <p>1958 – Convenção N° 111 da OIT concernente à discriminação em relação ao emprego ou ocupação</p> <p>1959 – Declaração dos Direitos da Criança</p> <p>Década 1960</p> <p>1960 – Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino</p> <p>1964 – Convenção N° 122 da OIT concernente à política de emprego</p> <p>1965 – Declaração sobre o fomento a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão dos povos.</p> <p>1965 – Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas As Formas de Discriminação Racial</p> <p>1966 – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos</p> <p>1966 – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais</p> <p>1967 – Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados</p> <p>1968 – Convenção sobre a Imprescritibilidade de Crimes de Guerra e de Crimes de Lesa-Humanidade</p> <p>1968 – I Conferência Mundial de Direitos Humanos, Teerã</p> <p>1969 – Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica)</p> <p>Década 1970</p> <p>1971 – Declaração dos Direitos do Retardo Mental</p> <p>1971 – Convenção Universal sobre Direito de Autor</p> <p>1972 – Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural</p> <p>1972 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Estocolmo</p> <p>1973 – Convenção Internacional contra o Apartheid no Esporte</p> <p>1974 – Recomendação sobre a Educação para a compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais</p> <p>1974 – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Bucareste</p> <p>1975 – Declaração sobre a utilização do Programa Científico e Tecnológico em interesse de paz e no benefício da humanidade</p> |
|-----------|---|

| | |
|-----------|---|
| Século XX | <p>1975 – Convenção N° 141 da OIT concernente às organizações de trabalhadores rurais e seu papel no desenvolvimento econômico e social</p> <p>1975 - I Conferência Mundial sobre a Mulher, México</p> <p>1976 - I Conferência das Nações Unidas sobre Assentamento Humanos</p> <p>1978 – Declaração de Princípios fundamentais relativos a contribuição dos Meios de Comunicação de Massas para o fortalecimento da paz e da compreensão Internacional a promoção dos direitos humanos e a luta contra o Racismo e o Apartheid e a incitação à Guerra</p> <p>1978 – Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos</p> <p>1978 – Convenção N° 151 da OIT concernente à proteção do direito de organização e dos procedimentos de determinação das condições de emprego no serviço público</p> <p>1979 – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (com protocolo facultativo em 1999)</p> <p>1979 – Código de Conduta para Funcionários encarregados a fazer cumprir a Lei</p> <p>Década 1980</p> <p>1980 – II Conferência Mundial sobre a Mulher, Copenhague</p> <p>1981 – Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação fundadas na Religião ou Convicções</p> <p>1981 – Convenção N° 156 da OIT concernente a iguais oportunidades e igual tratamento para homens e mulheres no trabalho: trabalhadores com responsabilidades familiares</p> <p>1981 - Carta Africana sobre Direitos Humanos e dos Povos</p> <p>1982 – Convenção sobre o Direito do Mar</p> <p>1982 - Princípios de Ética Médica aplicáveis à Atuação do Pessoal de Saúde, especialmente os Médicos, na Proteção de Pessoas Presas ou Detidas contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes</p> <p>1984 – Declaração sobre o direito dos Povos a Paz</p> <p>1984 – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, México</p> <p>1984 – Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes</p> <p>1985 – III Conferência Mundial sobre a Mulher, Nairóbi</p> <p>1985 – Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura</p> <p>1985 – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing)</p> <p>1989 – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Pequim)</p> <p>1985 - Declaração dos Princípios Básicos de Justiça relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder</p> <p>1986 – Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento</p> <p>1987 – Convenção Europeia para a Prevenção da Tortura e Punição ou Tratamento Desumano ou Degradante</p> <p>1988 – Campanha Mundial para a Publicização da Informação sobre Direitos</p> |
|-----------|---|

| | |
|-----------|--|
| Século XX | <p>1988 – Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador</p> <p>1988 – Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas submetidas a qualquer forma de Detenção ou Prisão</p> <p>1988 – Carta Social Europeia de 1961 e seus Protocolos de 1988, 1991 e 1995</p> <p>1989 – Convenção sobre os Direitos da Criança e os protocolos facultativos de 2000</p> <p>1989 – Convenção N° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais</p> <p>1989 – Princípios relativos a uma eficaz prevenção e investigação das execuções extralegais, arbitrárias e sumárias</p> <p>1990 – Carta Africana de 1990 sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança</p> <p>1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem</p> <p>1990 – Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos membros das suas Famílias</p> <p>1990 – Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos referente à Abolição da Pena de Morte</p> <p>1990 – Princípios Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos</p> <p>1990 – Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade</p> <p>1990 – Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad)</p> <p>1990 – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio)</p> <p>Década 1990</p> <p>1990 – Cúpula Mundial sobre a Criança, Nova York</p> <p>1991 – Princípios para a Proteção dos Enfermos Mentais e o Melhoramento da Atenção à Saúde Mental</p> <p>1992 – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Rio-92</p> <p>1992 – Declaração sobre os Direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas</p> <p>1992 – Fórum Internacional da Instrução para a Democracia</p> <p>1992 – Convenção sobre a Diversidade Biológica</p> <p>1992 – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco92</p> <p>1992 – Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra os Desaparecimentos Forçados</p> <p>1993 – Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos</p> <p>1993 – Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena – Declaração e Programa de Ação</p> |
|-----------|--|

| | |
|-----------|---|
| Século XX | <p>1994 – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento</p> <p>1994-2004 – Década da Educação em Direitos Humanos</p> <p>1994 – Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos – Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia</p> <p>1994 – Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher</p> <p>1994 – Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores</p> <p>1994 – Convenção Interamericana sobre o Desaparecimento Forçado de Pessoas</p> <p>1994 – Conferência do Cairo – Agenda Social da ONU</p> <p>1995 – Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social, Copenhague</p> <p>1995 – IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Beijing/Pequim</p> <p>1996 – II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos</p> <p>1995 – Declaração de Princípios sobre a Tolerância e o Plano de Ação de Seguimento do Ano das Nações Unidas</p> <p>1995 – Pacto Geral para a Proteção de Minorias Nacionais</p> <p>1996 – Declaração de Estambul sobre Assentamentos Humanos e o Programa de Habitat II</p> <p>1996 – Carta Social Europeia (revista) de 1996</p> <p>1996 – Cúpula Mundial sobre a Alimentação</p> <p>1997 – O Protocolo de Kioto da Convenção Marco das Nações Unidas sobre a Mudança Climática</p> <p>1997 – Declaração sobre o Genoma Humanos e os Direitos Humanos</p> <p>1998 – Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação</p> <p>1998 – Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional</p> <p>1998 – Declaração sobre os Direitos e as Responsabilidades dos Indivíduos, Grupos e Órgãos da Sociedade de Promover e Proteger os Direitos Humanos e as Liberdades Individuais Universalmente Reconhecidos (Declaração sobre os Defensores dos Direitos Humanos)</p> <p>1999 – Convenção 182 da OIT sobre a Proibição e a Ação imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil</p> <p>1999 – Declaração de Mérida</p> <p>1999 – Reunião de Governos sobre a Promoção e a Proteção dos Direitos Humanos na Região da América Latina e no Caribe, Equador</p> <p>1999 – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência</p> |
|-----------|---|

| | |
|------------|--|
| Século XXI | <p>Década 2000</p> <p>2000 – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil</p> <p>2000 – Declaração do Milênio das Nações Unidas, adotada pelos 191 estados membros - Erradicar a pobreza extrema e a fome; Atingir o <u>ensino básico</u> universal; Promover a <u>igualdade entre os sexos</u> e a autonomia das mulheres; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde materna; Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; Garantir a sustentabilidade ambiental; Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento</p> <p>2001 – Conferência Internacional da Educação, Genebra</p> <p>2001 – Declaração Mundial da Diversidade Cultural</p> <p>2001 – Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos</p> <p>2001 – Conferência Mundial e Plano de Ação contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, Durban-África do Sul</p> <p>2001 a 2010 – Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo</p> <p>2001 – Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina</p> <p>2001 – Seminário Latino-Americano de Educação para a paz e os Direitos Humanos na Venezuela – Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos</p> <p>2002 – Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+10</p> <p>2005 – Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Paris</p> <p>2006 – Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas Contra o Desaparecimento Forçado</p> <p>2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</p> <p>2006 – Princípios de Yogyakarta – Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.</p> <p>2007 – Seminário Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, Brasil</p> <p>2008 – OEA aprova Resolução “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”, AG/RES-2435 (XXXVIII-O/08), apresentada pela delegação do Brasil. Movimento Lésbico, Gay, Bissexual, Transexual, Transgênero, Travesti e Intersexual (LGBTTTI)</p> <p>2008 – OEA aprova na 4a. sessão plenária “A Educação em Direitos Humanos na Educação Formal nas Américas”, AG/RES. 2404 (XXXVIII-O/08)</p> <p>Década 2010</p> <p>2012- Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos (Resolução 16/1, de 23/03/2011)</p> |
|------------|--|

Elaborado por Maria de Nazaré Tavares Zenaide

FONTE:

BRASIL. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: Presidência da República/SEDH, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MJ/MEC/UNESCO, 2007.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos – SUR**. São Paulo: 2005.

CONECTAS, 2005. Número 2. Disponível em: <<http://www.surjournal.org/index2.php>>. Acesso em: 4 mai. 2008.

INTERNATIONAL BAR ASSOCIATION. Direitos Humanos na Administração da Justiça: Um Manual de Direitos Humanos para Juízes, Procuradores e Advogados. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/direitos_humanos/human%20rights%20in%20the%20administration%20of%20justice%20portuguese.pdf>

MNDH. **Direitos humanos** – declaração e programa de ação de Viena. Trad. Magda Furtado de Queiroz. Rio de Janeiro: MNDH/ISER, s/d. p. 45-46. (Coleção Direitos Humanos 5.).

MORIYÓN, Félix Garcia. **Derechos humanos y educación**. Madrid: Ediciones de la torre, 1999.

NAÇÕES UNIDAS. Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos. Assembleia Geral Quinquagésima segunda sessão, 20 de outubro de 1997. (mimeo)

UNESCO. **Manifesto 2000**. Por uma cultura de paz e não-violência. Ano Internacional da Cultura de Paz. Paris, 2000.

VILHENA, Oscar Vieira (Org.) **Direitos humanos** – normativa internacional. São Paulo: Max Limonad, 2001.

ANEXO 3

QUADRO II: MARCOS NACIONAIS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

| Período | Mecanismos Nacionais de Proteção dos Direitos Humanos |
|------------|---|
| Século XIX | Constituição Imperial de 1824 |
| | Constituição Republicana de 1891 |
| Século XX | Lei nº 4.898, de 09/12/1965. Regula o Direito de Representação e o processo de Responsabilidade Administrativa Civil e Penal, nos casos de abusos de autoridade. |
| | Lei nº 6.683/1979 – Lei de Anistia. Anistiados todos punidos por atos de exceção desde 02/09/1961 a 15/08/1979. O benefício atingiu estudantes, professores e cientistas afastados das instituições de ensino e pesquisa. Ficaram de fora da anistia os condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. |
| | Constituição Federal de 1988 |
| | Lei Federal nº 7.716/1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor Lei nº 7.853, de 24/10/1989. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seus múltiplos aspectos. |
| | Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.078, de 11/09/1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor |
| | Lei nº 8.159/1991. Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados |
| | 1993-2003 – Plano Nacional de Educação para Todos |
| | Lei nº 9.140/1995. Reconheceu como responsabilidade do Estado brasileiro a morte de opositores ao regime de 1964, assim como, prever a concessão de indenização a parentes de militantes políticos mortos ou desaparecidos entre 2/09/1961 e 15/08/1979. Instituiu Comissão Especial com poderes para deferir pedidos de indenização das famílias de uma lista inicial de 136 pessoas e julgar outros casos apresentados para seu exame e localização dos corpos de pessoas desaparecidas no caso de existência de indícios quanto ao local em que possam estar depositados. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. 1995 |
| | Lei Federal nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº 9.299/1996. Transferência para justiça comum a competência para julgamentos de crimes dolosos praticados por policiais Lei Complementar nº 88/1996. Rito sumário nos processos de desapropriação para fins de reforma agrária Lei nº 9.415/1996. Estabelece a presença obrigatória do Ministério Público em todas as fases processuais que envolvam litígios pela posse da terra urbana e rural Lei nº 9.294/1996. Dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal. |

| | |
|------------------|--|
| Século XX | Lei nº 4.898, de 09/12/1965. Regula o Direito de Representação e o processo de Responsabilidade Administrativa Civil e Penal, nos casos de abusos de autoridade. |
| | Lei nº 6.683/1979 – Lei de Anistia. Anistiados todos punidos por atos de exceção desde 02/09/1961 a 15/08/1979. O benefício atingiu estudantes, professores e cientistas afastados das instituições de ensino e pesquisa. Ficaram de fora da anistia os condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. |
| | Constituição Federal de 1988 |
| | Lei Federal nº 7.716/1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor Lei nº 7.853, de 24/10/1989. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seus múltiplos aspectos. |
| | Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.078, de 11/09/1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor |
| | Lei nº 8.159/1991. Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados |
| | 1993-2003 – Plano Nacional de Educação para Todos |
| | Lei nº 9.140/1995. Reconheceu como responsabilidade do Estado brasileiro a morte de opositores ao regime de 1964, assim como, prever a concessão de indenização a parentes de militantes políticos mortos ou desaparecidos entre 2/09/1961 e 15/08/1979. Instituiu Comissão Especial com poderes para deferir pedidos de indenização das famílias de uma lista inicial de 136 pessoas e julgar outros casos apresentados para seu exame e localização dos corpos de pessoas desaparecidas no caso de existência de indícios quanto ao local em que possam estar depositados. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. 1995 |
| | Lei Federal nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº 9299/1996. Transferência para justiça comum a competência para julgamentos de crimes dolosos praticados por policiais Lei Complementar nº 88/1996. Rito sumário nos processos de desapropriação para fins de reforma agrária Lei nº 9415/1996. Estabelece a presença obrigatória do Ministério Público em todas as fases processuais que envolvam litígios pela posse da terra urbana e rural Lei nº 9.294/1996. Dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal. |
| | Medidas Mínimas para a Reforma da Segurança Pública – 1997 Lei Federal nº 9.459/1997. Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional Lei Federal nº 9.474/1997. Estatuto dos Refugiados Lei Federal nº 9.534/1997. Gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito Lei nº 9437/1997. Criminaliza o porte ilegal de armas e cria o Sistema Nacional de Armas (SINARM) Lei nº 9503/1997. Código do Trânsito Lei nº 9455/1997. Tipificação do crime de tortura, com penas severas. Lei nº 9.507/1997. Direito de Acesso a Informações e do Disciplinamento do rito processual do habeas data. Decreto nº 2.134/1997. Regulamenta o art. 23 da Lei nº 8.159, de 8/01/1991, que dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles. |

| | |
|-------------------|--|
| Século XXI | Lei nº 9714/1998. Institui oito tipos de Penas Alternativas Lei Complementar nº 93/1998. Criação do Banco da Terra. |
| | Plano Nacional de Extensão – FORPROEX (1999). Direitos Humanos como área temática Decreto nº 3.298/1999. Regulamenta a Lei Federal nº 7.853/1989 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção Portaria Ministerial MEC nº 319 de 26/2/1999. Política de Diretrizes e Normas para o Uso, o Ensino, a Produção e a Difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática Programa de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – SEDH/PR (1999) Lei nº 9.804/1999. Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica. Lei nº 9.807, de 13/07/1999. Estabelece normas para organização e a manutenção de programas especiais de proteção a vítimas e a testemunhas ameaçadas, institui o Programa Federal de Assistência à Vítimas e à testemunhas Ameaçadas, e dispõe sobre a proteção de acusados ou condenados que tenham voluntariamente prestado efetiva colaboração à investigação policial e do processo criminal. |

FONTE:

BRASIL. **Direitos humanos no cotidiano**. Manual. Brasília: MJ/SEDH/UNESCO/USP, 1998.

_____. **PNDH em movimento**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Ano I, Número 4, Março/abril de 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos**. Associação Nacional de Direitos Humanos –Ensino e Pesquisa. Direitos Humanos. (vídeo), 2007.

Declaração dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 27 abr.2008.

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, Tese de Mestrado, 1995. (mimeo)

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adelaide Alves Dias

Psicóloga. Mestre em Psicologia Social e Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e dos Programa de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH e da Comissão de Direitos Humanos – CDH, da Universidade Federal da Paraíba.

Eduardo C. B. Bittar

Livre-Docente e Doutor, Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), nos cursos de graduação e pós-graduação; Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO; integrante da Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP); pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV/CEPID VI/USP); membro Consultor das Comissões de Avaliação das Condições de Ensino Jurídico do MEC.

José Francisco de Melo Neto

Professor Titular em Filosofia e História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Atua na pós-graduação em educação (PPGE), coordenando o grupo de pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR, desenvolvendo pesquisas no campo da Educação Popular em Economia Solidária. Participa da Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBES/UFPB.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Psicóloga, Mestre em Serviço Social e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Serviço Social e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, Coordenadora do Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Maria Victoria de Mesquita Benevides

Socióloga e cientista política, professora titular da Faculdade de Educação da USP e membro da Cátedra UNESCO-USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. Diretora da Escola de Governo/USP e do Instituto Cidadania.

Susana Sacavino

Doutora em Ciências Humanas pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora Executiva da ONG Novamerica (Rio de Janeiro), diretora da Revista Novamerica/Nuevamerica, membro da equipe de pesquisa do GECEC (Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura/s) do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Ulisses F. Araújo

Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor da Universidade de São Paulo, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Vera Maria Candau

Pós-Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro da Novamerica.

EU

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2016,
Impresso em papel Offset 75 g/m²
e capa em papel Supremo 90 g/m².