

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

Educação em Direitos Humanos

memória e cidadania
curso intensivo

2013

Realização


Comissão da Verdade
do Estado de São Paulo
RUBENS FARIAS

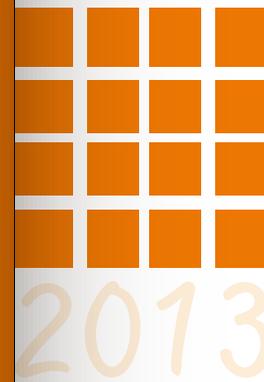

ilp
INSTITUTO
DE POLÍTICAS
E HISTÓRIA


ASSEMBLEIA
LEGISLATIVA


MEMORIAL DA
RESISTÊNCIA
DE SÃO PAULO


GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
Secretaria da Cultura

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



Educação em Direitos Humanos

memória e cidadania
curso intensivo

Coordenação

Kátia Felipini Neves

Caroline Grassi Franco de Menezes

São Paulo 2013

Realização

Comissão da Verdade
do Estado de São Paulo
RUBEL SPAINA



ASSEMBLEIA
LEGISLATIVA

MEMORIAL DA
RESISTÊNCIA
DE SÃO PAULO

GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
Secretaria da Cultura

Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania /
coordenação Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes ;
apresentação Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes ; textos
João Ricardo Wanderley Dornelles ... [et al.]. São Paulo : Memorial da Resistência
de São Paulo : Pinacoteca do Estado, 2013.

ISBN 978-85-8256-027-3

Curso realizado pelo Memorial da Resistência de São Paulo, de 15 a 19 de julho
de 2013.

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

CDD 379

Índice



Apresentação

9

Proposta teórico-metodológica: aprimoramento e atualização

13

- Quadro programático

21

Aulas

- O que são Direitos Humanos?

João Ricardo W. Dornelles

25

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

Glenda Mezarobba

51

- O papel dos educadores nos processos
educativos em Direitos Humanos

Celma Tavares

71

- Educação em Direitos Humanos:
pedagogias desde o Sul

Susana Sacavino

87

Mesa-Redonda

- Práticas de Educação em Direitos Humanos: critérios e indicadores para sua identificação
Ana Maria Klein 111
- Instituto Norberto Bobbio e a experiência de EDH em Paraisópolis
César Barreira 135
- Projeto Arte na Casa: Arte-Educação e direitos humanos em espaços de privação de liberdade
Rodrigo Medeiros 149

Pôsteres

- Violações dos Direitos da Pessoa Humana no Mundo do Trabalho em Porto Seguro /BA
Cristiano Raykil Pinheiro 161
- Iniciativa de Mediação – o conflito como disparador na construção coletiva de um ethos na escola
Ana Lúcia Catão 164
- Tradições Afrobrasileiras, Oralidade e Maracatu de Baque Virado
Luna Borges Berruezo 166
- Projeto: Político ou Idiota? Ampliando horizontes: a vez e a voz do adolescente e da criança
Evelyn Caroline de Mello 170

Para saber mais 175

Memorial da Resistência de São Paulo 177

O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP 179

Minicurrículos 181

Ficha técnica 189

Apresentação

Kátia Felipini Neves

Coordenadora do Memorial da Resistência de São Paulo

Caroline Grassi Franco de Menezes

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

A realização da segunda edição do Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania reitera o compromisso assumido pelo Memorial da Resistência de São Paulo declarado em sua missão, especialmente no que diz respeito a contribuir para a reflexão crítica acerca da história contemporânea do país e para a valorização dos princípios democráticos, do exercício da cidadania e da conscientização sobre os direitos humanos.

Acreditamos que o aumento da procura pelo curso (este ano inscreveram-se 450 pessoas, contra 357 em 2012), indica não somente que a necessidade de iniciativas dessa natureza no país se mantém, como também o reconhecimento do Memorial da Resistência enquanto espaço de educação não formal e seus esforços voltados à capacitação de educadores(as).

O curso é resultado do trabalho dedicado da equipe do Memorial da Resistência, do apoio permanente da Pinacoteca do Estado de São Paulo, e da parceria com o Instituto do Legislativo Paulista da Assembleia



Legislativa do Estado de São Paulo e a Comissão Estadual da Verdade Rubens Paiva.

Esperamos que esta publicação cumpra o papel de ampliar o alcance do conhecimento teórico discutido durante o curso, inspirando educadores(as), estudantes e todos os cidadãos comprometidos com o presente e o futuro.



Proposta teórico-metodológica: aprimoramento e atualização

Introdução

A sociedade atual tem amplamente reconhecido a existência dos direitos individuais e coletivos, mas temos conseguido conviver com respeito e tolerância com as diferenças? A convicção de que a construção e o fortalecimento de uma cultura em Direitos Humanos estão diretamente vinculados ao desenvolvimento de processos educativos e à experiência democrática norteou o aprimoramento e a atualização da proposta do curso em 2013.

Com base na análise crítica do curso realizado em 2012 – composta pelos relatórios dos mediadores; pelos questionários preenchidos pelos alunos e a respectiva organização desses dados; pelo encontro de avaliação coletiva das equipes, e pela constatação das dificuldades de continuidade dos projetos educativos –, revelaram-se necessárias algumas alterações. No que diz respeito à metodologia do curso, criamos sessões específicas para apresentação e discussão de pôsteres, aperfeiçoamos a proposta geral da Oficina de Projetos Educativos (por meio da possibilidade de inscrição nos temas propostos, de acordo com o interesse individual dos alunos; do refinamento do roteiro de construção dos projetos; e do melhor aproveitamento do tempo de trabalho em grupo e da apresentação final) e elaboramos uma nova proposta de Grupo de Trabalho com o tema “Cultura de Paz”. Ainda com a preocupação de ampliar o saber experiencial, oferecemos como atividade complementar uma Roda de Conversa com ex-presos políticos.

Além disso, tendo em vista estimular o diálogo entre os alunos desde o princípio do curso, conforme sugestões da avaliação do grupo da edição anterior, acrescentamos um café de boas-vindas e um momento para apresentações, realizado por meio do compartilhamento de objetos pessoais significativos de cada um.

Com certeza, a proposta e o desenvolvimento do curso serão marcados, a cada ano, por diferentes naturezas de aprimoramentos, pois além de acreditarmos que a coesão entre os três eixos orientadores necessitam de constante fortalecimento, as alterações implementadas neste ano na estrutura geral contribuíram com a imersão no universo dos Direitos Humanos, a conscientização e a transformação pessoal dos participantes enquanto cidadãos e educadores(as).

O curso foi realizado entre os dias 15 e 19 de julho de 2013 com a participação de 90 alunos, majoritariamente profissionais residentes no estado de São Paulo¹ e atuantes na Educação Básica, Educação Tecnológica, Ensino Superior, segurança pública, projetos sociais, organizações não governamentais e instituições de assistência social, entre outras. A seleção dos educandos novamente se mostrou desafiadora, uma vez que mantivemos o objetivo de buscar a maior abrangência de áreas de atuação. Nessa questão, é fundamental reiterar que esperamos que cada profissional selecionado assuma a responsabilidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas, multiplicando-os por meio de projetos educativos, pelo menos em suas comunidades de origem.

¹ Além do estado de São Paulo, tivemos alunos da Bahia, Mato Grosso e Minas Gerais.

Para a realização do curso, agradecemos o importante apoio do Instituto do Legislativo Paulista (ILP)² e da Comissão Estadual da Verdade “Rubens Paiva”³, assim como a dedicação e o comprometimento da Comissão de Apoio, dos mediadores e de toda a equipe do Memorial da Resistência e da Pinacoteca do Estado, fundamentais no desenvolvimento dos trabalhos desta edição.

A publicação é resultado da reunião dos textos das aulas, da mesa-redonda, dos pôsteres e outras referências da edição 2013 do curso com os da edição anterior, e esperamos que logre ampla difusão, de forma a contribuir com informações, ideias e inquietações não somente junto aos educadores(as) e interessados na Educação em Direitos Humanos, mas principalmente entre aqueles que desconhecem esse universo temático tão importante para o fortalecimento da experiência democrática na nossa sociedade.

² O Instituto do Legislativo Paulista (ILP) foi criado em 2001 para constituir-se num espaço de atividades educativas e intelectuais dentro da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo mediante a realização de cursos, seminários, pesquisas e debates. Seu objetivo é ser uma interface para a troca de experiências entre o Poder Legislativo e a sociedade, além de promover a qualificação e o aprimoramento dos seus recursos humanos. Por isso, suas atividades são oferecidas gratuitamente para o público interno e para o externo, por meio de convênios e parcerias, sendo fundamentais para o trabalho legislativo caminhar em consonância com o conhecimento produzido pela sociedade, superar parte da distância entre poder e povo, e ampliar o espaço para a legislação participativa e a iniciativa popular.

³ A Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” foi a primeira comissão estadual dessa natureza, criada pela Resolução n. 879, de 10 de fevereiro de 2012. Sua principal finalidade é colaborar com a Comissão Nacional da Verdade, efetivando o direito à memória e à verdade históricas e promovendo a consolidação do Estado de Direito Democrático. Ao final dos trabalhos, previstos para dezembro de 2014, a Comissão “Rubens Paiva” deverá apresentar relatório circunstanciado do seu trabalho e dos resultados obtidos, para ampla divulgação na sociedade.

Objetivos

- Promover a capacitação de educadores(as) no âmbito da Educação em Direitos Humanos (EDH), de forma a propiciar a aquisição de conhecimentos específicos, a troca de experiências, a reflexão crítica e a elaboração de projetos educativos;
- Desenvolver uma rede de práticas educativas em Direitos Humanos, com vistas à articulação e troca entre educadores(as) e outros profissionais, somando esforços às iniciativas em rede já existentes na área.

Público-alvo

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

Metodologia

Em conformidade com o documento “Conteúdos Referenciais para a Educação em Direitos Humanos”, proposto pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o projeto do curso considera a EDH um processo contínuo, pois a sua prática pedagógica se pauta pelas situações e relações que permeiam a vida cotidiana, com base em princípios como recorrência e coerência. A EDH promove, portanto, processos educativos críticos e ativos, que despertem as responsabilidades cidadãs em conformi-

dade com princípios e valores que dignifiquem o ser humano, com vistas à implantação de uma cultura em Direitos Humanos, permeada não somente pela tolerância e pelo respeito às liberdades fundamentais e à igualdade, mas também pela indignação e atuação frente às injustiças sociais.

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

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

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

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

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

- **Saber curricular:** conteúdos formais específicos de Direitos Humanos, do ponto de vista conceitual, histórico, filosófico e normativo;
- **Saber pedagógico:** metodologias educativas para processos formativos em Direitos Humanos;
- **Saber experiencial:** vivência cotidiana, sensibilização e coerência ética frente aos Direitos Humanos.

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

- **Aulas e mesa-redonda:** ministradas por professores e palestrantes convidados tendo em vista sua atuação profissional e

acadêmica no âmbito dos eixos orientadores, sendo assim os responsáveis pela discussão teórico-metodológica;

- **Grupos de trabalho:** espaços diários de reflexão, discussão, trocas de experiência e construção conjunta entre os participantes. A dinâmica inclui visitas educativas à exposição de longa duração do Memorial;
- **Oficina de projetos educativos:** o curso culmina com a oficina, de forma que os participantes possam aplicar o conhecimento na elaboração de novas propostas ou na readequação daquelas já existentes, de acordo com seus respectivos contextos socioeducativos;
- **Pôsteres:** apresentação e discussão de experiências educativas realizadas pelos participantes, favorecendo o diálogo com uma diversidade de iniciativas no âmbito dos Direitos Humanos; permanecem expostos durante todo o curso.

Após o encerramento, o curso foi analisado criticamente por meio de avaliações escritas individuais dos participantes, a respeito de sua estrutura e seu programa, dos resultados alcançados e das expectativas pessoais e profissionais; de relatórios analíticos dos mediadores, tendo em vista a experiência cotidiana de acompanhamento dos grupos de trabalho; e da sistematização dos dados levantados por meio desses instrumentos.

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

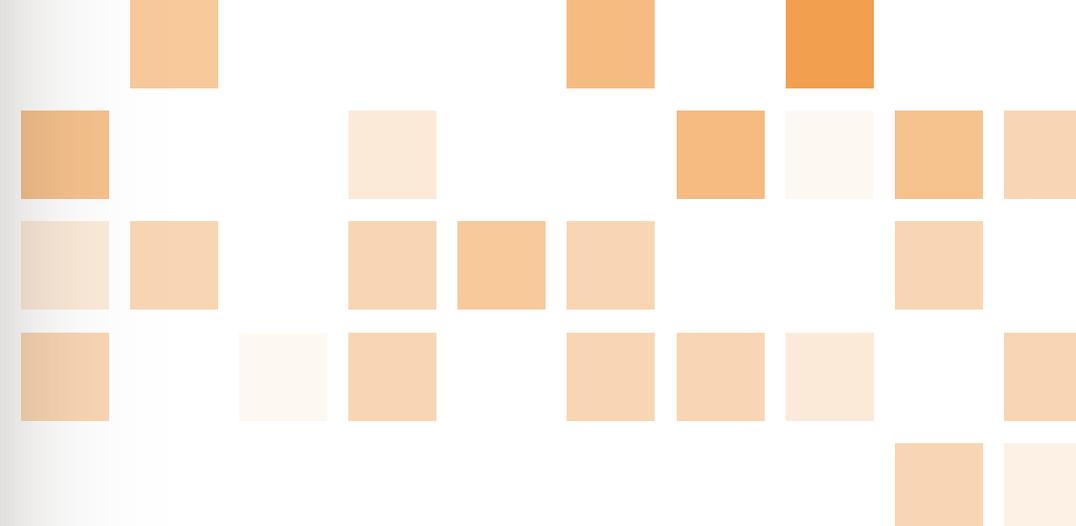
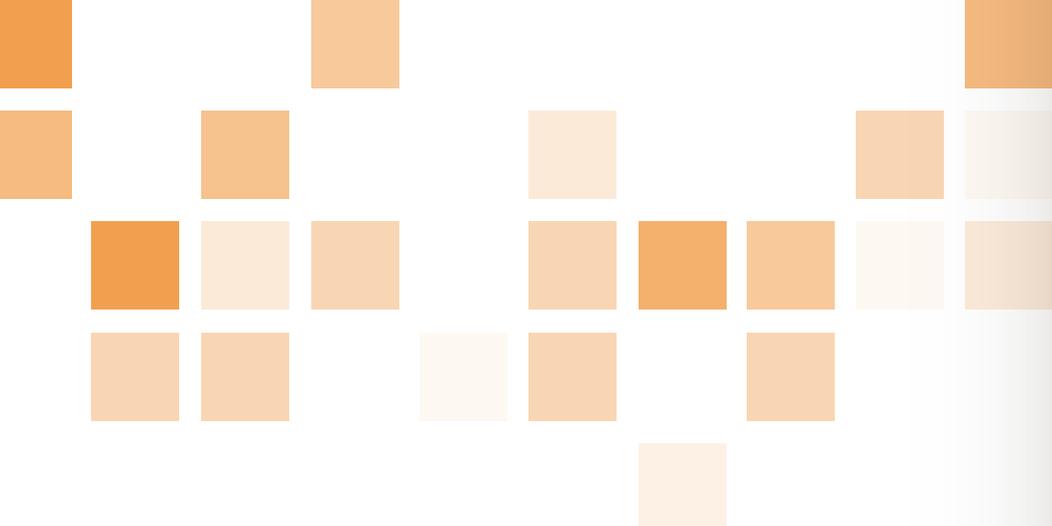
MARANDINO, Martha (Org.). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

MORGADO, Patricia. Práticas pedagógicas e saberes docentes na Educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/patriciaolimamorga-dot04.rtf/; Acesso em: 24 abr. 2011.

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

Quadro programático

Horário	I - Eixo Orientador: Saber curricular		II - Eixo Orientador: Saber pedagógico		III - Eixo Orientador: Saber experiencial	
	Segunda-feira - dia 15/07	Terça-feira - dia 16/07	Quarta-feira - dia 17/07	Quinta-feira - dia 18/07	Sexta-feira - dia 19/07	
9h-9h30	Recepção Café da manhã Local: cafeteria	Apresentação de pôsteres Local: sala anexa	Apresentação de pôsteres Local: sala anexa	Apresentação de pôsteres Local: sala anexa		
9h30-12h	Apresentação do curso Apresentação dos alunos Local: auditório	Grupos de trabalho "Sensibilidade Ética" Local: auditório, sala anexa e ateliês	Aula O papel dos educadores nos processos educativos em Direitos Humanos Profa. Celma Tavares (NEPEDH/UFPE) Local: auditório	Aula Educação e Direitos Humanos: uma proposta metodológica Profa. Susana Sacavino (Novamerica/RJ) Local: auditório	Mesa-redonda Práticas educativas em Direitos Humanos: relatos de experiências - Práticas de Educação em Direitos Humanos: critérios e indicadores para sua identificação Profa. Ana Maria Klein UNESP São José do Rio Preto/SP - Instituto Mortero Bobbio e a experiência de EDH em Paraisópolis César Barreira São Paulo/SP - Projeto Arte na Casa - ONG Ação Educativa Rodrigo Medeiros São Paulo/SP Local: auditório	
12h-13h30			Almoço (livre)			
13h30-15h30	Aula O que são Direitos Humanos? Prof. João Ricardo Wanderley Dornelles (PUC/RJ) Local: auditório	Aula Justiça de Transição e a consolidação dos Direitos Humanos Profa. Glenda Mezarobba (UNICAMP) Local: auditório	Aula Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul Profa. Susana Sacavino (Novamerica/RJ) Local: auditório	Oficina de projetos educativos Locais: auditório, sala anexa e ateliês		Apresentação dos projetos educativos Local: auditório Encerramento
15h30-16h		Grupos de trabalho "Cultura de Paz" Local: auditório, sala anexa e ateliês	Grupos de trabalho "Mudança e Transformação Social" Locais: auditório, sala anexa e ateliês			Confraternização Local: cafeteria
16h-18h	Visitas educativas ao Memorial da Resistência					
Horário	Atividade Complementar - Sábado - dia 20/07					
10h30-12h	Roda de Conversa com ex-presos político					



Aulas

O que são Direitos Humanos?

João Ricardo W. Dornelles

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

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

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

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

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

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

a sociedade e as relações de poder.

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

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

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

Observamos também que a discussão sobre os fundamentos dos Direitos Humanos recebeu um tratamento particular de Norberto Bobbio

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

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

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

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

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

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

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

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

Direitos da liberdade: os direitos individuais, civis e políticos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O novo quadro do capitalismo industrial e as condições sociais resultantes desse modelo tornaram a ideologia liberal inadequada para responder às constantes crises e às contradições e conflitos sociais. A ideologia liberal passou a ser questionada pelo movimento operário e pelo pensamento socialista. Buscou a saída pelo processo de valorização científica,

influenciado pela filosofia positivista, que marcou o século XIX. O positivismo surge buscando explicar a realidade social visando à manutenção da ordem burguesa. É dentro desse marco que surgiram as 'Ciências do Homem' (Ciências Humanas e Sociais), como um conjunto de saberes e disciplinas pretensamente científicas que explicariam os problemas sociais existentes na sociedade burguesa-industrial, legitimando as suas práticas discriminatórias, racistas, etnocêntricas e excludentes de grandes contingentes populacionais. O positivismo identificava os problemas sociais e a marginalidade que ameaçavam a ordem burguesa não como produtos da lógica do modelo de desenvolvimento capitalista, mas sim como *resquícios do passado*, como expressão não civilizada que perdurava na sociedade industrial.

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

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

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

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

O autor Claude Lefort, em *A invenção democrática: os limites do totalitarismo* (1981) questiona alguns pontos referentes às observações de Marx, principalmente a sua omissão em relação aos artigos da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa, que dispõe sobre a liberdade de pensamento, de expressão política e religiosa e de comunicação, enquanto direitos de clara repercussão coletiva. Recoloca-se a questão partindo das experiências totalitárias do século XX (nazifascismo e estalinismo) e das experiências dos regimes burocrático-autoritários de corte cívico-militar da América Latina. Ao partir dessas realidades podemos rever alguns dos conceitos trabalhados por Marx, principalmente no que se refere ao direito de opinião e de expressão, e a sua dimensão

coletiva. E foi exatamente nas experiências do nazifascismo e do estalinismo que os seres humanos foram transformados em indivíduos isolados, dissolvendo a individualidade em um coletivo absolutamente controlado. Nessas experiências totalitárias o coletivo não chegava a ser a expressão do público, não ocupava o espaço público como sujeito social autônomo com consciência e projeto definidor de sua prática social. Ao contrário, o coletivo era o espaço de dissolução da individualidade em uma massa amorfa, sem definição, sem consciência de classe ou de cidadania, sem capacidade própria de intervenção direta no espaço público.

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

Existia uma contradição absoluta entre o que se enunciava nas declarações de Direitos Humanos, afirmando que todos são portadores de direitos, e as condições reais de vida dos trabalhadores urbanos. E isso era o mais radical questionamento aos princípios liberais dos Direitos Humanos ou, pelo menos, demonstrava as limitações de uma concepção meramente formal e declaratória de direitos que eram insuficientes para a garantia do seu efetivo exercício. Ter formalmente expresso em um dispositivo constitucional o direito à vida, ou à propriedade, como direito fundamental do ser humano, não garante necessariamente que todos tenham condições materiais para viver ou que sejam proprietários. Uma das características do capitalismo é exatamente a concentração da propriedade dos meios de produção nas mãos de poucos proprietários privados. Ou ainda, em um plano abstrato, a ideia de que se trata de uma sociedade de proprietários: uns poucos proprietários de meios de produção e a imensa maioria proprietária da sua força de trabalho. Assim, esses princípios liberais abstratos de igualdade formal e de liberdade individual, como requisitos necessários para a felicidade humana, não garantiriam nem a igualdade material, nem a liberdade real, e muito menos a felicidade. Se por um lado tais declarações de princípios tiveram um papel importante e civilizatório no empenho revolucionário da burguesia dos séculos XVII e XVIII contra o despotismo, o obscurantismo e a superstição do *ancien régime*, por outro, no decorrer do século XIX, ao serem confrontados com uma realidade de contradições antagônicas no seio da ordem capitalista, onde a própria burguesia já era outra – não mais revolucionária, mas sim conservadora –, tais princípios caem no vazio, deixam de ter sentido apenas declaratório e passam a fazer parte das pautas de reivindicação do movimento operário e dos demais movimentos populares da cidade e do campo. Os movimentos sociais passam a exigir que a noção de liberdade se materialize na liberdade de associação sindical, na livre participação política, obrigando à ampliação do Estado e

à socialização da política através da adoção do sufrágio universal e do surgimento dos primeiros partidos políticos de orientação social-democrata e socialista. Exigem, também, que a noção de igualdade não se restrinja a uma mera declaração formal dos enunciados legais, mas que se materialize em políticas públicas do Estado e em leis sociais – legislação trabalhista, sindical, previdenciária etc. – visando garantir efetivas melhorias nas condições de trabalho da classe operária e nas condições gerais de vida de toda a população pobre. Além disso, exigem que a noção de propriedade se concretize como o verdadeiro direito a ser proprietário dos meios de produção, especialmente apontando as formas de propriedade coletiva e a noção de função social da propriedade, como também o acesso à propriedade fundiária, visto que os tempos heroicos das revoluções burguesas e as alianças com o campesinato já eram uma página virada da história.

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

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

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

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

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

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

A ampliação do conteúdo dos Direitos Humanos seguiu o caminho aberto pelas reivindicações sociais e pelas transformações econômicas e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

interessando a toda a humanidade e aos próprios Estados. São direitos a serem garantidos com o esforço conjunto do Estado e dos indivíduos, dos diferentes segmentos organizados das sociedades e das diferentes nações.

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

A internacionalização dos Direitos Humanos

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

- a.** os Direitos Humanos deixando o campo dos valores e se convertendo em direito positivo, no âmbito nacional, pelos processos de constitucionalização dos direitos;
- b.** a sua generalização como referência axiológica e jurídico-positiva;
- c.** a sua internacionalização.

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

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

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

cional de cada Estado, para a esfera internacional, incorporando todos os povos. A comunidade organizada das nações⁴ aprovou inúmeros dispositivos e documentos com validade jurídica na defesa e proteção internacional dos Direitos Humanos, buscando assegurar o reconhecimento e a efetiva proteção por parte de governos e particulares.

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

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

As recentes crises humanitárias – Haiti, Sudão, Libéria, Iraque e Afeganistão, entre outras – são exemplos da necessidade de atuação das agências internacionais de direito humanitário. Outros casos, mais anti-

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

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

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

1. A generalização da proteção internacional

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

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

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

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

2. A indivisibilidade e a universalidade dos Direitos Humanos

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

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

dos por diferentes países do mundo, foram importantes para essa visão global e universal dos Direitos Humanos.

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

3. A Conferência Mundial de Viena:

Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O legado da Conferência de Viena assegurou a incorporação da dimensão dos Direitos Humanos em todas as iniciativas, atividades e programas dos organismos das Nações Unidas, e a noção de integração⁷ entre todos os Direitos Humanos, a democracia e o desenvolvimento, onde o ser humano é colocado como sujeito. Dessa maneira, o respeito aos Direitos Humanos é imposto e obrigatório, não apenas para os Estados, mas para os organismos internacionais e os grupos que detêm o poder econômico, visto que as suas decisões e práticas podem ter repercussão, direta ou indireta, na vida de todos os seres humanos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A legitimidade que passa a existir, a partir de Viena, é mais um ponto positivo para o prolongado processo de construção de novos paradigmas a partir do fortalecimento de uma cultura universal de reconhecimento e respeito, entendendo que os Direitos Humanos perpassam todas as áreas da atividade humana.

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

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- _____. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ALVES, José Augusto Lindgren. *Direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. São Paulo: Campus, 1992.
- _____. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____.; BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DORNELLES, João Ricardo W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. *História do pensamento econômico*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1978.
- LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LEFORT, Claude. *A invenção democrática: os limites do totalitarismo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz: atualidade e política*. São Leopoldo (RS): Nova Harmonia, 2005.
- PECES-BARBA, Gregório (Org.) *Derecho positivo de los derechos humanos*. Madrid: Debate, 1967.
- PICADO, Sonia. Apuntes sobre los Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos. In: ANTOLOGÍA BÁSICA DEL CURSO INTERDISCIPLINÁRIO EN DERECHOS HUMANOS. San José (Costa Rica): Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1987.
- ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. In: _____. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- ZAMORA, José Antonio. *Th. W. Adorno – Pensar contra a barbárie*. São Leopoldo (RS): Nova Harmonia, 2008.

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

Glenda Mezarobba*

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

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

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

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

Como bem sintetiza Bronwyn Leebaw, a justiça de transição tornou-se “um modo popular de caracterizar respostas a abusos do passado que ocorreram no contexto de mudança política, como esforços para distanciar um novo

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

regime das práticas do regime anterior.”³ Para Alexander Boraine, “uma maneira adequada de se descrever a busca por uma sociedade justa em decorrência de sistemas não democráticos, frequentemente opressivos e até mesmo violentos.”⁴

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

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

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

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

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

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

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

A ideia de justiça de transição é tão antiga quanto a própria democracia, acredita Jon Elster. O marco inicial seria a experiência ateniense, entre 411 e 403 a. C., quando a passagem da democracia para oligarquia, seguida da volta dos democratas ao poder, foi acompanhada de medidas punitivas, contra os oligarcas, e da promulgação de novas leis que visavam dissuadir

⁷ FEHER, Michel. Terms of reconciliation. In: HESSE, Carla; POST, Robert. *Human rights in political transitions: Gettysburg to Bosnia*. Nova York: Zone Books, 1999, p. 325.

⁸ BICKFORD, Louis. Transitional justice, *op. cit.*; ICTJ. What is transitional justice? *op. cit.*

⁹ BORAINÉ, Alexander L.. Transitional justice: a holistic interpretation. *op. cit.*, p. 17-18.

¹⁰ ZOLLER, Adrien-Claude. Transition and the protection of human rights. In: DEALING WITH PAST AND TRANSITIONAL JUSTICE: CREATING CONDITIONS FOR PEACE, HUMAN RIGHTS AND THE RULE OF LAW. Neuchatel, 24 e 25 de outubro de 2005, p. 78. (Paper)

¹¹ LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change...*, *op. cit.*, p. 16.

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

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

¹² ELSTER, Jon. *Closing the books: transitional justice in historical perspective*, Nova York: Cambridge University Press, 2004, p. 3-4, 21-22, 24, 45-47.

¹³ TEITEL, Ruti G.. *Transitional justice genealogy*. *op. cit.*, p. 69.

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

As iniciativas adicionais de Argentina e Chile, acredita Bickford, em estabelecer diferentes formas de reparação, também foram decisivas para que houvesse justiça às vítimas de abusos de direitos humanos. “Esses desenvolvimentos emergiram porque ativistas democráticos e seus aliados nos governos buscaram encontrar novas e criativas maneiras de se lidar com o passado”, relata. “Para realizar isso, começaram a desenvolver a

¹⁴ *Ibidem*, p. 70.

¹⁵ TEITEL, Ruti G.. **Transitional justice**. Nova York: Oxford University Press, 2000; BICKFORD, Louis, *op. cit.*; ICTJ. What is transitional justice?, *op. cit.*

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

¹⁶ BICKFORD, Louis, *op. cit.*; ICTJ. What is transitional justice?, *op. cit.*

¹⁷ *Id.*

¹⁸ TEITEL, Ruti G.. Transitional justice genealogy. *op. cit.*, p. 71.

O arcabouço da justiça de transição não ignora o fato de que a mudança de um regime político para outro é algo extremamente complexo, caracterizado por déficits entre normas, princípios e a realidade e frequentemente marcado por inúmeras dificuldades – o sistema judicial existente, por exemplo, costuma ser fraco, corrupto ou ineficiente; o número de criminosos a ser processado pode ultrapassar a capacidade do sistema legal e a quantidade de vítimas e sobreviventes que aguardam uma oportunidade para narrar suas histórias ou receber uma compensação financeira pode ser imensa. Outros obstáculos para se avançar em termos de justiça e *accountability* costumam ser as anistias (que num primeiro momento podem contribuir, ou mesmo possibilitar, a mudança de regime e muitas vezes resultam de negociações entre as lideranças que deixam o poder e as que assumem o novo governo) e os enclaves autoritários que insistem em permanecer mesmo após a flexibilização do regime. Ou seja, no desenvolvimento de um processo de justiça de transição é preciso considerar, entre outros aspectos, a natureza da violência e dos abusos de direitos humanos, a natureza da transição política (onde a transição foi negociada ou “pactuada”, assinala Leebaw, os mandatos de instituições de justiça de transição são limitados por compromissos e pelo medo de retaliação por parte das mesmas elites cujas políticas estão sob escrutínio¹⁹) e a extensão do poder dos criminosos, após a transição. Também é preciso ter em mente que ela diz respeito a condições políticas excepcionais, quando o próprio Estado aparece envolvido em crimes, tendo a busca por justiça necessariamente de aguardar uma mudança no regime em vigor. Além disso, como bem observa Teitel, a justiça de transição implica em uma abordagem não-linear do tempo – “no discurso da justiça de transição, revisitar o passado é entendido como a maneira de mover-se para frente.”²⁰ Talvez por isso

mesmo, nessa primeira década do século XXI exista um crescente consenso entre pesquisadores e ativistas sobre o conteúdo básico do arcabouço de justiça de transição, em torno da premissa geral de que as estratégias nacionais para se lidar com as violações de direitos humanos ocorridas no passado dependem das especificidades ditadas pelo contexto local e que só assim elas podem contribuir para *accountability*, para acabar com a impunidade, para a reconstrução das relações entre o Estado e seus cidadãos e para a criação de instituições democráticas.²¹

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

¹⁹ LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change...*, op. cit., p. 9.

²⁰ TEITEL, Ruti G.. *Transitional justice genealogy*. op. cit., p. 86.

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

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

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

²² ELSTER, Jon. *Closing the books: transitional justice in historical perspective*, *op. cit.*, p. 73-75.

²³ BRITO, Alexandra Barahona de; GONZALÉZ-ENRÍQUEZ, Carmen; AGUILAR, Paloma. *The politics of memory: transitional justice in democratizing societies*. Nova York: Oxford University, 2001, p. 315.

²⁴ MÉNDEZ, Juan E.. Accountability for past abuses. *Human Rights Quarterly*. Baltimore, v. 19, n. 2, maio/1997, p. 255.

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

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

²⁵ MEZAROBBA, Glenda. Entrevista com Juan Méndez, presidente do International Center for Transitional Justice (ICTJ). *Sur Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, n. 7, ano 4, p. 169-170.

²⁶ LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change: international interventions and domestic reconciliation*, *op. cit.*, p. 2.

²⁷ KÜHNE, Winrich; RALSTON, John; SCHABAS, William; STONE, Christopher; VAMOS-GOLDMAN, Andras; RÜBESAMME, Anne. *Justice rapid response feasibility study*. Outubro/2005. Disponível em: <<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/en/Aussenpolitik/InternatRecht/IS-tGH/IS-tGH-JRRdownload.pdf>> Acesso em: 15/07/2008.

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

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

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

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

Não é lícito que o Estado diga: nós não vamos processar ninguém, mas vamos oferecer reparações. Ou que diga, vamos fazer um informe da comissão de verdade, mas não vamos pagar reparações a ninguém. Cada uma dessas obrigações do Estado são independentes umas das outras e cada uma delas deve ser cumprida de boa fé. Também reconhecemos que cada país, cada sociedade, precisa encontrar seu caminho para implementar esses mecanismos. [...] Há princípios que são universais e

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

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

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

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

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

De acordo com Pablo de Greiff, pensar em justiça no contexto de violações em massa de direitos humanos é voltar-se às precondições de reconstrução do Estado de Direito – afinal, desde Locke, a teoria política que trata dos direitos humanos estabeleceu o Estado de Direito como locus para a proteção desses mesmos direitos. Para ele, é, sobretudo, pensar em atingir três objetivos: reconhecimento, confiança cívica e solidariedade social.³² “Um dos principais objetivos da justiça de transição é a devolução do (ou, em alguns casos o estabelecimento de um novo) *status* de cidadão aos indivíduos”³³, acredita Greiff, para quem a cidadania em

³⁰ MÉNDEZ, Juan E.. Accountability for past abuses, *op. cit.*, p. 261.

³¹ ZOLLER, Adrien-Claude. Transition and the protection of human rights, *op. cit.*, p. 96.

³² GREIFF, Pablo de. Justice and reparations. In: GREIFF, Pablo de (edit.). *The Handbook of reparations*. Nova York: Oxford, 2006, p. 451, 455; FREEMAN, Michael. *Human rights – an interdisciplinary approach*. Cambridge: Polity Press, 2002, p. 177.

³³ GREIFF, Pablo de. Justice and reparations..., *op. cit.*, p. 459.

uma democracia constitucional é condição que os indivíduos concedem uns aos outros, cada um concebido como tendo valor em si mesmo. Na interpretação do autor, uma das formas de se reconhecer alguém como indivíduo, é reconhecer que esse alguém não é somente sujeito de suas próprias ações, mas também objeto das ações dos outros. A igualdade de direitos determina que aqueles cujos direitos foram violados merecem tratamento especial, tratamento que tende ao restabelecimento das condições de equidade. Inclusive, como bem assinala Jaime Malamud-Goti, porque os indivíduos necessitam conhecer e reconhecer seus direitos não apenas para agir tendo por base esses direitos, como também para respeitar os direitos dos outros.³⁴ Vários mecanismos de justiça de transição, crê Greiff, podem ser interpretados como esforços para institucionalizar o reconhecimento de indivíduos como cidadãos com direitos iguais. “O reconhecimento é importante precisamente porque constitui uma forma de identificação do significado e do valor das pessoas – novamente, como indivíduos, como cidadãos e como vítimas.”³⁵

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

³⁴ MALAMUD-GOTI, Jaime. *Terror y justicia en la Argentina: responsabilidad y democracia después de los juicios al terrorismo de Estado*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2000, p. 220.

³⁵ GREIFF, Pablo de. Justice and reparations..., *op. cit.*, p. 460-461.

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

De qualquer maneira, a reconciliação das forças antagônicas de cada país parece ser a meta final da adoção de mecanismos de justiça de transição, ainda que alguns autores duvidem da possibilidade de se unificar sociedades recém-saídas de períodos de grande violência – para tais analistas, o fato de integrantes de uma mesma comunidade concordarem sobre acontecimentos básicos não constituiria nenhuma garantia; interpretações distintas das atrocidades do passado, por exemplo, podem continuar a dividi-los, lembra Leebaw.³⁹ “Eu creio que a reconciliação é um objetivo fundamental de qualquer política de justiça de transição porque o que não queremos é que se reproduza o conflito”, avalia Juan Méndez. “Nesse sentido, tudo o que fazemos – justiça, verdade, medidas de reparação – tem de estar inspirado pela reconciliação, mas a reconciliação verdadeira, não a falsa reconciliação que na América Latina se preten-

³⁶ *Ibidem*, p. 461-464.

³⁷ LEEBAW, Bronwyn. *Transitional justice, conflict and democratic change: international interventions and domestic reconciliation*, *op. cit.*, p. 11, 17.

³⁸ *Ibidem*, p. 17.

³⁹ *Ibidem*, p. 19.

deu como desculpa para a impunidade.”⁴⁰ Na interpretação de Méndez, a “verdadeira reconciliação” exige o reconhecimento dos fatos, não pode ser imposta por decreto e “tem de ser construída nos corações e mentes de todos os integrantes da sociedade por intermédio de um processo que reconheça o valor de cada ser humano e sua dignidade”.⁴¹ A libertação de presos políticos, a aprovação de uma nova Constituição, capaz de garantir as liberdades fundamentais, e eleições livres, com a participação plena de todos os cidadãos, podem desencadear e facilitar um processo de reconciliação. “Existem muitos pontos de partida, mas não se trata de um processo curto, nem de um único passo”, acredita Boraine. “Se a verdade está ausente, os cidadãos não estarão preparados para investir suas energias na consolidação da democracia.”⁴² Para que a verdade e a reconciliação floresçam, acrescenta Boraine, é preciso dedicar muita atenção, não apenas aos indivíduos, mas também às instituições. A reforma institucional deve estar no centro da transformação. “Há uma enorme dificuldade em buscar justiça numa situação normal, mas quando se tenta fazer isso em países em transição, os problemas se intensificam. É necessário equilibrar dois imperativos: por um lado, a necessidade de restituição do Estado de Direito e a instauração de processos contra os acusados de crimes. Por outro, a inevitabilidade de reconstrução das sociedades e o início do processo de reconciliação”, sintetiza ele, lembrando que é preciso harmonizar *accountability* com a sustentação das frágeis democracias emergentes. Afinal, lembra Boraine, “nós lidamos com o passado por causa do futuro.”⁴³

⁴⁰ MÉNDEZ, Juan E.. *Entrevista concedida pelo ex-preso político, ativista de direitos humanos, ex-integrante da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA e presidente do ICTJ*. Nova York, 20 mar. 2007.

⁴¹ MÉNDEZ, Juan E.. *Accountability for past abuses*, *op. cit.*, p. 274.

⁴² BORAINÉ, Alexander L.. *Transitional justice: a holistic interpretation*. *op. cit.*, p. 22-23.

⁴³ *Ibidem*, p. 23-24,26.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O papel de educadores e educadoras nos processos educativos em Direitos Humanos*

Celma Tavares

Para início de conversa

“Trabalhemos para que os direitos humanos sirvam para acrescentar um pouco mais de verdade a este mundo tão injusto e desigual” (Herrera Flores, 2008, p.17). Nada mais adequado que iniciar a reflexão sobre o papel de educadores(as) nos processos educativos em direitos humanos revelando o objetivo maior dessa tarefa.

Em outras palavras, diante da nova fase de capitalismo parasitário,¹ em que “a solidez das coisas e dos vínculos humanos é vista como uma ameaça” e, com base nessa lógica, os seres humanos acabam sendo completamente descartáveis (Bauman, 2010, p.36), é essencial retomar o discurso e aprofundar a práxis dos direitos humanos de forma a orientar as políticas e ações educacionais.

Nessa direção, quando pensamos no papel dos(as) educadores(as) nos processos educativos em direitos humanos encontramos três elementos inerentes a esse trabalho: a formação, o currículo e a prática pedagógica.

* Texto referente à aula “O papel dos educadores nos processos educativos em Direitos Humanos”.

¹ Essa é a fase atual do capitalismo, caracterizado não mais pela produção e pela exploração do trabalho, mas por um tipo de acumulação rentista, baseada no crédito, em investimentos na bolsa de valores e na especulação financeira. Constitui a passagem de uma sociedade de produtores(as) para uma sociedade de consumidores(as), em que as dívidas contraídas são transformadas em fonte permanente de lucro para os(as) capitalistas parasitários(as).

Antes de abordar esses elementos, porém, é necessário indicar a concepção de direitos humanos e de educação em direitos humanos (EDH)² que deve nortear esse processo.

Os direitos humanos são entendidos como aqueles que garantem a dignidade³ da pessoa, constituindo prerrogativas básicas do ser humano. Ou seja, “são processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade” (Herrera Flores, 2008, p.13).

A EDH, por sua vez, é compreendida como

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (Brasil, 2006, p.25)

² É importante pontuar que foi no contexto de redemocratização no Brasil que se ratificou a maioria dos instrumentos de proteção dos direitos humanos, e que foi igualmente nesse período que as políticas educacionais se articularam às políticas de direitos humanos, possibilitando o desenvolvimento das ações de EDH no país. Essas ações encontram respaldo no arcabouço legal que legitima a EDH: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a), o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (Brasil, 1996b; 2002; 2009), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH (Brasil, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, em forma de Resolução e de Parecer (Brasil, 2012a; 2012b). No âmbito internacional se inclui o arcabouço dos sistemas da Organização das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos, que têm importantes documentos, como por exemplo, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (Nações Unidas, 2004) e o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (OEA, 2010). ³ A dignidade é “uma descrição das dimensões de nossa condição, o fundamento de nossa ética pública, porque reduz o âmbito de sua ação, para realizar o projeto em que consiste o ser humano” (Peces-Barba, 2003, p.50).

É nesse sentido, portanto, que “educar em direitos humanos constitui-se em um processo de aquisição de uma nova identidade” para os(as) educadores(as) em direitos humanos. Esta nova identidade relaciona-se à incorporação desses direitos, que pode ocorrer de várias formas complementares: mediante o exemplo e a atuação coerente, a articulação entre discurso e prática, o colocar-se no lugar do outro etc. Dessa forma, sua presença no cotidiano de nossas ações “é um desafio permanente a ser mais; não a ser mais sábio, mais ilustrado, e sim a ser mais humano” (Magendzo, 2008, p.21).

Por isso mesmo, diante do desafio de ser mais, a formação em direitos humanos apresenta-se como uma das lacunas na preparação dos(as) profissionais das diversas áreas no Brasil. Esta representa uma ação essencial, que responde a uma necessidade indicada em todos os documentos que se referem ao tema.

A EDH implica a formação do sujeito de direitos, e, portanto, demanda a responsabilidade dos(as) educadores(as) em contribuir no estabelecimento de uma cultura de direitos humanos. Nessa perspectiva, é impossível pensar em processos educativos com essas características sem educadores(as) que conheçam os conteúdos, valores e diretrizes da área e se comprometam com esses direitos.

Dessa maneira, é preciso estar atento(a) aos princípios gerais da EDH, identificados por Magendzo (2009): a EDH é em essência uma educação política porque forma pessoas comprometidas com a transformação da sociedade, é também uma educação ético-valórica e contextualizada, que deve avançar de uma concepção normativo-jurídica para uma posição pedagógica holística e integral, e contribuir para consolidar a democracia e a paz e construir o sujeito de direito.

Ao mesmo tempo, é o modo como se conduz esse processo formativo que vai possibilitar uma prática pedagógica condizente ou não com a EDH.

É preciso ter cuidado com a maneira pela qual as formações em direitos humanos são pensadas, organizadas e realizadas, como igualmente alerta Magendzo (1994, p.146):

Pretender aproximar-se deste saber como um observador, como um acumulador acrítico, como um receptor passivo é desconhecer a natureza do saber da democracia e dos direitos humanos. Irremediavelmente, deverá ser incorporada nas instituições formadoras de professores que pretendam trabalhar este saber, uma metodologia consonante. Do contrário cairemos na superficialidade e na inoperância. Este, sem dúvida, seria o pior serviço que se pode fazer à causa da educação em direitos humanos e à formação de educadores para a vida democrática.

Assim, o objetivo deste trabalho deve ser o de formar educadores(as) para a vida democrática e o respeito aos direitos humanos, o que exige, entre outras questões, aprender a ser capazes de “distribuir conhecimento com equidade, respeitar às diferenças, promover a participação e resolver os conflitos de forma colaborativa” (Magendzo, 1994, p.142).

No âmbito do currículo, esse instrumento deve ter como finalidade a formação humana e ser construído de maneira participativa para contribuir com a humanização das pessoas. Ou seja, o currículo deve ser entendido como uma “rede de conversação” (Souza, 2005), que possibilite o diálogo entre os conteúdos e a inclusão de novos saberes. Aqui se considera não só o currículo explícito, mas também o currículo oculto,⁴ que é parte integrante da cultura dos espaços educativos.

⁴ De acordo com Moreira e Candau (2007, p.18), o currículo oculto é formado por “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os(as) alunos(as) por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos”.

Neste ponto é fundamental o cuidado em promover a harmonia entre o currículo manifesto e o currículo oculto, pois é contraditório e contraproducente que desde o primeiro se trabalhe em consonância com os direitos humanos e desde o segundo se permita um sistema autoritário, reproduzidor de preconceitos e discriminações e estimulador de violações.

Assim, compreendendo a construção do currículo como um processo de disputa de poder, para que a EDH garanta seu espaço é necessária a análise do jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes que permeiam as decisões acerca do desenho curricular (Magendzo, 2006, p.36).

Para estabelecer um intercâmbio entre componentes curriculares e EDH, Magendzo (2002, p.327-328), alerta para a necessidade de:

incorporar ao processo de selecionar, organizar, transferir e avaliar o conhecimento curricular, o sentido e o compromisso liberador-emancipador, ético-moral, que promove a justiça social, a responsabilidade solidária, o empoderamento pessoal e coletivo, a construção do sujeito de direito, com o qual a EDH se comprometeu.

Esses são desafios que se apresentam para que os(as) educadores(as) possam desenvolver processos educativos em direitos humanos que respondam às concepções, orientações e diretrizes dessa área, que foram sendo construídas coletivamente nos planos internacional, interamericano e nacional.

As formas de organização de um currículo que contemple a EDH foram indicadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a, p.12) e incluem três opções: “pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente; como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade”.

Ademais, de acordo com a Proposta Curricular e Metodológica para incorporação da EDH, elaborada em 2006 pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), a finalidade desse tipo de educação estrutura-se nos seguintes âmbitos: a) ético – que propõe formar nos valores da natureza universal, que fundamentam a dignidade e os direitos das pessoas; b) crítico – que busca formar na capacidade de análise e avaliação da realidade com os parâmetros baseados nos valores e normas dos direitos humanos; c) político – que pretende formar no compromisso ativo por modificar os aspectos da realidade, que impedem a realização efetiva desses direitos (IIDH, 2006).

Em concordância com esses fins, a EDH deve ser desenvolvida por meio de um enfoque holístico, e seus conteúdos devem ser organizados em três categorias:

- informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia;
- valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e atitudes coerentes com esses valores;
- capacidades para colocar em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária. (IIDH, 2006)

Esses parâmetros teórico-metodológicos servem para orientar as ações nesse campo, de forma a contribuir para a apreensão de que o trabalho de EDH busca

transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas ... o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas. (Candau, 2000, p.6)

A prática pedagógica em direitos humanos

A prática pedagógica em conformidade com os princípios e valores dos direitos humanos, por sua vez, deve ter como objetivo principal a compreensão e transformação da realidade na perspectiva da promoção e defesa desses direitos.

Ela envolve a prática docente, as atividades didáticas e o currículo, entretanto vai além, abrangendo as demais atividades dos espaços educativos, os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade.

Aqui se estabelece a necessidade de uma prática dialógica, porque o saber democrático não pode ocorrer de forma autoritária, e somente o diálogo é capaz de gerar um pensamento crítico: “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2005, p.96). É o comunicar-se, é a palavra que faz o ser humano assumir sua condição humana, e é com o diálogo e a participação que se constrói a autonomia das pessoas, num processo libertário e de vivência dos direitos.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve fundamentar-se em um conjunto de saberes específicos, definidos por Morgado (2001) como o “saber docente dos direitos humanos”, que se relaciona a outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experiencial. O primeiro implica que o currículo deve ser flexível para adequar-se aos conteúdos de direitos humanos. O segundo corresponde às estratégias e aos recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos. O último destaca que a vivência desses direitos e a coerência com sua promoção e defesa são essenciais.

O trabalho deve ser feito de forma contextualizada e construído coletivamente para tornar a pessoa protagonista da produção do conhecimento. A metodologia, os conteúdos, os materiais e recursos a serem

utilizados precisam articular os níveis de saberes relativos aos direitos humanos, mencionados anteriormente. Nesse contexto, Candau e Sacavino (2010, p.133) alertam que

não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção de direitos humanos e do sentido de educar em direitos humanos, numa determinada sociedade e em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Do mesmo modo, no desenvolvimento de sua prática pedagógica os(as) educadores(as) devem saber equilibrar a abordagem de três aspectos relacionados aos direitos humanos: a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade.⁵ Assim, por um lado, é preciso trabalhar a universalidade sem desconsiderar as tensões existentes entre as correntes universalista e particularista. Por outro lado, é fundamental a clareza de que essas tensões buscam questionar o próprio sentido dos direitos humanos, que envolve um conjunto de parâmetros para uma convivência social

⁵ Essa compreensão dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes foi estabelecida em 1977 pela Resolução 32/130 das Nações Unidas e reafirmada durante a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. A universalidade estabelece que são direitos de todas as pessoas; a indivisibilidade significa que são direitos que devem ser promovidos ao mesmo tempo, não havendo direitos mais importantes que outros; e a interdependência implica a conexão entre os direitos para a realização de cada um deles. Por exemplo, o direito à educação é fundamental para o acesso aos demais direitos.

que respeite a dignidade humana. No âmbito da interdependência e indivisibilidade a abordagem deve privilegiar o entendimento de que “a violação de um direito implica a violação de outros direitos; a promoção na esfera de um direito apoia a garantia de outros direitos” (Magendzo, 2008, p.26).

O conhecimento sobre as leis e os instrumentos de defesa dos direitos é essencial, mas é preciso o cuidado para não restringir os conteúdos de direitos humanos a uma esfera normativa. Por isso, a contextualização sócio-histórica da trajetória dos direitos humanos, com ênfase nos movimentos de luta pelos direitos e nas conquistas obtidas, deve ser priorizada. Isso implica também reforçar a vertente da exigibilidade dos direitos humanos como um princípio contrário à passividade. A compreensão de que os direitos humanos são exigíveis, tanto no âmbito das políticas públicas quanto na esfera judicial, é estimuladora da cidadania ativa (Benevides, 1991), na perspectiva de que as pessoas assumam suas responsabilidades e exijam os direitos individuais e coletivos.

Além disso, é importante assinalar que os(as) educadores(as) não podem restringir o processo de EDH à transmissão dos conteúdos relacionados ao conjunto dos direitos humanos (direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais etc.). É fundamental articular esses conhecimentos com algumas atitudes, como: ter convicção no que se faz; educar com o exemplo; desenvolver uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais. Ideias que igualmente são enfatizadas por Mujica (1999, p.11) quando afirma que

Para ser educadores em direitos humanos não basta que tenhamos ideias claras ou conhecimentos teóricos sobre este tema: é fundamental que, afetivamente, nos sintamos convencidos de sua utilidade para a construção de uma sociedade mais humana e nos comprometamos afetivamente com ela.

Assim, uma prática pedagógica consoante com os aspectos indicados possibilita que os(as) educadores(as) contribuam na formação do sujeito de direito. Isso implica ter como resultado dessa formação sujeitos com as seguintes capacidades: conhecimento das normas e instituições de proteção; apropriação do discurso para expressar seus conhecimentos; autonomia de ideias e ações; vigilância quanto às violações de direitos; atuação para transformar a realidade; autorreconhecimento e reconhecimento do outro no acesso aos direitos e na efetivação das responsabilidades.

No desenvolvimento dessa prática é necessário, portanto, formar as pessoas para o exercício da cidadania ativa, promover a equidade, a inclusão e a diversidade, reforçar o combate aos estereótipos, preconceitos, discriminações e agir contra todas as violações de direitos humanos.

Integração	Os temas e conteúdos de direitos humanos fazem parte integral dos conteúdos e atividades do currículo e dos programas de estudo.
Recorrência	O aprendizado em direitos humanos é obtido na medida em que é praticado uma e outra vez em circunstâncias diferentes e variadas.
Coerência	A coerência entre o que se diz e o que se faz é parte importante neste ambiente, pois o êxito do aprendizado é reforçado quando se cria um ambiente propício para seu desenvolvimento.
Vida cotidiana	Como a EDH está estreitamente vinculada com a multiplicidade de situações da vida cotidiana, é necessário que os(as) educadores(as) resgatem essas situações e momentos nos quais os direitos humanos estão em jogo.
Construção coletiva do conhecimento	É importante que as pessoas analisem grupalmente a informação e vivência sobre direitos humanos, deixando de ser receptores(as) passivos(as) para tornar-se produtores(as) de conhecimento.
Apropriação	A pessoa se apropria do discurso recebido e o recria, ou seja, reelabora as várias mensagens e as traduz num discurso próprio, do qual toma plena consciência e que passa a orientar as atuações da sua vida.

Para nortear esse trabalho, Magendzo (2006, p.67-70) defende a aplicação dos seguintes princípios, que se relacionam às implicações práticas indicadas:

Dessa forma, é fundamental articular o processo de aprendizagem dos conteúdos de direitos humanos nos seus níveis cognitivo, dos valores e das atitudes com seu uso social real. Em outras palavras, essa articulação deve possibilitar a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora. Por meio delas é possível sensibilizar, indignar-se, atuar e comprometer-se.

Esse caminho contribui na promoção do empoderamento⁶ individual e coletivo, com o objetivo de ampliar os espaços de decisão e a participação de todas as pessoas com vistas a uma redistribuição do poder na sociedade. Para Sacavino (2000, p.46-47), uma educação que promova esse empoderamento pode fomentar as capacidades das pessoas envolvidas e direcioná-las ao desencadeamento de processos de democratização e de transformação.

Porém, é importante pontuar a existência de desafios na realização da prática pedagógica em direitos humanos. Os problemas mais recorrentes são: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos; b) assumir uma concepção de direitos humanos e explicar o que se pretende atingir em cada situação concreta (para evitar a polissemia do termo); c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos; d) incorporar a visão de direitos humanos no currículo e como um dos eixos norteadores dos projetos político-pedagógicos; e) introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e conti-

⁶ Segundo Méndez (2006, p.93) o empoderamento é um “processo complexo, multidimensional, pessoal, não imposto e participativo, que se produz através da experiência”. Complementando essa concepção, Batliwala (1997, p.193) explica que “o processo de desafio das relações de poder existentes, como também a obtenção de um maior controle sobre as fontes de poder podem ser chamados de empoderamento”.

nuada de educadores(as); f) estimular a produção de materiais de apoio; g) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças (Candau; Sacavino, 2009, p.79-82).

Por fim, para superar esses problemas é prioritário um projeto de educação, de espaços educativos e de sociedade que enfatize o respeito à dignidade humana e promova as condições para um ambiente que desenvolva e incorpore a cultura dos direitos humanos.

Para concluir e seguir adiante

Os processos educativos em direitos humanos constituem uma área recente na realidade latino-americana e brasileira. Por isso mesmo é um campo que está em construção, apresentando um amplo leque de possibilidades.

A EDH busca atuar na formação integral da pessoa, desenvolvendo sua condição de sujeito de direito. Nessa direção, a EDH vai se consolidando nos diversos espaços, priorizando as mudanças de valores, de atitudes e crenças que favoreçam o respeito ao ser humano e consigam sua articulação com a realidade cotidiana e social.

Nesse contexto, o papel dos(as) educadores(as) como mediadores(as) do processo é fundamental, o que em especial demanda formação específica; desenho curricular que possibilite a abordagem dos direitos humanos nos níveis cognitivo, dos valores e das atitudes; metodologia e materiais adequados.

A postura dos(as) educadores(as) deve estimular uma educação voltada para a autonomia, o diálogo, a criticidade e a ação. Para isso é necessária uma prática pedagógica que não seja neutra, mas ao contrário, que se reconheça essencialmente política, estando apoiada em ações de caráter democrático e humanizador.

Por isso mesmo, um conjunto de condutas deve ser assumido por parte dos(as) educadores(as), como por exemplo: respeito ao saber e à autonomia do ser do(a) educando(a); ética; bom senso; humildade; generosidade; comprometimento; alegria e esperança; corporeificação da palavra pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; convicção de que a mudança é possível; e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1997).

Além disso, ao iniciar o trabalho é imprescindível definir o que se pretende ao estabelecer um processo de EDH, o que também implica que os conhecimentos e a realidade concreta não podem ser abordados de forma fragmentada ou restrita. A EDH deve permear todos os conteúdos, as atitudes, os comportamentos e as práticas pedagógicas nos espaços educativos, desenvolvendo um processo de ação-reflexão-ação.

Assim, todas essas condições e desafios exigem seguir adiante nesse caminho de construção dos processos de EDH, sem perder de vista que a realidade educativa e social deve pautar suas ações e contribuir para que se avance na direção de uma cultura de direitos humanos.

Referências

- BATLIWALA, Srilatha. El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. In: En LEÓN, Magdalena. *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fe de Bogotá: T/M, 1997. p.187-211.
- BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. In: VADE MECUM. 11.ed. São Paulo: Saraiva, 2011. p.9-83.
- BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. Revogado pelo Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Brasília: SEDH/MJ, 1996a.
- _____. Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Programa Nacional de Direitos Humanos 2. Revogado pelo Decreto nº 7.037, de 2009. Brasília: SEDH/MJ, 2002.

_____. *Decreto nº 7.037*, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Brasília: SEDH/MJ, 2009a.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996b.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: versão 2006. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

_____. *Parecer CNE/CP nº 8/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012a.

_____. *Resolução CNE/CP nº 01/2012*, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

CANDAU, Vera. *Direitos humanos na formação de professores/as*. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro, maio, 2000, 13p.

_____; SACAVINO, Suzana. Educação em Direitos Humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGENDZO, Abraham (Org.) *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago (Chile): OIE/Orealc/Unesco, 2009. p.68-83.

_____; SACAVINO, Suzana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia; ZENAIDE, Nazaré; DIAS, Adelaide (Org.) *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010. p.113-138.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49.reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERRERA FLORES, Joaquín. *La reinvencción de los Derechos Humanos*. Valencia: Atrapasueños, 2008. (Colección Ensayando, 1).

IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos). *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. San José: IIDH, 2006.

MAGENDZO, Abraham. Formación de profesores para una educación para la vida democrática y el respeto a los derechos humanos. En: _____. (Ed.) *Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago (Chile): CNRR-PIIE, 1994. p.139-146.

_____. Derechos humanos y curriculum escolar. *Revista IIDH*, San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, p.327-339, 2002.

_____. *Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM, 2006.

_____. *La escuela y los derechos humanos*. México (DF): Cal y Arena, 2008.

_____. (Org.) *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago (Chile): OIE/Orealc/Unesco, 2009.

MÉNDEZ, Irene. Más allá del desarrollo: la estrategia del empoderamiento. In: CARBALLO DE LA RIVA, M. *Género y desarrollo: el camino hacia la equidad*. Madrid: Catarata, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. *Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MORGADO, Patricia. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro, 2001. p.1-16. Disponível em: www.anped.org.br/25/patriciaimamorgadot04.rtf; Acesso em: 13 dez. 2006.

MUJICA, Rosa María. *Práctica docente y educación en derechos humanos*. Lima: IPE-DEHP, 1999. p.1-24. Disponível em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1843/8.pdf>; Acesso em: 8 nov. 2012.

NAÇÕES UNIDAS. *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*, proclamado pela Resolução nº 59/113-A, de 10 de dezembro de 2004.

OEA. *Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos*. Aprobado en la cuarta sesión plenaria de la 40 Asamblea General de la OEA. Lima, 2010.

PECES-BARBA, Gregorio. *La dignidad de la persona desde la Filosofía del Derecho*. Madrid: Dyckinson, 2003.

SACAVINO, Suzana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana (Org.) *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.36-48.

SOUZA, Ivânia de. *A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-árido brasileiro*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SOUZA, João Francisco de. *E a Educação Popular ¿¿Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007.

Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul

Susana Sacavino*

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

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

* Texto referente à aula “Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul”.

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

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

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

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

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

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

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

Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica

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

onde explicitamos nosso enfoque. Nossa concepção² assume um enfoque histórico-crítico da construção dos Direitos Humanos e tem por base alguns princípios fundamentais articulados entre si, tais como: a luta pelos Direitos Humanos se dá no cotidiano; os Direitos Humanos são conquistas históricas; a percepção dos Direitos Humanos que cada pessoa tem está condicionada pelo lugar social que ela ocupa na sociedade; na luta pelos Direitos Humanos uns são sujeitos e outros são parceiros; nossa postura frente aos Direitos Humanos afeta toda a nossa vida e suas diferentes dimensões; a luta pelos Direitos Humanos no Brasil e na América Latina está especialmente comprometida com os excluídos, os empobrecidos e subalternizados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul

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

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

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

1. Pedagogia da indignação

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

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

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

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

A prática pedagógica não é neutra e exige uma opção e definição por parte do educador.

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

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

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

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

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

2. Pedagogia da admiração

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

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

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

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

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir

aos obstáculos à nossa alegria ... A esperança é um condicionamento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo. (Freire, 1997, p.80-81)

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

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

3. Pedagogia da memória

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

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

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

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

Le Goff afirma:

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

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

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

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

Uma Educação em Direitos Humanos que promova o 'nunca mais' e reforce a identidade coletiva deve saber olhar também a história desde o ângulo e a 'ótica dos vencidos', aquela forjada pelas práticas dos movi-

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

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

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

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

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

Muitos acreditaram que para superar os traumas do passado era suficiente virar a página ou jogar terra em cima da memória. Uma sociedade não se faz mais humana negando a dor, a dor de sua história; ao contrário, isso só ofende e cria sofrimento ... Não há futuro sem passado. (cit. em López, p.16)

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

4. Pedagogia do empoderamento de grupos excluídos

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

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

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

Para a construção de democracias interculturais com empoderamento dos grupos excluídos, um aspecto fundamental a ser desenvolvido

na Educação em Direitos Humanos é o combate ao racismo e à discriminação racial. Considero que uma dimensão importante nessa perspectiva, ainda pouco trabalhada no Brasil e na América Latina, é a problematização da branquitude como um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política.

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

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

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

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

Terceiro, é importante perceber também que, assim como com

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

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

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

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

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

5. Pedagogia de convicções firmes

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

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

Desenvolver convicções firmes iluminadas pelos Direitos Humanos não significa formar personalidades rígidas e intransigentes, ao contrário, implica construir personalidades assentadas no eixo dos valores dos direitos e das responsabilidades decorrentes através

da experiência de ser sujeito de direito e ator social.

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

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

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

cípio da comunidade e, com ele, à ideia de igualdade, autonomia e solidariedade e respeito à diferença (Oliveira, 2006, p.69).

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

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

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

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

Um caminho aberto: a modo de conclusão

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

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

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

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

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

Referências

- ARAÚJO, H. *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2012.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; _____. (Org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- BETANCOURT, A. M. *El taller educativo*. Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.
- CANDAU, Vera M.; SACAIVINO, Susana B. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: GUERRA, L. F. et al. (Org.) *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.
- _____; _____. *Educação em direitos humanos e projeto político-pedagógico*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.
- _____; _____. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995a.
- _____; _____. et al. *Sou criança: tenho direitos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.
- _____; _____. et al. *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995b.
- CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica. A supremacia racial e o branco antirracista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Universidad de Manizales, v.8, n.1, ene.-jun. 2010.
- FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (Org.) *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 1992.
- LOPEZ, N. D. Z. *La memoria justa, una fenomenología de la memoria histórica en P. Ricoeur*. Disponível em: www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/nilo_zarate.pdf; Acesso em: 16 maio 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mesa-Redonda

Práticas de Educação em Direitos Humanos: critérios e indicadores para sua identificação

Ana Maria Klein

Vários instrumentos internacionais¹ incorporaram em seus artigos dispositivos sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seu artigo 26.² Embora a EDH esteja presente na DUDH como objetivo a ser perseguido por todos os Estados membros, esse tipo de educação é recente enquanto prática intencionalmente voltada a tal finalidade. Por conta disso, não temos ainda definidos e reconhecidos, no Brasil, critérios e indicadores voltados ao diagnóstico e avaliação de tal educação.

O objetivo deste trabalho é propor critérios e indicadores capazes de identificar experiências positivas relacionadas à promoção dos Direitos Humanos nas escolas, com base em documentos referências para a EDH. Ao destacarmos pontos e/ou ações que qualificam uma experiência como positiva estamos ao mesmo tempo indicando quais ações ou pontos são desejáveis para o desenvolvimento do que se pretende.

¹ Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulheres (artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (artigo 7), a Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33-34 e Parte II, parágrafos 78-82) e a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001 (Declaração, parágrafos 95-97 e Programa de Ação, parágrafos 129-139).

² “A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

Definição dos conceitos utilizados neste artigo

CrITÉRIOS

Os critérios são definidos como as condições que uma atividade ou uma ação deve cumprir para que o processo seja considerado de qualidade ou relevante. Por isso, os critérios devem explicitar aquilo que perseguimos, tendo em conta as características que melhor representam aquilo que almejamos. Nesse sentido, podemos definir critérios como a elaboração dos objetivos de um projeto. Trata-se do estabelecimento de intervenções ou ações desejáveis. A finalidade desta etapa é responder à pergunta sobre quais são as características de um ambiente escolar promotor de direitos humanos e capaz de favorecer a aprendizagem. Visa-se com isso a proposição de alternativas para o desenvolvimento desse ambiente, de tal forma que a relação de critérios seja abrangente o suficiente e inclua o maior número possível de ações para assegurar o propósito central do que se pretende.

Em sua fase inicial a definição é feita em termos gerais e posteriormente são definidos indicadores que especificam os critérios detalhadamente e apresentam as alternativas ou as diferentes ações que compõem o critério.³

A formulação de critérios pode ser feita de três modos distintos: exclusivamente a partir dos objetivos que se pretende atingir; em colaboração com os atores envolvidos no processo, conjugando assim o desejável com aquilo que acontece na prática; exclusivamente a partir do que acontece na prática.

³ Definição proposta pela UNESCO-IHE-UNEP/GPA, para o exemplo de gestão de saneamento e águas residuais (grifo nosso) disponível no site www.training.gpa.unep.org/content.html?id=173&ln=10.

Adotamos o segundo modo, ou seja, aquele que conjuga as ações desejadas com aquilo que acontece na prática a fim de ajustar as expectativas e objetivos do projeto à realidade vivenciada nas escolas. Esse ajuste foi feito mediante a escuta dos envolvidos no processo por meio de questionários enviados on-line para educadores de Secretarias de Educação de todo o Brasil.

Indicadores

Os indicadores são construídos com base na experiência e no conhecimento acerca daquilo com que trabalhamos. Critérios informam algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que nela estão se processando, permitindo a identificação do que vai bem e do que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades. Eles produzem um diagnóstico, apontam problemas, mas também permitem a identificação do êxito.

Aprendizagem

A aprendizagem que ocorre em um dado momento é a síntese de tudo o que o estudante traz consigo: suas capacidades, sua história, seus conhecimentos e seu estado psíquico. Há também aquilo que o professor traz: suas capacidades, seus conhecimentos e seus estados de ânimo, mas também sua pedagogia, seus pensamentos, sua maneira de ver os estudantes, como também as condições em que trabalha. O momento da aprendizagem é a síntese disso tudo e se dá em dois tempos. O primeiro é o de abertura pessoal a algo novo; o segundo, é da incorporação do novo em sua maneira de viver a vida (Casassus, 2007, p.33-34). Dois pontos da definição anterior merecem destaque: (1) todas as variáveis apontadas combinam-se de for-

mas múltiplas na aprendizagem; trata-se, pois de um processo complexo que não pode ser reduzido a explicações reducionistas; (2) o sujeito que aprende deve ter disposições internas para aprender (estar aberto ao novo), ou seja, precisa querer aprender, ter vontade de descobrir, ter curiosidade pelo novo e ser capaz de incorporar os novos conhecimentos à sua vida.

Nas últimas décadas temos experimentado um relativo consenso na área educacional em relação ao construtivismo e às formas pelas quais os sujeitos aprendem. Na literatura educacional vários autores sintetizam alguns pontos convergentes nos novos discursos educacionais sobre o construtivismo (Klein; Guridi, 2010): os estudantes chegam à compreensão pela seleção ativa e construção de seu próprio conhecimento e não pela recepção e acumulação; o sujeito traz uma bagagem de pressupostos, motivações, intenções e conhecimentos prévios a qualquer situação de ensino-aprendizagem; o processo de construção do conhecimento acontece por meio da atividade individual e social; a natureza das atividades influenciará a qualidade do conhecimento adquirido.

Ambiente escolar

A ação dos seres humanos sobre seu meio resulta no conceito de ambiente. Transpondo esse conceito para a escola, podemos dizer que o ambiente escolar envolve o ser humano e as ações pedagógicas que possibilitam a quem aprende estar em condições de refletir sobre sua própria ação e sobre a de outras pessoas em relação com o ambiente. Compreendido nesta acepção o ambiente transcende o reducionismo que o vincula apenas ao espaço físico, tornando-se poroso à dimensão das relações humanas. Nessa perspectiva o ambiente é um espaço de construção da cultura.

Com isso deve-se levar em consideração: a organização e a disposição espacial, as relações estabelecidas entre os elementos de sua estru-

tura, os comportamentos que nele se desenvolvem, as relações entre as pessoas e os objetos, as interações que se produzem entre as pessoas, os papéis que se estabelecem, os critérios que prevalecem e as atividades que são realizadas (Duarte, 2003).

Os documentos referência para a Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Pnedh)⁴ afirma o compromisso nacional sob a forma de políticas públicas com a EDH. O Plano define princípios e ações em cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia, e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça.

As orientações do Pnedh são claras quanto à adoção de processos democráticos que privilegiem a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos de regulação da vida em comum; à construção coletiva do conhecimento; ao uso de metodologias que atribuam papel central aos estudantes e que trabalhem transversalmente com as temáticas referentes aos Direitos Humanos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (Pmedh) destaca cinco âmbitos compostos por diferentes ações destinadas à implementação da EDH no ensino básico: políticas; implementação de política; ambiente de aprendizagem; ensinando e aprendendo, e educação e desenvolvimento profissional de professores e outros profissionais da área da educação.

⁴ Disponível em www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) nasceu em 1996 propondo os Direitos Humanos como política pública. Em 2009 e 2010 decretos-lei revisam e ampliam a proposta programática originando o PNDH 3. Esse documento dedica um eixo somente à educação e cultura em direitos humanos, ressaltando a relação e o diálogo que mantém com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Pnedh).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um conjunto de normas que tem por objetivo a proteção da integridade da criança e do adolescente. O ECA foi instituído pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, e representa um avanço no direito das pessoas ao explicitar os princípios da proteção integral e da prioridade absoluta, já previstos na Constituição Federal de 1988. Com o ECA crianças e adolescentes foram alçados à condição de sujeitos de direitos.

A contribuição das Secretarias de Educação (Seduc) para definição de critérios e indicadores

Com o intuito de construir um conjunto de indicadores que reflitam a realidade brasileira no que tange à EDH, realizou-se um levantamento junto aos educadores ligados às Secretarias de Educação que estão diretamente envolvidos com a formulação de planos de ação em EDH em seus estados. O levantamento junto a esses educadores teve por objetivos identificar: indicadores de boas práticas de EDH; exemplos de boas práticas em EDH; ações necessárias para a efetivação da EDH nas escolas; indicadores de um ambiente escolar promotor da aprendizagem; indicadores de um ambiente escolar promotor dos Direitos Humanos; relações entre ambiente escolar promotor de Direitos Humanos e aprendizagem. Utilizou-se como instrumento um questionário composto por 26 questões disponibilizado em um servidor on-line destinado a tal finalidade – googledocs.

Critérios propostos

Com base na análise dos documentos citados (Pmedh, Pnedh, PNDH3, ECA) e com a contribuição das Secretarias de Educação do Brasil (Seduc), propusemos critérios organizados em dois blocos (ambiente escolar e aprendizagem pautada pela EDH) e oito dimensões (política e disposição de implementação dos DH na escola; formação e atuação docente; direitos e participação dos estudantes; escola, família e comunidade; currículo e projeto político-pedagógico; práticas e metodologias de ensino e aprendizagem; suporte ao ensino e aprendizagem/tecnologia, e avaliação) apresentadas no Quadro 1.

Pmedh – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

Pnedh – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Seduc – Secretaria de Educação

Quadro 1 – Critérios relacionados a ambiente escolar promotor da EDH e da aprendizagem pautada pelos DH

1. AMBIENTE ESCOLAR PROMOTOR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS			
Dimensão		Critérios	Fonte
A. Política e disposições de implementação dos direitos humanos na escola	A1	Elaborar carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores.	Pmedh
	A2	Elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, assédio, abuso sexual e punições corporais, incluindo procedimentos para resolução de conflitos e para lidar com a violência e a intimidação, promovendo também a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.	Pmedh PNDH ECA
	A3	Implementar políticas de não discriminação protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades.	Pmedh

A. Política e disposições de implementação dos direitos humanos na escola	A4	Reconhecer e celebrar as conquistas em DH mediante festividades, prêmios e recompensas.	Pmedh Seduc
	A5	Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar.	Pnedh Seduc
	A6	Tornar a Educação em Direitos Humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.	Pnedh Seduc
	A7	Favorecer a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano.	Pnedh Seduc
	A8	Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao bullying.	PNDH3
	B. Formação e atuação docente	B1	Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao bullying.
B2		Oportunidades de desenvolver e implementar boas práticas novas e inovadoras em EDH.	Pmedh
B3		Promover a inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, incluindo docentes, não docentes, gestores(as) e leigos(as).	Pnedh PNDH3 Seduc
C. Direitos e participação dos estudantes	C1	Favorecer oportunidades de autoexpressão, responsabilidades e participação na tomada de decisão, de acordo com sua idade e capacidade.	Pmedh Seduc
	C2	Viabilizar oportunidades para organização de suas próprias atividades, para representar, mediar e defender seus interesses.	Pmedh
	C3	Assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.	ECA
	C4	Assegurar o direito de ser respeitado por seus educadores.	ECA
	C5	Assegurar o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.	ECA
	C6	Assegurar o direito de organização e participação em entidades estudantis.	ECA
	C7	Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.	ECA Seduc

Dimensão		Crterios	Fonte
D. Escola, família e comunidade	D1	Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos.	Pmedh Pnedh
	D2	Conscientizar pais, familiares e comunidade escolar sobre os direitos das crianças e sobre os princípios fundamentais da Educação em Direitos Humanos.	Pmedh Pnedh Seduc
	D3	Envolver pais em iniciativas e projetos de Educação em Direitos Humanos.	Pmedh Seduc
	D4	Promover a participação de pais na tomada de decisões da escola, mediante organizações de representantes de pais.	Pmedh ECA Seduc
	D5	Promover projetos e serviços extracurriculares dos estudantes na comunidade, particularmente sobre questões de DH.	Pmedh
	D6	Incentivar a colaboração com grupos de jovens, sociedade civil e governo local para conscientização e oportunidades de apoio a estudantes.	Pmedh
2. APRENDIZAGEM PAUTADA PELA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS			
E. Currículo / Projeto Político-Pedagógico	E1	Definir habilidades e competências básicas em DH a serem adquiridas.	Pmedh
	E2	Definir habilidades e competências básicas em DH a serem adquiridas.	Pmedh Pnedh Seduc
	E3	Atribuir igual importância aos resultados de aprendizagem cognitivos (conhecimento e habilidades) e sociais/afetivos (valores, atitudes e comportamentos).	Pmedh
	E4	Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidades de gênero e geracional, diversidade étnico-racial e religiosa e pessoas com deficiência, entre outras, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.	Pnedh PNDH3 Seduc
	E5	Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano.	PNDH3 Seduc
	E6	Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.	PNDH3 Seduc
	E7	Desenvolvimento transversal das temáticas.	Pmedh Seduc

F. Práticas e metodologias de ensino e aprendizagem	F1	Criar uma atmosfera amigável, confiável, segura e democrática na sala de aula e na comunidade escolar.	Pmedh Seduc
	F2	Desenvolver estratégias de ensino coerente com os DH, respeitando a dignidade e oferecendo oportunidades iguais para os estudantes.	Pmedh
	F3	Desenvolver uma pedagogia participativa, centrada no aluno, que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos de forma a encorajar sua participação ativa, aprendizagem cooperativa e um senso de solidariedade, criatividade e autoestima.	Pmedh Pmedh Seduc
	F4	Adotar métodos de aprendizagem que propiciem experiência, de forma que os estudantes possam aprender fazendo e colocando em prática os DH.	Pmedh Seduc
	F5	Adotar métodos de ensino empíricos, com o professor atuando como um facilitador, guia da aprendizagem e conselheiro.	Pmedh
	F6	Avaliar as boas práticas de atividades, recursos e métodos de aprendizagem não formais e informais relevantes, disponíveis com ONGs e na comunidade.	Pmedh
G. Suporte ao ensino e aprendizagem	G1	Fazer uso de sites relacionados à EDH.	Pmedh
	G2	Fazer uso de sites relacionados à EDH.	Pmedh
	G3	Capacitar estudantes e professores para utilizarem novas tecnologias de informação para EDH.	Pmedh
	G4	Encorajar grupos de discussão on-line sobre tópicos de DH com estudantes e professores de outras escolas, em níveis local, nacional e internacional.	Pmedh
	G5	Disseminar materiais de EDH em números suficientes e em linguagens apropriadas e treinar o pessoal relevante em seu uso.	Pmedh
	G6	Coletar e disseminar exemplos de boas práticas em ensino e aprendizagem de Educação em Direitos Humanos.	Pmedh
	G7	Facilitar a criação de rede e a troca de práticas de Educação em Direitos Humanos entre educadores e entre estudantes.	Pmedh
	G8	Promover pesquisa em ensino e aprendizagem de Educação em Direitos Humanos.	Pmedh

Dimensão		Critérios	Fonte
H. Avaliação	H1	Desenvolver indicadores, identificar métodos adequados e projetar ferramentas apropriadas para revisão, avaliação e medição dos processos, resultados e impacto da EDH.	Pmedh PNDH3
	H2	Utilizar métodos de avaliação que sejam apropriados para EDH, tais como observação e relatório por professores e companheiros de estudo; registro da experiência dos estudantes, trabalho pessoal, bem como habilidades e competências adquiridas (portfólio de estudante), e autoavaliação dos estudantes.	Pmedh
	H3	Aplicar princípios de direitos humanos para avaliar as realizações dos estudantes em todo o currículo, tais como transparência (explicação de critérios e motivos para graduação, informação de estudantes e pais), igualdade (mesmos critérios usados para todos os estudantes e por todos os professores) e equidade (ausência de abuso de avaliação).	Pmedh

Os indicadores foram formulados tendo por referência cada um dos critérios apresentados no Quadro 1.

Quadro 2 – Instrumento para identificar percepções acerca dos DH e da EDH

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, APRENDIZAGEM E AMBIENTE ESCOLAR
Questionário Para Diretores/as ou Coordenadores/as

Prezado/a colega educador/a

Este questionário faz parte de uma pesquisa que visa contribuir com a Educação em Direitos Humanos. É importante que você responda com sinceridade às questões. As respostas são anônimas e sigilosas. Os dados da pesquisa poderão contribuir para a formação docente, a produção de materiais didáticos e o planejamento de políticas públicas. Agradecemos sua contribuição.

DADOS DA ESCOLA

UF: _____ Cidade: _____

Nome da escola: _____

E-mail: _____ Telefone da escola (com o código de área) _____

DADOS DO/A RESPONDENTE

Função: _____ Gênero
() Masculino () Feminino

Há quanto tempo exerce esta função? _____

Qual a sua formação? _____

Você já realizou algum curso sobre Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos?
() Sim () Não

QUESTÕES SOBRE DH E EDH

Na sua opinião, o que são Direitos Humanos?

Você conhece algum documento (planos, declarações etc.) relacionado aos Direitos Humanos?
Qual/quais? _____

O que você sabe sobre os Direitos Humanos?
Qual a sua opinião sobre os Direitos Humanos na escola?
Como você acha que os Direitos Humanos podem ser trabalhados na escola?
Você já ouviu falar sobre Educação em Direitos Humanos? Onde?
O que você sabe sobre Educação em Direitos Humanos?
Você já realiza algum projeto ou ação pedagógica relacionada aos Direitos Humanos em sua escola? Qual/quais?

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, APRENDIZAGEM E AMBIENTE ESCOLAR

Questionário Para Escolas de Ensino Fundamental

Prezado/a colega educador/a

Este questionário faz parte de uma pesquisa que visa contribuir com a Educação em Direitos Humanos. É importante que você responda com sinceridade às questões. As respostas são anônimas e sigilosas. Os dados da pesquisa poderão contribuir para a formação docente, a produção de materiais didáticos e o planejamento de políticas públicas. Agradecemos sua contribuição.

UF	Cidade:
Nome da escola:	
E-mail:	Telefone da escola (com o código de área)

AMBIENTE ESCOLAR PROMOTOR DA EDH

Dimensão: A. Política e disposições de implementação dos direitos humanos na escola

Critério A1 – Carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores

▪ A escola possui algum documento formalizado que defina as responsabilidades e direitos dos professores?	() Sim	() Não
▪ A escola possui algum documento formalizado que defina as responsabilidades e direitos dos estudantes?	() Sim	() Não

Critério A2 – Código de conduta, resolução de conflitos, abuso contra crianças e adolescentes

▪ A escola possui um acordo de convivência formalizado destinado a orientar a vida em comum?	() Sim	() Não
--	---------	---------

Em caso de resposta afirmativa, quais ações estão previstas nesse código?

Violência física	() Sim	() Não
Violência verbal	() Sim	() Não
Assédio sexual	() Sim	() Não
Assédio psicológico	() Sim	() Não
Abuso sexual	() Sim	() Não
Punições corporais	() Sim	() Não
Discriminação racial	() Sim	() Não
Discriminação por orientação sexual	() Sim	() Não
Discriminação religiosa	() Sim	() Não
Outros – especifique, por favor:	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve ações para o enfrentamento de conflitos?	() Sim	() Não

Em caso de resposta afirmativa, quais conflitos são enfrentados por meio dessas ações?

Entre estudantes	() Sim	() Não
Entre estudantes e professores	() Sim	() Não

Entre estudantes e demais funcionários	() Sim	() Não
Entre família e escola	() Sim	() Não
Entre professores	() Sim	() Não
Entre professores e coordenação/direção	() Sim	() Não
Entre escola e comunidade	() Sim	() Não

Quais as estratégias para enfrentar conflitos adotadas pela escola?

Utilizar o regulamento/regimento escolar e as sanções nele previstas	() Sim	() Não
Promover o debate sobre os temas que geram conflitos	() Sim	() Não
Realizar assembleias	() Sim	() Não
Discutir coletivamente as formas de conduta	() Sim	() Não
Realizar palestras sobre os temas que geram conflitos	() Sim	() Não
Chamar a família	() Sim	() Não
Encaminhar o caso a outras instâncias	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve ações para a identificação de abuso e violência contra crianças e adolescentes?	() Sim	() Não

Em caso de resposta afirmativa, quais ações são realizadas para essa identificação?

Observar alterações no comportamento	() Sim	() Não
Destacar professor tutor para acompanhar os estudantes de uma sala	() Sim	() Não
Criar um espaço para que os estudantes possam falar de seus problemas	() Sim	() Não

Quais as estratégias para enfrentar esses abusos?

Utilizar o regulamento e as sanções previstas	() Sim	() Não
Encaminhar o caso a outras instâncias	() Sim	() Não
Chamar a família para uma conversa	() Sim	() Não

Critério A3 – Políticas de não discriminação protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades

▪ A escola possui algum programa para enfrentar a evasão escolar?	() Sim	() Não
▪ A escola possui algum programa para enfrentar a repetência?	() Sim	() Não
▪ A escola possui algum programa para enfrentar o baixo rendimento?	() Sim	() Não
▪ A escola possui algum programa para incentivar o bom rendimento?	() Sim	() Não
▪ A escola possui alguma parceria para oferecimento de bolsas de estudo?	() Sim	() Não

Critério A4 – Reconhecer e celebrar as conquistas em DH mediante festividades, prêmios e recompensas

▪ A escola comemora alguma data relacionada aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
---	---------	---------

▪ A escola promove concursos (redação, musical, outros) sobre os Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola participa de concursos externos relacionados aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
Em caso de resposta afirmativa, quem participa desses concursos:		
Estudantes	() Sim	() Não
Professores(as)	() Sim	() Não
Demais funcionários	() Sim	() Não
Critério A5 – Projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar		
▪ A escola desenvolve algum projeto voltado à diversidade cultural?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve algum projeto voltado ao enfrentamento de discriminações?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve algum projeto relacionado aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve algum projeto relacionado ao ECA?	() Sim	() Não
Critério A6 – Tornar a Educação em Direitos Humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana		
▪ A escola promove palestras/debates entre os alunos sobre temáticas cotidianas relacionadas aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola promove palestras/debates com toda a comunidade escolar sobre temáticas cotidianas relacionadas aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
Critério A7 – Favorecer a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos projetos político- pedagógicos das escolas, adotando práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano		
▪ A escola inclui os Direitos Humanos no seu PPP?	() Sim	() Não
▪ A escola adota propostas pedagógicas democráticas?	() Sim	() Não
▪ A escola discute as regras de convivência com os estudantes e professores(as)?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes e professores(as) decidem sobre as regras de convivência na escola?	() Sim	() Não
▪ A escola realiza campanhas sociais? (Exemplo: arrecadação de alimentos, de agasalhos)	() Sim	() Não
▪ escola possui fanzine, jornal ou rádio escolar?	() Sim	() Não
▪ A escola divulga suas ações à comunidade mediante exposições ou mostras culturais?	() Sim	() Não
▪ A escola divulga seus projetos/ações em algum espaço da internet?	() Sim	() Não
▪ A escola possui algum fórum de discussão para os estudantes se manifestarem?	() Sim	() Não
Critério A8 – Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao bullying		
▪ A escola desenvolve alguma ação para identificar práticas de bullying?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve alguma ação para enfrentar o bullying?	() Sim	() Não

Dimensão: B. Formação e atuação docente em EDH**Critério B1 – Um mandato explícito da liderança escolar com respeito à EDH**

▪ A escola possui algum membro em sua comunidade especificamente designado para desenvolver ações relacionadas aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
--	---------	---------

Critério B2 – Oportunidades de desenvolver e implementar boas práticas inovadoras em EDH

▪ A escola estimula os docentes a desenvolverem projetos relacionados aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola estimula os docentes a desenvolverem projetos relacionados ao ECA?	() Sim	() Não

Critério B3 – Inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, incluindo docentes, não docentes, gestores(as) e leigos(as)

▪ Os(As) professores(as) da escola fizeram algum curso relacionado aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ Os(As) professores(as) da escola fizeram algum curso relacionado ao ECA?	() Sim	() Não
▪ Os(As) gestores(as) da escola fizeram algum curso relacionado aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ Os(As) gestores(as) da escola fizeram algum curso relacionado ao ECA?	() Sim	() Não
▪ Membros da comunidade escolar (pais, funcionários) fizeram algum curso relacionado aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ Membros da comunidade escolar (pais, funcionários) fizeram algum curso relacionado ao ECA?	() Sim	() Não
▪ Os(As) professores(as) da escola fizeram algum curso relacionado ao bullying?	() Sim	() Não
▪ Os(As) gestores(as) da escola fizeram algum curso relacionado ao bullying?	() Sim	() Não

Dimensão: C. Direitos e participação dos estudantes**Critério C1 – Favorecer oportunidades de autoexpressão, responsabilidades e participação na tomada de decisão, de acordo com sua idade e capacidade**

▪ Os estudantes participam da escolha de temas dos projetos escolares?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes têm um espaço definido para expressar suas ideias e interesses? (Exemplo: painéis, jornal da escola, mural)	() Sim	() Não
▪ Os estudantes participam da organização de eventos culturais ou esportivos? (Exemplo: campeonatos de futebol, de dança)	() Sim	() Não

Critério C2 – Viabilizar oportunidades para organização de suas próprias atividades, para representar, mediar e defender seus interesses

▪ Os estudantes elegem representantes de classe?	() Sim	() Não
--	---------	---------

Critério C3 – Assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

▪ A escola desenvolve ações especificamente direcionadas aos estudantes com deficiências físicas?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve ações especificamente direcionadas aos estudantes com deficiências intelectuais/mentais?	() Sim	() Não

▪ A escola desenvolve ações especificamente direcionadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve ações especificamente direcionadas aos estudantes com deficiências sensoriais?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve ações especificamente direcionadas aos estudantes com superdotação?	() Sim	() Não
Critério C4 – Assegurar o direito de ser respeitado por seus educadores		
▪ Os estudantes têm algum canal/pessoa a quem denunciar desrespeito praticado pelos docentes?	() Sim	() Não
Critério C5 – Assegurar o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores		
▪ A escola tem algum procedimento formal que assegure aos estudantes o direito de questionar as avaliações?	() Sim	() Não
Critério C6 – Assegurar o direito de organização e participação em entidades estudantis		
▪ Os estudantes têm um grêmio na escola?	() Sim	() Não
Critério C7 – Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura		
▪ Os estudantes têm grupos culturais/artísticos? (Exemplo: grupos de teatro, de dança, banda musical)	() Sim	() Não
Dimensão: D. Escola, família e comunidade		
Critério D1 – Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos		
▪ A escola desenvolve algum projeto de voluntariado no qual os estudantes atuam junto à comunidade?	() Sim	() Não
▪ A escola promove cursos ou atividades para a comunidade?	() Sim	() Não
▪ A escola promove exibição de filmes, peças teatrais ou musicais para a comunidade?	() Sim	() Não
▪ A escola promove palestras/debates entre as famílias sobre temáticas cotidianas relacionadas aos Direitos Humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola promove palestras/debates entre as famílias sobre temáticas cotidianas relacionadas ao ECA?	() Sim	() Não
Critério D2 – Conscientizar pais, familiares e comunidade escolar sobre os direitos das crianças e sobre os principais princípios da Educação em Direitos Humanos		
▪ A escola promove palestras/debates entre as famílias sobre direitos de crianças e adolescentes?	() Sim	() Não
▪ A escola promove palestras/debates entre todos da comunidade escolar (funcionários, docentes, estudantes) sobre direitos de crianças e adolescentes?	() Sim	() Não
▪ A escola promove palestras/debates entre as famílias sobre direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola promove palestras/debates entre todos da comunidade escolar (funcionários, docentes, estudantes) sobre direitos humanos?	() Sim	() Não

Critério D3 – Envolver pais em iniciativas e projetos de Educação em Direitos Humanos		
▪ A escola desenvolve projetos relacionados às temáticas dos direitos humanos em parceria com as famílias?	() Sim	() Não
Critério D4 – Promover a participação de pais na tomada de decisões da escola, mediante organizações de representantes de pais		
▪ Os pais participam de decisões sobre as regras da escola?	() Sim	() Não
▪ Os pais participam de decisões que visam a melhoria do espaço físico da escola?	() Sim	() Não
▪ Os pais participam de decisões sobre temas de projetos escolares?	() Sim	() Não
▪ Os pais participam de discussões sobre metodologias de ensino?	() Sim	() Não
Critério D5 – Promover projetos e serviços extracurriculares dos estudantes na comunidade, particularmente sobre questões de DH		
▪ A escola desenvolve algum projeto extracurricular voltado aos direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola desenvolve algum projeto extracurricular voltado ao ECA?	() Sim	() Não
Critério D6 – Incentivar a colaboração com grupos de jovens, sociedade civil e governo local para conscientização e oportunidades de apoio a estudantes		
▪ A escola tem parceria com alguma organização que apoia os estudantes? (Exemplo: oferece cursos extracurriculares ou bolsas de estudo)	() Sim	() Não
APRENDIZAGEM PAUTADA PELA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS		
Dimensão: E. Currículo / Projeto Político-Pedagógico (PPP)		
Critério E1 – Definir habilidades e competências básicas em DH a serem adquiridas		
▪ Os planejamentos da escola definem as habilidades e as competências relacionadas aos direitos humanos que os estudantes devem construir?	() Sim	() Não
Critério E2 – Integrar os objetivos da Educação em Direitos Humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino		
▪ Os planejamentos das disciplinas contemplam temáticas relacionadas aos direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ As metodologias utilizadas em sala de aula levam em conta as diferenças entre os estudantes?	() Sim	() Não
▪ São realizadas avaliações diferenciadas para os estudantes que apresentam necessidades específicas?	() Sim	() Não
▪ São realizadas avaliações qualitativas? (Exemplo: observação e acompanhamento dos estudantes)	() Sim	() Não
Critério E3 – Atribuir igual importância aos resultados de aprendizagem cognitivos (conhecimento e habilidades) e sociais/afetivos (valores, atitudes e comportamentos)		
▪ É realizada alguma avaliação que leve em conta os valores, atitudes e comportamentos dos estudantes?	() Sim	() Não
▪ É utilizado algum instrumento, como por exemplo portfólio, para avaliar o significado e a compreensão que os estudantes têm do que aprendem?	() Sim	() Não

▪ O PPP da escola define os valores, atitudes e comportamentos que deseja desenvolver junto aos estudantes?	() Sim	() Não
▪ Os planejamentos das disciplinas definem entre seus objetivos o desenvolvimento de valores e atitudes?	() Sim	() Não
▪ As aulas são planejadas levando em conta os valores e atitudes que desejam construir?	() Sim	() Não
Critério E4 – Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidades de gênero e geracional, diversidade étnico-racial e religiosa e pessoas com deficiência, dentre outras, com educação igualitária, não discriminatória e democrática		
▪ O planejamento das disciplinas contempla temáticas relacionadas a:		
gênero	() Sim	() Não
diversidade sexual e combate a homofobia	() Sim	() Não
diversidade étnico-racial	() Sim	() Não
diversidade religiosa	() Sim	() Não
necessidades de pessoas com deficiências	() Sim	() Não
meio ambiente	() Sim	() Não
cidadania	() Sim	() Não
ética	() Sim	() Não
Critério E5 – Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica		
▪ O planejamento das disciplinas incluiu a história e a cultura afro-brasileiras?	() Sim	() Não
▪ O planejamento das disciplinas incluiu a história e a cultura dos povos indígenas?	() Sim	() Não
Critério E6 – Desenvolvimento transversal das temáticas		
▪ O planejamento das disciplinas desenvolve temáticas relacionadas aos direitos humanos de maneira transversal?	() Sim	() Não
▪ Eixos temáticos ou temas são integrados ao desenvolvimento das disciplinas?	() Sim	() Não
▪ Os conteúdos das disciplinas são tratados com base em fatos da realidade?	() Sim	() Não
▪ Há relação entre os temas abordados nas aulas e a realidade dos estudantes?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são levados a relacionar os conhecimentos que adquirem à realidade?	() Sim	() Não
▪ Os temas dos projetos escolares nascem da problematização da realidade dos estudantes?	() Sim	() Não
Em caso afirmativo, como se dá essa transversalidade na prática?		
Os temas são abordados em palestras para a escola	() Sim	() Não
Os temas são desenvolvidos mediante projetos que envolvem a escola toda	() Sim	() Não
Os temas são desenvolvidos mediante projetos por cada classe	() Sim	() Não
Os temas são abordados por cada um dos professores em suas aulas	() Sim	() Não

Dimensão: F. Práticas e metodologias de ensino

Critério F1 – Criar uma atmosfera amigável, confiável, segura e democrática na sala de aula e na comunidade escolar

▪ Existe um professor tutor (professor de classe) responsável por cada turma?	() Sim	() Não
▪ As turmas discutem os problemas da sua classe?	() Sim	() Não
▪ As turmas discutem e propõem soluções para seus problemas de convivência? (Exemplo: assembleias de classe)	() Sim	() Não

Critério F2 – Desenvolver estratégias de ensino coerentes com os DH, respeitando a dignidade e oferecendo oportunidades iguais para os estudantes

▪ São oferecidas aulas adicionais para os estudantes com desempenho insatisfatório?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes têm oportunidade para tirar suas dúvidas fora da aula? (Exemplo: plantão de dúvidas)	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são encorajados a criarem grupos de estudo?	() Sim	() Não
▪ Há alguma estratégia de ensino diferenciada para os estudantes com desempenho insatisfatório?	() Sim	() Não

Critério F3 – Desenvolver uma pedagogia participativa, centrada no aluno, que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos de forma a encorajar sua participação ativa, aprendizagem cooperativa e um senso de solidariedade, criatividade e autoestima

▪ As disciplinas desenvolvem trabalhos em grupo?	() Sim	() Não
▪ As disciplinas promovem debates em sala de aula?	() Sim	() Não
▪ A escolha de temas de trabalho leva em conta as necessidades e interesses dos estudantes de cada classe?	() Sim	() Não
▪ Os temas dos projetos desenvolvidos pelas classes são escolhidos pelos estudantes?	() Sim	() Não

Critério F4 – Adotar métodos de aprendizagem que propiciem experiência, de forma que os estudantes possam aprender fazendo e colocando em prática os DH

▪ Os estudantes realizam atividades práticas durante as disciplinas?	() Sim	() Não
▪ As disciplinas desenvolvem projetos nos quais os estudantes aprendem fazendo?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são estimulados a realizarem pesquisas sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes participam de atividades que exijam solidariedade? (Exemplo: auxiliar colegas, participar de voluntariado)	() Sim	() Não
▪ Os estudantes realizam atividades práticas que exijam a promoção dos direitos humanos?	() Sim	() Não

Critério F5 – Adotar métodos de ensino empíricos, com o professor atuando como um facilitador, guia da aprendizagem e conselheiro

▪ Nos trabalhos em grupo, os estudantes são orientados a distribuir as tarefas?	() Sim	() Não
---	---------	---------

▪ Nos trabalhos em grupo, os estudantes são estimulados a se alternarem nas funções que desempenham? (Exemplo: a cada trabalho eleger-se um coordenador diferente)	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são orientados sobre como realizar pesquisas?	() Sim	() Não
▪ Diante dos desafios de um trabalho, os estudantes são orientados e estimulados a discutirem o problema e buscarem a solução?	() Sim	() Não
Dimensão: G. Suporte ao ensino e aprendizagem/tecnologia		
Critério G1 – Fazer uso de sites relacionados à EDH		
▪ Os estudantes são informados e estimulados a utilizar sites da internet relacionados aos direitos humanos?	() Sim	() Não
Critério G2 – Desenvolver programas de aprendizagem a distância ligados às escolas		
▪ A escola oferece alguma disciplina ou apoio aos estudos a distância?	() Sim	() Não
Critério G3 – Capacitar estudantes e professores para utilizarem novas tecnologias de informação para EDH		
▪ Os estudantes são orientados sobre sites relacionados aos direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ Os(as) professores(as) são orientados(as) sobre sites relacionados aos direitos humanos?	() Sim	() Não
Critério G4 – Encorajar grupos de discussão on-line sobre tópicos de DH com estudantes e professores de outras escolas, em níveis local, nacional e internacional		
▪ A escola possui algum fórum de discussões on-line destinado às temáticas relacionadas aos direitos humanos?	() Sim	() Não
Critério G5 – Disseminar materiais de EDH em números suficientes e em linguagens apropriadas e treinar o pessoal relevante em seu uso		
▪ A biblioteca da escola possui materiais relacionados aos direitos humanos destinados aos estudantes?	() Sim	() Não
▪ A biblioteca da escola possui materiais relacionados ao ECA destinados aos estudantes?	() Sim	() Não
▪ A biblioteca da escola possui materiais relacionados aos direitos humanos destinados aos(as) professores(as)?	() Sim	() Não
▪ A biblioteca da escola possui materiais relacionados ao ECA destinados aos(as) professores(as)?	() Sim	() Não
▪ A bibliotecária da escola está familiarizada com temáticas relacionadas aos direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ A bibliotecária da escola está familiarizada com temáticas relacionadas ao ECA?	() Sim	() Não
Critério G6 – Coletar e disseminar exemplos de boas práticas em ensino e aprendizagem de Educação em Direitos Humanos		
▪ A escola busca exemplos de boas práticas em Educação em Direitos Humanos para estimular a comunidade escolar?	() Sim	() Não
▪ A escola busca exemplos de boas práticas do ECA para estimular a comunidade escolar?	() Sim	() Não

▪ A escola divulga os projetos ou trabalhos que realizou relacionados aos direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola divulga os projetos ou trabalhos que realizou relacionados ao ECA?	() Sim	() Não
Critério G7 – Facilitar a criação de rede e a troca de práticas de Educação em Direitos Humanos entre educadores e entre estudantes		
▪ A escola possui alguma rede de comunicação com outras escolas para troca de experiências sobre direitos humanos? (Exemplo: blog, site, fórum)	() Sim	() Não
▪ A escola possui alguma rede de comunicação com outras escolas para troca de experiências sobre o ECA? (Exemplo: blog, site, fórum)	() Sim	() Não
Critério G8 – Promover pesquisa em ensino e aprendizagem de Educação em Direitos Humanos		
▪ Os docentes da escola desenvolvem pesquisas sobre suas experiências em sala de aula com direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ Os docentes da escola desenvolvem pesquisas sobre suas experiências em sala de aula com o ECA?	() Sim	() Não
▪ Os gestores desenvolvem pesquisas sobre as atividades relacionadas aos direitos humanos realizadas pela escola?	() Sim	() Não
▪ Os gestores desenvolvem pesquisas sobre as atividades relacionadas ao ECA realizadas pela escola?	() Sim	() Não
Dimensão: H. Avaliação		
Critério H1 – Desenvolver indicadores, identificar métodos adequados e projetar ferramentas apropriadas para revisão, avaliação e medição dos processos, resultados e impacto da EDH		
▪ A escola criou algum instrumento para avaliar mudanças de comportamento dos estudantes após participarem de projetos relacionados aos direitos humanos e/ou ao ECA?	() Sim	() Não
▪ A escola criou algum instrumento para avaliar o desenvolvimento dos projetos relacionados aos direitos humanos?	() Sim	() Não
▪ A escola conseguiu identificar se há alguma metodologia mais apropriada ao trabalho com direitos humanos e/ou com o ECA?	() Sim	() Não
▪ A escola criou algum instrumento para avaliar mudanças de rendimento escolar dos estudantes após participarem de projetos relacionados aos direitos humanos e/ou ao ECA?	() Sim	() Não
Critério H2 – Utilizar métodos de avaliação que sejam apropriados para EDH, tais como observação e relatório por professores e companheiros de estudo; registro da experiência dos estudantes, trabalho pessoal, bem como habilidades e competências adquiridas (portfólio de estudante), e autoavaliação dos estudantes		
▪ Os(as) professores(as) utilizam relatórios e observações para acompanhar o desenvolvimento do grupo?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são estimulados a fazerem seus registros sobre as experiências relacionadas aos direitos humanos e/ou ao ECA? (Exemplo: portfólio)	() Sim	() Não
▪ Os estudantes têm oportunidade de se autoavaliarem?	() Sim	() Não

▪ Os estudantes avaliam seus colegas quando são realizados trabalhos em grupo?	() Sim	() Não
Critério H3 – Aplicar princípios de direitos humanos para avaliar as realizações dos estudantes em todo o currículo, tais como transparência (explicação de critérios e motivos para graduação, informação de estudantes e pais), igualdade (mesmos critérios usados para todos os estudantes e por todos os professores), equidade (ausência de abuso na avaliação)		
▪ Os estudantes são informados sobre quais critérios são utilizados pelos docentes para avaliá-los?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são informados sobre os objetivos de cada disciplina?	() Sim	() Não
▪ As diferenças e especificidades dos estudantes são consideradas nas avaliações?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são informados sobre seus direitos em relação às avaliações?	() Sim	() Não
▪ Os estudantes são levados a refletir sobre os objetivos da escola?	() Sim	() Não

O instrumento resultante da definição de critérios e indicadores aqui apresentados foi aplicado junto às Secretarias Municipais de Educação do estado da Bahia. As sugestões e percepções dos participantes propiciaram ajustes nos itens formulados e contribuíram para qualificar o instrumento. Este foi também aplicado junto a algumas escolas brasileiras. O resultado obtido nos mostrou que as escolas já desenvolvem várias práticas que são convergentes com os princípios da EDH, no entanto, não têm consciência de que essa atuação se relaciona com a EDH. Entendemos que essa atuação é importante, contudo é imprescindível que os(as) educadores(as) das escolas reconheçam suas atuações como práticas comprometidas com a EDH, pois é mediante a consciência e a intencionalidade que poderemos ter escolas comprometidas de fato com esse tipo de educação.

Atualmente, esse instrumento serve como base para uma pesquisa desenvolvida por mim, docente e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (Unesp/São José do Rio Preto).

O instrumento está sendo enviado por um link em servidor on-line destinado a pesquisas, Survey Monkey. O questionário pode ser acessado pelo link <https://pt.surveymonkey.com/s/edhindicadores>.

A Secretaria de Educação do estado de São Paulo apoia a pesquisa. Recebemos uma carta de apoio e o contato eletrônico das 95 Diretorias Regionais de São Paulo, que juntas concentram mais de 5 mil escolas.

Referências bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; Inep-MEC (Coord.). Indicadores da qualidade da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Brasília: Liber Livro; Unesco, 2007.
- DUARTE D., Jakeline. Ambientes de aprendizagem: uma aproximación conceptual. Estudos pedagógicos, Valdivia, n.29, 2003. Disponível em: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&nrm=iso; Acesso em: 23 jul. 2010. doi: 10.4067/S0718-07052003000100007.
- KLEIN, A. M.; GURIDI, V. Construtivismo, ABP e formação de professores. Comciência: Revista eletrônica de jornalismo científico, n.53, 2010. Disponível em: www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=53&id=672.
- MIRA, José Joaquín; GÓMEZ, José M^a. Criterio, indicador y estándar. Universidad Miguel Hernández de Elche, s.d. Disponível em: <http://calidad.umh.es/curso/criterio.htm#1>.

O Instituto Norberto Bobbio e a experiência de EDH em Paraisópolis

César Barreira

Os direitos humanos padecem de uma contradição permanente: eles estão na origem das grandes proclamações das revoluções modernas, onde aparecem como princípios fundamentais. Mas a prática nunca foi consistente com a integridade formal dos princípios e, por isso, experimentamos concretamente o antagonismo entre as consequências e as grandes formulações fundadoras da modernidade política. Princípios não são guardiões adequados da dignidade; esta só pode ser preservada se o valor que encerra tornar-se critério concreto da vida em comum.

Franklin Leopoldo e Silva, *Viver junto*

O caminho do Projeto

O projeto Educação em Direitos Humanos na comunidade Paraisópolis foi resultado de uma somatória de esforços.¹ As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Fundamental Professor Paulo Freire, em Paraisópolis,² durante o ano de 2012, a convite da diretora Luciene Melo Muñoz. Após conversarmos com a coordenadora pedagógica, Luciana Miyano, o projeto foi estruturado em duas etapas: em um primeiro momento seria desenvolvido um trabalho de discussão com os professores sobre a temática da educação em direitos humanos (oito encontros), contando com a participação de profissionais que atuam na área (professores e defensores públicos), sendo importante destacar que esses encontros foram incorporados na estrutura pedagógica da escola, já que faziam parte da jornada especial de formação docente.

Num segundo momento, os resultados dessa discussão seriam levados para rediscussão em sala de aula com os alunos de 7º e 8º anos, de tal forma que os próprios alunos pautassem os temas para discussão.

Assim, a experiência educativa deu-se inicialmente com uma série de encontros com um grupo de professores, notadamente da área de humanas, nos quais foram objeto de discussão alguns temas centrais da própria temática: o conceito de direitos humanos, sua relação com o conceito de democracia, a relação entre direitos e deveres, a relação entre literatura e direitos humanos, mecanismos jurídicos disponíveis para a efetivação dos direitos, além da discussão de exercícios (feitos em sala de aula) que privilegiam a apropriação, pelos alunos, dos valores articulados no âmbito da educação em direitos humanos e da educação para a paz. Esses professores introduziram o tema da educação em direitos humanos e da educação para a paz em suas aulas e, antes do início da segunda etapa, um evento de encerramento foi programado: no dia 29 de novembro de 2012 os alunos do 8º ano fizeram uma visita educativa ao Memorial da Resistência de São Paulo e, após, no auditório do Memorial, o documentário *Isso é democracia?*³ foi exibido e discutido com os alunos.

¹ Diversas instituições contribuíram para o desenvolvimento e a execução do projeto: Instituto Norberto Bobbio – Cultura, Democracia e Direitos Humanos, Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Memorial da Resistência de São Paulo e Escola Municipal de Educação Fundamental Professor Paulo Freire, em parceria com a Escola da Defensoria de São Paulo, Núcleo da Infância e Juventude da Defensoria de São Paulo, Núcleo de Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria de São Paulo, Espaço Esportivo e Cultural BM&FBovespa, Programa Einstein de Paraisópolis e União dos Moradores de Paraisópolis. Não poderíamos deixar de mencionar o professor Guilherme Aranha (PUC-SP), que participou de um encontro com os professores, dialogando sobre o tema “literatura e direitos humanos”, e que conduziu os debates após a exibição do documentário, e o professor Mário Thadeu Barros (PUC-SP), que participou do primeiro encontro com os professores, dialogando sobre “direitos humanos e educação para a cidadania”.

² O bairro de Paraisópolis, na cidade de São Paulo, originou-se de um loteamento (Fazenda Morumbi) destinado à construção de residências para a classe alta. Diante da não implantação do empreendimento, a área acabou abandonada, e partir da década de 1950 os terrenos foram utilizados por famílias (notadamente imigrantes) que lá se estabeleceram, atraídas pela oferta de emprego na construção civil.

³ Disponível em www.apublica.org/2012/09/isso-e-democracia-pergunta-cineasta-veja-documentario/. O documentário discute os efeitos das obras da Copa do Mundo e das Olimpíadas para a população da cidade do Rio de Janeiro.

O caminho até o Projeto: fundamentação teórica

A consolidação da democracia, não apenas como forma de governo, mas como prática de seus valores fundamentais na sociedade, depende em grande medida da temática dos direitos humanos. De acordo com Norberto Bobbio, a relação entre democracia, direitos humanos e paz revela a seguinte estrutura: “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (Bobbio, 2004, p.21). Os direitos do homem – assim denominados por Bobbio e hoje chamados de direitos humanos – ganham concretude na medida em que floresce a consciência crítica a respeito das liberdades. Nesse sentido, os direitos humanos nascem quando podem nascer, são históricos.⁴

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), de 1948, significou o reconhecimento definitivo dos direitos humanos,⁵ sendo a dignidade da pessoa humana o núcleo duro desses direitos, inerente a todo ser humano, sem nenhum tipo de limitação, seja ela econômica, física, racial, cultural ou sexual. O principal problema referente aos direitos humanos, hoje, seria o de protegê-los, não o de justificá-los. Trata-se de um problema político, não filosófico,⁶ desafiando até mesmo a Constituição mais evoluída.

⁴ Segundo Bobbio “O problema – sobre o qual, ao que parece, os filósofos são convocados a dar seu parecer – do fundamento, até mesmo do fundamento absoluto, irresistível, inquestionável, dos direitos do homem é um problema mal formulado: a liberdade religiosa é um efeito das guerras de religião; as liberdades civis, da luta dos parlamentos contra os soberanos absolutos; a liberdade política e as liberdades sociais, do nascimento, crescimento e amadurecimento do movimento dos trabalhadores assalariados, dos camponeses com pouca ou nenhuma terra, dos pobres que exigem dos poderes públicos não só o reconhecimento da liberdade pessoal e das liberdades negativas, mas também a proteção do trabalho contra o desemprego, os primeiros rudimentos de instrução contra o analfabetismo, depois da assistência para a invalidez e a velhice, todas elas carecimentos que os ricos proprietários podiam satisfazer por si mesmos” (2004, p.25).

⁵ Para o filósofo italiano, “pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948” (2004, p.46).

⁶ “Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (2004, p.45).

Esse desafio é ainda maior na medida em que pensar a democracia é, principalmente, pensar as condições mínimas que possibilitam a efetivação dos direitos humanos. De que maneira, partindo de um estado de direito, chegamos à democracia de tal forma que as condições sejam, além de mínimas, intensificadas? Naturalmente existem obstáculos, pois o projeto político democrático não poderia prever dificuldades decorrentes de uma sociedade cada vez mais complexa.

Em *De Senectute*, referindo-se aos problemas levantados pelo governo dos regimes democráticos, Bobbio salienta a importância de se levar em consideração que “o fim principal dessas regras [as regras da democracia] é tornar possível a solução dos conflitos sociais mediante um contrato entre as partes e, quando o contrato não tem êxito, por meio do voto de maioria, excluindo o recurso da violência” (Bobbio, 2010, p.156). A democracia seria o sistema de regras que permite a instauração e o desenvolvimento de uma convivência pacífica, de tal modo que se evite, de todas as formas possíveis, a utilização da violência como meio para solucionar conflitos sociais.

Nesse sentido, nos interessa considerar a intensificação das condições mínimas que possibilitam a efetivação dos direitos humanos com base na não utilização da violência. Para tanto é fundamental compreendermos que a sociedade atual comporta uma série de expectativas distintas de diversos grupos sociais e indivíduos, que frequentemente entram em choque. O descontentamento, de certa forma inerente em uma sociedade pluralista, deve ser especialmente trabalhado e desenvolvido em um regime democrático. Por intermédio das regras formais da democracia, os conflitos sociais (incluindo aqueles entre grupos sociais e entre grupos sociais e o Estado) devem ser resolvidos sem recorrer à violência. “Apenas onde essas regras são respeitadas o adversário não é mais um inimigo (que deve ser destruído), mas um opositor que amanhã poderá ocupar o nosso lugar” (Bobbio, 2011, p.51-52).

Tal proposta reconhece que esses direitos, idealmente universais, constituem um ponto de chegada, e não um ponto de partida. Trata-se de um processo no qual dois fatores adquirem especial relevância: primeiramente, o diálogo deve ser considerado elemento primordial no relacionamento entre os sujeitos; em segundo lugar, a continuidade do processo depende, em larga medida, do legado deixado às futuras gerações. São elas que, por meio da atuação não violenta, continuarão o processo de lutas e conquistas em direitos humanos.

Existem algumas possibilidades de articulação desses fatores, dentre as quais se destaca a perspectiva da educação em direitos humanos. A conexão entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a educação em direitos humanos é ainda maior do que a Resolução n° 184⁷ sugere: não somente o artigo 26 da Declaração faz dos direitos humanos um objetivo a ser atingido por meio da educação, mas a educação em direitos humanos em si é o primeiro e principal propósito da Declaração Universal como um todo. Nesse sentido, adquire especial importância o segundo parágrafo do mencionado artigo:

Art. XXVI

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

⁷ Em março de 1993, a Comissão de Direitos Humanos recomendou que a ONU proclamasse uma década de educação em direitos humanos. A Assembleia Geral aceitou a ideia em dezembro de 1994 e adotou a Resolução n° 184 que proclamou a década 1995-2004 como a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos.

A recente Declaração sobre Educação e Treinamento em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (Resolução da Assembleia Geral 66/137, de 19 de dezembro de 2011), elaborada com base nas Resoluções nº 06/10, de 28 de setembro de 2007, e nº 10/28, de 27 de março de 2009 do Conselho de Direitos Humanos,⁸ é marca da importância cada vez maior da educação em direitos humanos, ao entender esta como meio e garantia do respeito aos direitos humanos, tendo como base o entendimento comum e a sensibilização a partir de uma visão que fortaleça o compromisso universal com os direitos humanos.

Por conseguinte, estabelecer que todos os seres humanos têm direito à educação não é suficiente se não definimos o espírito dessa educação. Para que o objetivo de incorporar os direitos humanos enquanto ética na vida dos homens seja alcançado, o espírito mais adequado à sua educação consiste na formação, que, como o todo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial o art. 26 em seu parágrafo 2º, coloca o desenvolvimento dos seres humanos e da personalidade humana em primeiro lugar.

Dessa forma, a Recomendação da Unesco (1974) sobre educação para entendimento, cooperação e paz internacionais e educação relacionada a direitos humanos e liberdades fundamentais definia educação para esses fins como:

Todo o processo da vida social por meio do qual indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, dentro e para o benefício de comunidades nacionais e internacionais, o conjunto de suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos. Este processo não está limitado a quaisquer atividades específicas. (nossa tradução)

⁸ A Declaração sobre Educação e Treinamento em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (2011) é um dos mais recentes e principais documentos sobre educação em direitos humanos no âmbito internacional que, reunindo princípios de instrumentos anteriores, define o conteúdo, forma e finalidade dessa educação: a educação sobre direitos humanos por meio dos direitos humanos e para os direitos humanos.

O Plano de Ação Mundial da Unesco sobre a Educação para os Direitos Humanos e Democracia (Declaração de Montreal, 1993) refere-se expressamente à “educação em direitos humanos”, inaugurando uma modalidade de educação sobre cujo modo de ser e propósito se discorreria nas décadas seguintes em diversos documentos. Segundo esse plano de ação

A educação em direitos humanos deve ser participativa e operacional, criativa, inovadora e poderosa em todos os níveis da sociedade civil ... e deve ter como objetivo cultivar os valores democráticos, inspirar impulsos para a democratização e promover transformação social com base nos direitos humanos e na democracia. (nossa tradução)

A partir desse momento a temática da educação em direitos humanos é enriquecida, uma vez que seu desenvolvimento é compreendido como fundamental para a construção de uma democracia participativa.

Em dezembro de 1994 a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral, abrangendo o período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. Vale lembrar que disposições sobre educação em direitos humanos já haviam sido incorporadas em muitos instrumentos internacionais, inclusive no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13), na Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 29 e 42), na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (art. 10), na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (art. 7), na Declaração e Plano de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33-34 e Parte II, parágrafos 78-82) e na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Declaração, parágrafos 95-97 e Programa de Ação, parágrafos 129-139).

Nesse contexto, a educação em direitos humanos foi definida como o conjunto de esforços para treinamento, disseminação e informação, tendo por objetivo a construção de uma cultura universal dos direitos humanos por meio da transmissão de conhecimentos e habilidades direcionados

- I. ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- II. ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade;
- III. à promoção da compreensão, da igualdade de gênero, a tolerância e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- IV. à habilitação para participação efetiva em uma sociedade livre;
- V. à promoção das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Adquiriu destaque o entendimento de que as atividades deveriam ser práticas – relacionando os direitos humanos a experiências da vida real dos alunos, permitindo-lhes construir sobre princípios de direitos humanos encontrados em seu próprio contexto político e cultural. Por meio de tais atividades, os alunos deveriam ser capacitados para identificar e responder às suas necessidades de direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas de direitos humanos. Tanto o que é ensinado quanto a maneira pela qual é ensinado devem refletir os valores de direitos humanos. Isso significa pensar a educação em direitos humanos como elemento transformador da atual compreensão do ensino e da aprendizagem.

Também deve ser enfatizado que os propósitos da Década trazem uma concepção de educação em direitos humanos muito mais definida e fechada do que os documentos anteriores. Seu foco é na disseminação de

uma cultura de direitos humanos, como um código de valores e comportamental, e na formação para a atuação política para a realização desses direitos. Dessa forma, a educação integral em direitos humanos não só proporcionaria o conhecimento sobre os direitos humanos e os mecanismos de proteção, mas também transmitiria as competências necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana.

Contudo, os objetivos da Década não foram alcançados no período estabelecido, motivo pelo qual em 10 de dezembro de 2004 a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-em curso) para fazer avançar na implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores. O Programa Mundial foi estabelecido pela Resolução da Assembleia Geral nº 59/113 (10 de dezembro de 2004).

Com base nos resultados da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 184/1994) (1995-2004), o Programa Mundial procura promover um entendimento comum de princípios básicos e metodologias de educação em direitos humanos, buscando fornecer uma estrutura concreta para a ação e fortalecer as parcerias e a cooperação desde o âmbito internacional até as iniciativas locais.

Nesse sentido, as escolas atuam como garantidoras e promotoras dos direitos humanos, sendo imprescindível a criação, na própria estrutura de ensino, de espaços para o diálogo e reflexão, garantindo a transversalidade dos direitos humanos por meio da integração das diversas disciplinas presentes na escola.⁹ Com isso enfatiza-se a necessidade de relacionar protagonismo discente e docente¹⁰ no âmbito escolar, e a vinculação da escola com a comunidade local e a sociedade em geral. Daí a importância de se possibilitar a participação ativa dos estudantes, tanto na organização estudantil quanto na defesa dos direitos e responsabilidades, individuais e coletivas.

Objetivos do Projeto

- discutir a temática da educação em direitos humanos e seus principais conceitos;
- possibilitar um espaço de diálogo que envolva todos os atores do ambiente escolar, inclusive familiares e comunidade;
- questionar a relação entre educação em direitos humanos e a estrutura organizacional das instituições de ensino;
- promover o conhecimento dos direitos previstos em nosso sistema legal e apresentar formas de exercê-los;
- contribuir para a compreensão de uma ideia de cidadania a partir da vinculação entre direitos e deveres no âmbito da promoção dos direitos humanos;
- ampliar o acesso à justiça.

Desafios enfrentados

- muitos professores não participaram do projeto por não conseguirem conciliar seus horários de trabalho;
- enquadrar a necessidade de deveres como contraponto da efetivação de direitos;

⁹ No Brasil, o tema da educação em direitos humanos começa a ser discutido em 1980, no processo de redemocratização, com a organização política dos movimentos sociais. Vale lembrar que em 2003 o tema foi privilegiado com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, revisto em 2006, ocasião em que foram incorporados aspectos de documentos internacionais (Tratados, Convenções e Declarações). Em 2010 o Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH 3) tratou especificamente da promoção e garantia da educação em cultura e em direitos humanos.

¹⁰ Importante a advertência de Dermeval Saviani: “se é razoável supor que não se ensina a democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática, já no ponto de partida?”.

- relacionar a educação em direitos humanos com reformulação das relações entre escola, aluno, família e comunidade;
- discutir a proposta de tutelar os direitos humanos por intermédio do direito penal;
- esclarecer os mecanismos jurídicos existentes para efetivação de direitos humanos;
- como levar a discussão teórica dos direitos humanos para a prática;
- sensibilizar os professores quanto ao potencial crítico da educação em direitos humanos.

Resultados alcançados

- discussão conceitual dos direitos humanos e de sua importância no processo de democratização;
- sensibilização à causa da necessidade de inclusão da educação em direitos humanos em uma agenda política;
- discussão da relação entre direitos e deveres frente à presença/ausência do Estado;
- esclarecimento de mecanismos jurídicos que podem auxiliar na demanda por efetivação de direitos;
- discussão de casos práticos que favorecem o desenvolvimento da educação em direitos humanos em sala de aula.

Considerações finais

A segunda etapa não foi ainda efetivada. Durante o primeiro semestre de 2013 um trabalho de avaliação parcial foi realizado, levando em consideração as dificuldades encontradas e os objetivos alcançados. O prin-

principal ponto a ser destacado é o caráter político do projeto. A incorporação dos encontros na jornada especial de formação docente demonstra o apoio da Escola à luta pela implementação da educação em direitos humanos como agenda política do Estado. Isso é fundamental. Grande parte das dificuldades para a concretização de uma educação em direitos humanos decorre da atual estrutura de ensino e aprendizado. A educação em direitos humanos vai além da orientação sobre o que fazer no caso concreto, influenciando nas formas de participação para a formação do próprio caso concreto. Ela não oferece somente respostas a perguntas tais como “que instituição pode resolver este problema?”, ou “quem pode solucionar este problema?”, mas questiona, principalmente, a forma como esses problemas são construídos, os agentes que atuam, selecionam e articulam as informações referentes ao caso concreto. A forma como o projeto foi incorporado na estrutura pedagógica da Escola parece ser condição essencial para que a educação em direitos humanos possa cumprir seus objetivos.

Isso está relacionado com o próprio ceticismo quanto à ideia de direitos humanos, e o constante apelo à compreensão da importância dos deveres para a cidadania. Não há dúvidas de que os deveres são fundamentais, mas somente quando compreendidos como contraponto à efetivação dos direitos. Nas situações em que a própria garantia de direitos é simbólica, a compreensão do significado do dever é alterada. A articulação entre educação em direitos humanos e contexto político cultural do local onde ela é desenvolvida demonstra exatamente isso. Se, por um lado, nas discussões com os professores predominava um apelo aos deveres, no debate com os alunos no Memorial da Resistência predominou um apelo à efetivação dos direitos. O documentário *Isso é democracia?* apresenta os efeitos das obras da Copa do Mundo e das Olimpíadas para a comunidade mais pobre do Rio de Janeiro. A apropriação feita pelos alunos, identificando muitos dos problemas retratados no documentário no dia a dia de Paraisópolis, foi a expe-

riência mais enriquecedora do projeto. Os questionamentos, as cobranças por melhores condições de moradia, saúde, educação e lazer, demonstram que a segunda etapa do projeto pode ser extremamente frutífera, e que o diálogo entre alunos e professores pode favorecer a compreensão do sentido da educação em direitos humanos.

Referências

BOBBIO, Norberto. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito*. Barueri (SP): Manole, 2007.

_____. *De Senectute: elogio da serenidade e outros escritos morais*. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

_____. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 dez. 1948. Disponível em: www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php; Acesso em: 14 abr. 2012.

_____. *General Assembly. Resolution 66/137: United Nations declaration on human rights education and training*. 19 dez. 2011. Disponível em: www2.ohchr.org/english/issues/education/training/index.htm; Acesso em: 17 maio 2012.

Projeto Arte na Casa: Arte-Educação e direitos humanos em espaços de privação de liberdade

Rodrigo Medeiros

Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que ideias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada!

Makarenko¹

Ao iniciarmos os trabalhos de arte-educação em 2008 para atendermos 1.216 internos da Fundação Casa, em unidades de internação e internação provisória femininas e masculinas, adolescentes com primeira e múltiplas passagens pela instituição, com atos infracionais leves, médios, graves e gravíssimos, deparamos com um novo universo, que suscitou o mesmo questionamento de Makarenko: o que e como fazer?

Anton Makarenko, ao se tornar o responsável por um centro de adolescentes e jovens infratores (Colônia Gorki) na Rússia do século XX, no início de sua revolução, deparou com uma realidade na qual autores e filósofos que pensaram processos pedagógicos não podiam responder e pensar em um método educativo que dialogasse com um ideal de emancipação dos internos.

Passaram-se quase cem anos e até hoje pouquíssimas respostas foram encontradas sobre como trabalhar com adolescentes autores de atos infracionais. O desafio está colocado, e muitas instituições, como a Fundação Casa, enfrentam uma dura realidade para fazer valer os direi-

¹ Makarenko, Anton. Poema pedagógico. São Paulo: Ed. 34, 2005. p.111.

tos e deveres dos adolescentes presentes em estatuto (ECA) e em um sistema nacional de medidas socioeducativas (Sinase).

Estamos diante de dois temas em constante processo de construção: arte-educação e medida socioeducativa. Diferente de outros espaços educativos como uma oficina em determinada instituição pública ou privada – na qual os partícipes se inscrevem com o objetivo definido para determinada linguagem – ou atividades artísticas em escolas de arte, a prática artística em medida de internação e internação provisória propõe um novo desafio artístico e pedagógico tendo em vista as especificidades de uma medida socioeducativa.

O primeiro ponto é que os adolescentes, ou jovens, não retornam para suas casas ao final da atividade. Eles estão privados de sua liberdade, em um espaço com uma lógica e uma dinâmica próprias da internação. Mas chegará o momento de retorno ao seu lugar de origem, que na maioria das vezes se localiza nos arrabaldes da metrópole. Espaços esses que, ultimamente, vem deixando de ocupar os noticiários apenas em razão da precariedade, da violência, da falta de acesso a educação, saúde e bens culturais. Agora esses espaços mostram os saraus, os coletivos artísticos, os espaços de cultura. Enfim, os muitos tesouros presentes nas vielas e favelas.

Um espaço de internação para adolescentes e jovens autores de atos infracionais possui diversas características próprias, mas para esta análise vamos nos debruçar somente na ação pedagógica. Nos trabalhos com as oficinas artísticas podemos detectar os seguintes desafios e dificuldades:

1. Alta rotatividade dos adolescentes nas oficinas. Nas unidades de internação, a alta rotatividade se dá quando os adolescentes passam a cumprir a medida em Liberdade Assistida (LA) e novos adolescentes iniciam a medida de internação. Nas oficinas, a cada saída de adolescentes, novos entram no seu lugar para

manter a média de 10 a 15 por turma. Nas unidades de internação provisória, a rotatividade é ainda maior, pois os adolescentes ficam internados por no máximo 45 dias e o fluxo de saídas para internação, ou liberdade, é muito alto.

2. Tumultos e Rebeliões. O número de rebeliões vem diminuindo nas unidades da Fundação Casa, e, apesar de serem uma das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das oficinas, são pontuais. Já os tumultos entre os jovens e os agentes de apoio socioeducativo, ou entre os próprios jovens, são constantes, e há momentos nos quais os arte-educadores são orientados a não entrarem para as atividades.
3. Pouca compreensão dos setores pedagógicos e das áreas de segurança das unidades sobre os trabalhos de arte-educação. Não há um entendimento claro sobre o processo de experimentação artística, sobre os conteúdos trabalhados e a finalidade das oficinas.
4. Os arte-educadores demonstram muita dificuldade em elaborar planos de aula de três meses, para até quatro turmas, tendo em vista as dificuldades aqui citadas. Muitos entendem como desnecessária a produção de um planejamento, pois em muitos casos a realidade dos centros de internação inviabiliza o que foi planejado.
5. Como desenvolver conteúdos e técnicas artísticas que dialoguem com a realidade e com a cultura dos adolescentes, respeitando as trocas dos saberes e conhecimentos entre educadores e educandos?
6. Censura e impossibilidade de os adolescentes e jovens produzirem livremente suas artes, leituras e pesquisas fora dos horários estipulados para as oficinas. Pouquíssimos centros disponibilizam outros horários para a produção, pesquisa ou apreciação artística. Como estamos lidando com uma medida de internação,

um lápis, um recipiente de tinta, um pincel e até mesmo um livro podem, de acordo com as normas da Fundação Casa, tornar-se objetos perigosos em situações de tumultos e rebeliões.

7. Alta rotatividade de arte-educadores no projeto. Após determinado período ministrando oficinas artísticas nos centros de internação, muitos profissionais acabam desistindo do projeto por conta das dificuldades inerentes aos trabalhos desenvolvidos numa medida socioeducativa. Atuar com adolescentes e jovens internados, que em muitos casos são ligados a facções criminosas ou 'entendem' que elas fazem parte de sua 'rede de proteção social', e em espaços fechados com regras bem definidas, requer cuidados nas mais variadas ações: uma frase mal colocada, o medo diante de algumas situações, o fato de não poderem utilizar todos os materiais necessários para suas oficinas, dentre outras. A cada saída de um arte-educador, outro deve ser contratado, e o perfil do profissional para trabalhar com adolescentes autores de atos infracionais é também característico. Não são todos que têm interesse em ministrar oficinas artísticas para esse público e em um espaço de internação com diversas regras e limitações de todos os tipos. Para além do trabalho com arte-educação, o profissional deve ter um mínimo de conhecimento sobre as leis que garantem os direitos das crianças e dos adolescentes.

Buscando incidir nessa realidade, a Ação Educativa elaborou o Projeto Arte na Casa: Oficinas Culturais, cujo objetivo principal é proporcionar o exercício de experimentação das linguagens artísticas por meio de oficinas culturais e atividades complementares, de maneira que estas façam parte significativa na construção humana e social dos adolescentes atendidos pela Fundação Casa, produzindo subjetividades individuais e coletivas

num movimento de (re)descoberta de identidade e pertencimento social, tendo em vista o retorno do interno à sua comunidade. Portanto, a relação entre ambiente externo e ambiente interno é a premissa para se promover um trabalho de arte e cultura nas unidades de internação e requer uma ação pedagógica que estimule o potencial artístico dos adolescentes.

Desenvolvemos uma estratégia bem definida e articulamos quatro eixos de atuação:

1. Promoção de oficinas artísticas nas unidades da Fundação Casa com temas diretamente relacionados aos Direitos Humanos.
2. Apresentações de diversos coletivos artísticos com atuação nas periferias da região metropolitana de São Paulo, nas unidades de internação e internação provisória atendidas pelo convênio.
3. Saídas dos adolescentes das unidades para apresentações artísticas como resultado das atividades desenvolvidas nos centros e também como espectadores.
4. Divulgação dessas apresentações e outras atividades artísticas realizadas nas periferias da cidade por meio de um guia cultural mensal publicado pela Ação Educativa, a Agenda Cultural da Periferia.

Para além das oficinas artísticas realizadas diariamente nos centros de internação e internação provisória da Fundação Casa, entendemos como um importante processo pedagógico as apresentações de coletivos artísticos atuantes nas periferias da cidade nos trabalhos desenvolvidos junto aos arte-educadores e adolescentes. As trocas de conhecimentos e a possibilidade de os internos mostrarem seus trabalhos desenvolvidos nas unidades são fundamentais para a fruição artística. Além disso, ao apresentarmos aos jovens e adolescentes os trabalhos artísticos já desenvolvidos em suas comunidades, podemos apontar uma possibilidade para

continuarem atuando no universo da arte e da cultura para além da medida socioeducativa. Essa ação é articulada com a entrega regular da Agenda Cultural da Periferia, que apresenta aos adolescentes e funcionários dos centros um amplo cenário das manifestações artísticas que acontecem em toda a periferia da Grande São Paulo.

O que entendemos como arte-educação em medida socioeducativa?

Ao revelar-nos o mundo – por meio de seu próprio mundo – o artista mostra a nós mesmos.²

Para Paulo Freire, a arte, em suas diversas atividades, desperta nos alunos novos valores, desenvolvendo o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas; exprimindo sentimentos, emoções suscitadas pelos textos, sensibilizando e estabelecendo interações através de diferentes linguagens.

Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes “Oi! Como vão vocês?”, você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores.³

Seguimos essa concepção filosófica no que diz respeito à conduta profissional do Educador. Do ponto de vista didático, na relação direta entre o ensino e a aprendizagem, nossa referência metodológica, dentro da visão da educação em arte, se dá em três caminhos de acordo com proposta elaborada por Ana Mae Barbosa:⁴

1. **Produção Estética** – É o aprender no fazer. Os adolescentes e jovens entram em contato com o universo estético, os materiais e técnicas, produzindo uma obra de arte. Nesse processo construímos, criamos, compomos, colocamos no real uma determinada ideia. Assim, utilizamos todo o potencial criativo dos sentidos e do conhecimento já adquirido para transformarmos os materiais disponíveis em algo novo e único.
2. **Apreciação Estética** – É o aprender a olhar/sentir. Os adolescentes e jovens admiram, assistem, criticam e se deleitam na composição de determinada obra de arte. Aqui o aprendizado se dá pelas diversas maneiras e interpretações que damos ao que estamos vendo. Tudo que observamos serve de instrumento para uma imersão numa estética específica. No caso do projeto Arte na Casa, lançamos mão da cultura de periferia e da cultura popular, e de suas relações com a cultura erudita.
3. **Aprender contextualizando** – É o aprender pelo estudo teórico. Os adolescentes e jovens, por meio de pesquisas, compreendem os conteúdos, as características e os elementos específicos de cada modalidade artística contextualizada nas mais diferentes épocas históricas.

Todas as propostas artísticas apresentadas têm como carga horária 3 horas semanais, distribuídas em dois encontros de 1 hora e 30 minutos com a mesma turma. O tempo para experimentação artística será de três meses, que entendemos como: início do processo artístico, metade do processo artístico e finalização do processo artístico.

Como planejar aula a aula para três meses de atividades tendo e vista as especificidades de uma medida socioeducativa de internação e internação provisória?

A experiência de três anos de execução do projeto Arte na Casa em unidades de internação e internação provisória nos possibilitou a elaboração coletiva de uma proposta pedagógica com planejamentos de aula que balizam a tensão entre o ideal e o que de fato pode ser realizado. De acordo com as realidades de uma medida socioeducativa, um planejamento de aula nunca deve ser rígido, e as sistematizações das práticas artísticas elaboradas pelos arte-educadores fazem sentido quando relacionamos possibilidades a serem trabalhadas nos três meses de oficinas numa ação que visa um fim.

Nas propostas para efetivação de uma experimentação relacionamos todas as possibilidades de aulas possíveis para três meses de oficinas numa ordem lógica de continuidade. Ao apresentarmos a sistematização de todo o processo artístico para o corpo funcional das unidades, eles terão em mãos as ações a serem desenvolvidas nas oficinas com os conteúdos, os livros, os filmes e as técnicas, respeitando a proposta política e pedagógica presente no Plano de Trabalho do Projeto Arte na Casa: Oficinas Culturais.

As 'cartografias' de planos de aula para três meses de oficinas foram desenvolvidas pelos arte-educadores respeitando as diversas realidades de um centro de medida socioeducativa e escuta dos adolescentes. Nesse sentido, em todas as propostas artísticas apresentadas são relacionadas aulas com temas ligados aos Direitos Humanos, escolhas e oportunidades

dos adolescentes e jovens, identidade, cultura de periferia, rodas de conversa, trabalhos coletivos e função da arte, entre outros.

Quando trabalhamos aulas teóricas e citamos uma referência, ao final de cada área artística são apresentadas as mais diversas obras literárias e audiovisuais. Todas deverão estar presentes nos centros para consultas dos arte-educadores, adolescentes e funcionários das unidades.

Com esse material, a equipe de coordenação do projeto e os arte-educadores, junto às coordenações pedagógicas das unidades, poderão acrescentar novas ações. Ao final de cada etapa do processo artístico presentes nos planejamentos há a descrição de uma aula que não foi relacionada nas possibilidades. Com isso, objetiva-se não enrijecer o planejamento e, ao mesmo tempo, permitir que as unidades contribuam com suas propostas.

Nas unidades de internação provisória não há como elaborarmos uma ação de três meses. Elas devem ser pensadas com início, meio e fim na mesma aula, pois no próximo encontro boa parte da turma pode não estar presente. Desse modo, com as sistematizações das práticas, os educadores terão um leque ainda maior para desenvolverem suas ações artísticas em um curto período, de acordo com cada unidade e com o perfil dos educandos.

Como serão realizadas as avaliações dos trabalhos de arte e cultura?

Sistematizadas todas as ações possíveis para três meses de oficinas, podemos avaliar mensalmente as atividades de acordo com o número de aulas dadas no mês e sua relação com o total de aulas previstas. No final de três meses de oficinas, podemos avaliar o que foi aplicado na prática.

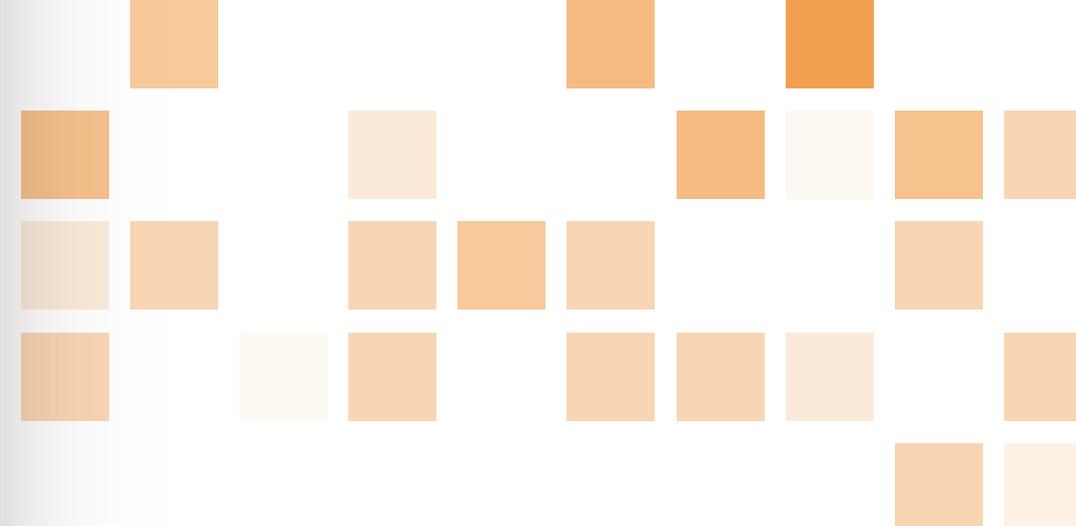
Por exemplo: foram relacionadas 15 possibilidades de aula para efetivação de uma experimentação artística de Rap no primeiro mês, e o edu-



gador conseguiu trabalhar apenas três. Com isso podemos detectar onde a dificuldade se fez presente, como o educador a superou e o que o adolescente adquiriu de conhecimento no primeiro mês. Como cada educador tem até quatro turmas, o processo de avaliação entre as aulas dadas e sua relação com o total irá variar de turma para turma, sem que o arte-educador elabore quatro tipos de planejamentos diferentes para cada realidade de unidade.

“O artista não diz, mostra”⁵

Não temos a pretensão de resolver todas as dificuldades encontradas nos trabalhos com arte e cultura nas unidades da Fundação Casa. Uma reflexão sobre nossas práticas demonstra um cuidado com os adolescentes e jovens, pelo convênio firmado entre a Ação Educativa e a Fundação Casa, pelo Direito a Cultura e pelo ECA. Um trabalho que tem sentido em sua práxis. Sem ela, e tendo em vista os raros referenciais teóricos sobre trabalhos de arte-educação para adolescentes privados de liberdade, o enorme abismo entre teoria e prática, criticado por Makarenko há quase um século, ainda poderá persistir por mais tempo.



Pôsteres

⁵ Duarte Jr., João F. O sentido dos sentidos. São Paulo: Criar Ed., 2001. p.48.



Violações dos Direitos da Pessoa Humana no Mundo do Trabalho em Porto Seguro /BA

Cristiano Raykil Pinheiro e
Eladyr Boaventura Raykil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA –
Campus Porto Seguro
Grupo de Pesquisa em Estudos para Diversidade – GRUPED
Porto Seguro, BA

Apresentação

O projeto é resultado do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido junto com a turma de Recepcionista em Meios de Hospedagem do PRONATEC/2012 - IFBA Campus Porto Seguro/BA, que consistiu em explorar as experiências de violações aos direitos humanos e trabalhistas vivenciadas no mundo do trabalho na Cidade de Porto Seguro/BA.

Metodologia de Trabalho

Abordagem qualitativa onde a organização e análise dos dados se deu através do instrumento DSC (discurso do sujeito coletivo), sendo a coleta desses dados um relato escrito e não identificado de situações reais vivenciadas pelos participantes, estudantes dos Cursos Profissionalizantes FIC (Formação Inicial Continuada) do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), do IFBA – Campus Porto Seguro, Auxiliar Administrativo e Recepcionista em Meios de Hospedagem, no ano de 2012.

Resultados

Depoimentos (transcritos *ipsis litteris*):

“Tinha 3 anos que ele trabalhava nessa cabana, como segurança e então na semana passada ele estava tirando as folgas do colega. Nessa noite que aconteceu esse problema, estava tendo um luau a noite quando derrepente um dos donos da cabana mandou que ele fosse ficar olhando os turistas na praia, para que não houvesse brigas e não quebrassem nem um copo, então meu esposo falou com ele, que ele era segurança da cabana, não segurança do grupo de turistas, logo em seguida ele começou gritar e humilhar e mandando ele embora. logo alguns minutos depois chegou um outro dos donos e pediu que meu esposo fosse pedir desculpas para o dono, então o rapaz com muita raiva falou eu já mais vou mim humilhar a ponto de pedir desculpas para ele, eu não fiz nada de errado, e logo em seguida ele foi (de) despedido” (sic).

“Eu trabalhei no hotel Portal do Mundai e trabalhava os feriado e não era recompensado não recebia hora extra sendo que nos fazia hora extra. E ou no expresi Oriente nois trabalhava sem carteira assinada não tinha direito as férias não tinha direito as horas que a gente fazia em fim não tinha direito a nada” (sic).

“Ex colega de trabalho chamado de galinho e por ser uma pessoa muito simples sem estudo aceita essa situação. Geralmente ele costuma fazer esse horário ou mais entra 3 manha as 11, a tarde das 15:00 as 19:30 fazendo o total de 12:30 por dia ou mais ele trabalha de mo-torista e forneiro na padaria Bela Vista no Cambolo semanalmente total de carga horária 73:80 minutos [...] O Galinho trabalha nesse lugar 7 anos nunca se preocupou em mudar essa situação desumana ele tem vontade mais não tem coraje denunciar essa empresa” (sic).

Considerações

O Discurso do Sujeito Coletivo com respeito às Violações dos direitos da pessoa Humana no Mundo do Trabalho em Porto Seguro/BA foi construído como a seguinte proposição:

As Violações dos Direitos da Pessoa Humana ocorridas no Mundo do Trabalho em Porto Seguro na Bahia se apresenta em três principais áreas: Hotelaria, Restaurantes e Barracas de Praia; Comércio Local e Atividade de Domésticas(os). Sendo que as principais violações são: Falta de Registro em Carteira de Trabalho; Carga Horária Excessiva; Não pagamento de horas extras; Desvio de função; Remuneração Abaixo do Salário Mínimo e Assédio Moral.

Referências

- LEFRÈVE F; Lefèvre AMC; Teixeira JJV. O Discurso do Sujeito Coletivo. Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2000.
- FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001. p. 85-86.
- _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. Pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Aprender, ensinar. Um olhar sobre Paulo Freire. Abceducatio. v.3, n.14, p. 16-22, 2002.
- MARX, Karl. O capital: Crítica da economia política. Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1982.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- NASCIMENTO, Amauri Mascaro. Iniciação ao Direito do Trabalho. 33ª ed. São Paulo.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Declaração de direitos do homem e do cidadão - 1789 (em português). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos (1978). Página visitada em 16 de setembro de 2012.

Iniciativa de Mediação – o conflito como disparador na construção coletiva de um ethos na escola

Ana Catão, Fernando Rodrigues,
Juliana de Azevedo, Luis Braga,
Luiz de Campos, Massumi Guibu e
Monica Teixeira

EMEF Desembargador Amorim Lima
São Paulo, SP

Apresentação

Inspiradas em experiências de outros países, escolas brasileiras vêm experimentando práticas restaurativas e de mediação de conflitos como forma de lidar com a violência. Para tanto, vem sendo comum a opção pela formação de professores especialistas, muitos dos quais vêm se queixando de isolamento e sobrecarga, e questionando o alcance desse seu papel.

Noutra direção, a presente iniciativa, de uma escola pública municipal da zona oeste da cidade de São Paulo, hoje com um ano e meio de experiência, visando potencializar o saber local, e entendendo mediação e restaurativa como práticas de cidadania e que fogem aos especialismos, tem outra aposta.

Metodologia

Considerando que a situação de conflito entre duas ou mais pessoas diz respeito ao coletivo em que se inserem os protagonistas, a estratégia tem sido a formação em ação em grupos reflexivos de mediação – es-

paços de conversa, com combinados atitudinais e compromissos, entre atores diversos da comunidade escolar (dos pais à diretora, atravessando os níveis hierárquicos).

Neles, tendo por disparadores situações de conflito, fala-se de violência, relações de poder, alteridade; esclarecem-se papéis; reinventam-se processos participativos e dispositivos pedagógicos; fortalece-se rede interna de apoio mútuo; e desenham-se intervenções para lidar com conflitos – construindo coletivamente a possibilidade de uma vida ética, em que cada um, na relação com o outro, inventa a si mesmo como obra de arte.

Resultados e conclusão

Em foco: potência, corresponsabilização e coletivo, ao invés de falta, punição e individualismo. Dentre os desafios pela frente: tecer rede no território.

Nessa prática os direitos humanos são vividos transversalmente na comunidade escolar.

Tradições afrobrasileiras, oralidade e maracatu de baque virado

Luna Borges Berruezo,
Camila de Sousa Trindade e
Otávio Bontempo Nunes Silva

Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP – Campus Guarulhos
Guarulhos, São Paulo

Introdução

O Projeto pretende trabalhar com o estudo teórico da cultura popular afro-brasileira e com oficinas práticas do Maracatu de Baque Virado (Maracatu Nação). As oficinas abordam essa manifestação brasileira afrodescendente, desde os mitos ancestrais e a tradição oral, até sua vivência rítmico-musical.

O Maracatu de Baque Virado possui forte expressão em Pernambuco e atualmente é uma das culturas populares mais conhecidas daquela região. Tendo uma origem bastante contraditória, justificada por meio de teses diversas, a resposta mais recorrente e aceita entre os pesquisadores é de que o Maracatu Nação teria surgido entre os séculos XVII e XVIII. Muitos desses pesquisadores defendem que essa origem é fruto de uma reminiscência da coroação de reis negros, ora nomeados, ora eleitos na instituição do Rei do Congo. (GUERRA PEIXE, César. 1980). Atualmente existem muitos grupos percussivos espalhados pelo Brasil e pelo mundo que representam e ressignificam a cultura do Maracatu de Baque Virado, além das tradicionais nações, ainda em atividade, localizadas em Olinda, Igarassu, Recife e outras cidades pernambucanas que representam a tradição dessa cultura. Essas nações estão intimamente ligadas às suas comunidades, desenvolvem relações identitárias com religiões afro-brasileiras

e estão vinculadas a um forte sentido de tradição, características que as tornam diferentes dos grupos percussivos de maracatu. Sendo as nações um dos alicerces principais dessa expressão cultural, baseada principalmente nas convivências religiosa e social e ligada intimamente às comunidades, o grupo busca resgatar algumas vivências das mesmas para dentro das atividades desenvolvidas ao longo das oficinas.

Considerando que o Projeto é parte integrante do projeto “Saberes ao sul: Saberes, Histórias da África e do Brasil na perspectiva sul/sul”, que integra a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Brasil), Universidade de Cape Town (África do Sul) e Universidade de Nova Delhi (Índia) possibilita a troca de experiências e de produções intelectuais entre estas localidades integrando assim a produção de epistemologias contra-hegemônicas na perspectiva de populações subalternizadas historicamente. Também no ano de 2012 este projeto foi premiado no programa de apoio à extensão universitária – PROEXT 2012 como referência nacional nesta temática.

Objetivos gerais

- Capacitar professores e agentes da rede pública de ensino local à aplicação da lei 10639/03, por meio de enfoque teórico e oficinas práticas, tendo como base o Maracatu de Baque Virado;
- Agregar o estudo e as práticas da cultura afro-brasileira à proposta pedagógica da Rede Pública de Ensino e à comunidade do Bairro dos Pimentas, em Guarulhos.

Objetivos específicos

- Realizar oficinas de caráter multidisciplinar de forma que possam dialogar com e integrar as diretrizes do currículo escolar;

- Valorizar a bagagem ancestral contida na transmissão do saber afro-brasileiro, por meio da música, da tradição oral e dos mitos;
- Contribuir para a apropriação teórica e à prática da cultura afrodescendente na Rede Pública de Ensino e nas comunidades locais;
- Proporcionar interações entre a forma de organização social comunitária e as manifestações das nações do Maracatu de Baque Virado.

Metodologia

O presente projeto visa resgatar as vivências dessas nações e o embasamento do saber cultural das tradições orais como forma de contraponto aos modelos de ensino escolar básico e médio, tendo em vista que o modelo educacional vigente, na maioria das escolas públicas e particulares do Brasil, não dialoga com as tradições populares afro-brasileiras e inviabiliza as práticas de atividades de extensão às comunidades.

Em busca de uma forma metodológica interativa, os idealizadores do projeto pesquisam e acreditam em um modelo de educação que valorize a oralidade, a contação de histórias, a memória, a ancestralidade e a transmissão do saber popular e afro-brasileiro. Com o intuito de unir a função desenvolvida pelo professor dentro das escolas com a valorização dessa cultura, o grupo busca contribuir para o fortalecimento deste modo de transmissão do saber, vivenciando estas culturas nas atividades desenvolvidas ao longo de sua trajetória.

Assim, por meio do estudo histórico e cultural e da experiência vivencial, pretende-se identificar o papel significativo da cultura popular e sua musicalidade nesse contexto, levando às oficinas vivências de transmissão oral, percussivas, rítmicas e corporais do Maracatu Nação.

Eixos Temáticos das oficinas:

Tema 1 - Contextualização histórica: Sobre o Maracatu Nação, tradição oral, religião, corte e relatos de mitos ancestrais; discussão sobre os símbolos culturais;

Tema 2 - Percepção rítmica - Tudo é ritmo: Vivência percussiva, noção de conjunto percussivo e apresentação das loas, cantos e letras do maracatu;

Tema 3 - Nação, interação comunitária e musicalidade: Diferenciação de nação africana, maracatu nação e grupos percussivos. Prática percussiva;

Tema 4 - Oralidade. Sabedoria Popular Relações entre a cultura popular e o folclore; Discussão sobre o enquadramento dos movimentos da cultura popular no conceito de folclore. Reflexão sobre as relações entre Brasil e África, no que se refere à cultura afro-brasileira contemporânea.

Político ou Idiota? Ampliando horizontes: a vez e a voz do adolescente e da criança

Evelyn Mello

ETEC Paulino Botelho
São Carlos, SP

Objetivos

Propõe-se como objetivo prioritário deste projeto a vivência do conceito de cidadania, com base em atividades práticas e aprofundamento das questões referentes aos Direitos Humanos. Neste sentido, pretende-se despertar no aluno o sentimento de solidariedade e ampliar seus horizontes. Fazem parte desta iniciativa, igualmente, amadurecer as discussões sobre os Direitos Humanos, partindo da realidade dos alunos para outras por ele desconhecidas, a fim de que se singularize seu respeito pelo outro e por si mesmo e se possa colocar em prática o conhecimento teórico adquirido em sala de aula.

Metodologia

A primeira etapa (janeiro a maio) diz respeito à implantação do programa “Prêmio das Crianças do Mundo pelos Direitos da Criança”. A saber, todo ano as crianças e jovens decidem, através de uma Votação Mundial, quem deve receber o “Prêmio das Crianças do Mundo pelos Direitos da Criança”. A votação encerra a primeira etapa do projeto, pois anteriormente, os alunos são preparados através de pesquisas, seminários e textos que abordam os direitos da criança e a democracia, ao conhecer os nomeados ao prêmio e as crianças que são beneficiadas por

suas ações, além de exercer o direito de se fazer ouvir através de conferências com os adultos, nas quais expõem suas dúvidas e sugestões. A segunda etapa será a realização da “Conferência das Crianças do Mundo com a Imprensa pelos Direitos da Criança”. Os jovens reivindicarão seus direitos, bem como exporão à comunidade as etapas já concluídas do projeto visando estratégias para melhor andamento dos mesmos em seu município.

O início da segunda fase também é marcado pelo mini-curso de metodologia de ensino com viés em Paulo Freire, em que os estudantes aprendem a ser jovens “ensinantes e aprendentes”, de acordo com termos utilizados por Paulo Freire, e levam às outras escolas do município, através de debates e atividades lúdicas, todo o conteúdo referente à inserção cidadã do jovem e da criança em sociedade, conforme os estudos realizados no primeiro semestre, pautados na discussão e estudo do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Resultados e conclusão

Ressaltam-se como fatos importantes, oriundos deste trabalho, o crescente interesse e iniciativa que os alunos, a princípio desmotivados e desinteressados, passaram a demonstrar. O primeiro sintoma foi a organização de campanhas espontâneas, como a do envio de materiais escolares à garota Emelda, por parte dos próprios alunos que a conheceram na primeira etapa do projeto, sensibilizaram-se ao conhecer seus problemas e buscaram soluções para intervir de maneira solidária.

A vivência como “jovens ensinantes” os tornaram muito mais próximos a mim e aos demais professores, pois passaram a se colocar em nosso lugar, aprendendo a ser alunos com a experiência de ser professores. Despertou-se, também, o interesse em participar de sua comunidade.

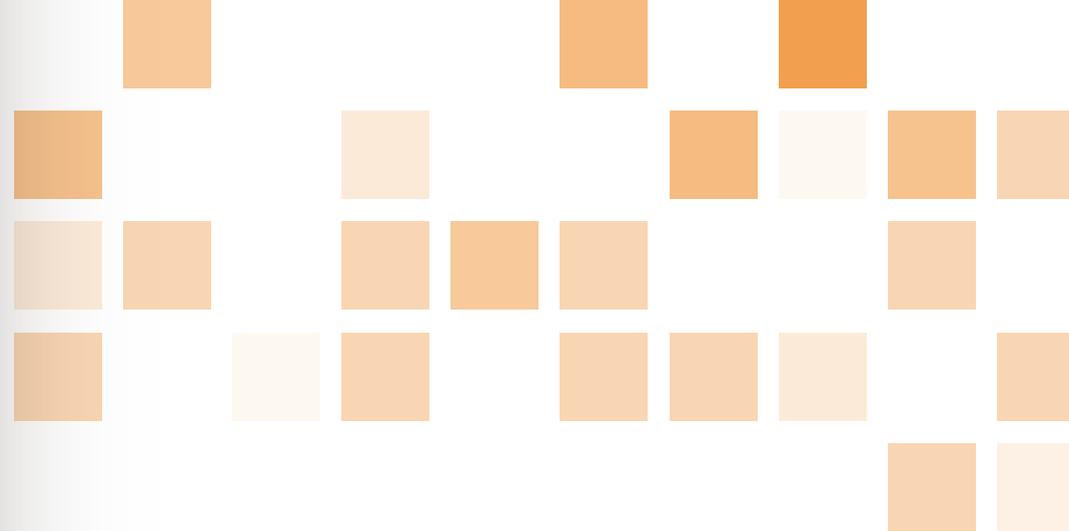


Pode-se comprovar este diagnóstico ao se refletir e avaliar a diferença com que passaram a debater e colocar em prática assuntos desenvolvidos em sala de aula.

Dado o sucesso que o projeto tem demonstrado e o grande índice de aceitação e participação por parte dos alunos, pretende-se repeti-lo e ampliá-lo, criando laços mais profundos com a organização Fundação The World's Children's Prize, a fim de aprofundar a participação dos alunos com relação à responsabilidade de construção conjunta de políticas públicas que tragam soluções para os problemas por eles aventados.

Graças a esta ação, hoje temos três grupos de estudos políticos organizados, a saber: Nova Canudos, um grupo de construção de Políticas Públicas cujo alvo são os jovens e os mesmos são os proponentes dos projetos criados; o grupo de Estudos Feministas Olympe de Gouges, voltado às políticas públicas em atenção à diversidade de gêneros e, mais recentemente; o grupo Políticos da Praça, o qual se reúne em praça pública e realiza Atos-Debates a fim de participar do processo de politização de massas em seu município.

Atualmente temos sido amplamente divulgados em meios de comunicação tais como Jornal Primeira Página, rádio DBC FM, rádio UFSCar, rádio Clube AM, TVE, Espaço Em Cena e Jornal São Carlos Agora.

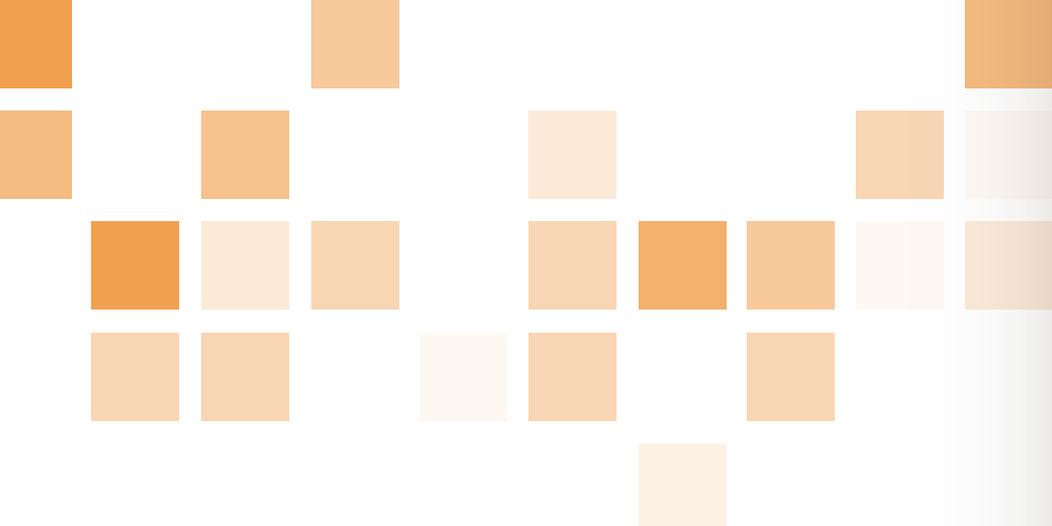




Para saber mais

Para saber mais

- Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH3
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH
Disponíveis em www.sdh.gov.br ou www.direitoshumanos.gov.br.
- Resolução de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.
- Lei de Diretrizes e Bases – LDB
Disponível em www.camara.gov.br.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
Disponível em www.brasil.gov.br e www.onu.org.br.
- Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)
Disponível em www.cedin.com.br.
- Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco
<http://www.observatorioedhemfoco.com.br/>



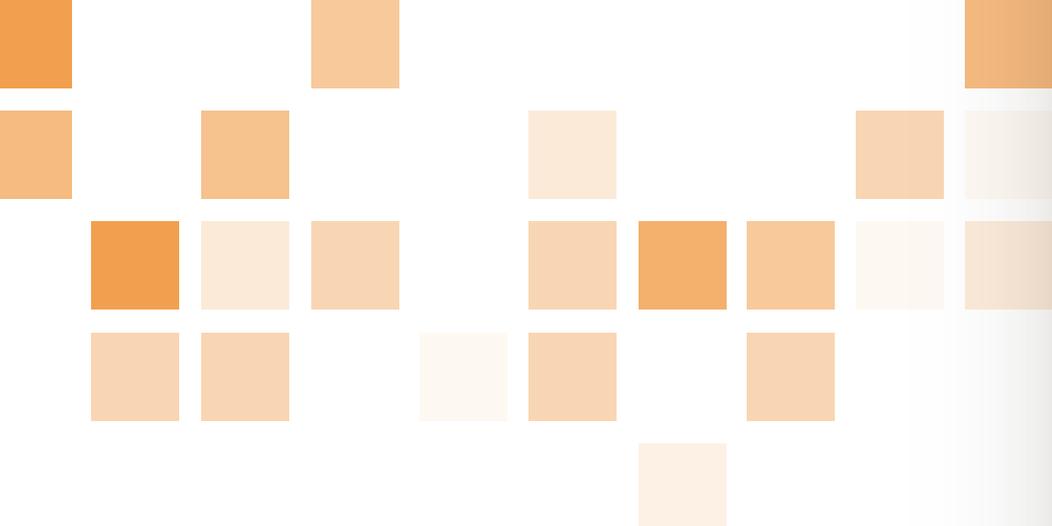
Memorial da Resistência de São Paulo

Memorial da Resistência de São Paulo

O Memorial da Resistência de São Paulo é uma instituição dedicada à preservação das memórias da resistência e da repressão políticas do Brasil republicano (1889 à atualidade), por meio da musealização de parte do lugar que foi sede do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP. Seu programa museológico está estruturado em procedimentos de salvaguarda e comunicação patrimoniais por meio de seis linhas de ação: Centro de Referência, Lugares da Memória, Coleta Regular de Testemunhos, Exposições, Ação Educativa e Ação Cultural.

É resultado da vontade política do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Cultura, da reivindicação de cidadãos, especialmente do Fórum Permanente de ex-Presos e Perseguidos Políticos do Estado de São Paulo, e do trabalho de profissionais de diferentes disciplinas e especialidades, coordenados pela Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Trazendo para os dias de hoje a discussão sobre as estratégias de controle e repressão do Estado republicano brasileiro e das diferentes manifestações de resistência da população, o Memorial se propõe a contribuir com a reflexão crítica acerca da história contemporânea do país e com a valorização de princípios democráticos, do exercício da cidadania e da conscientização sobre os direitos humanos.



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

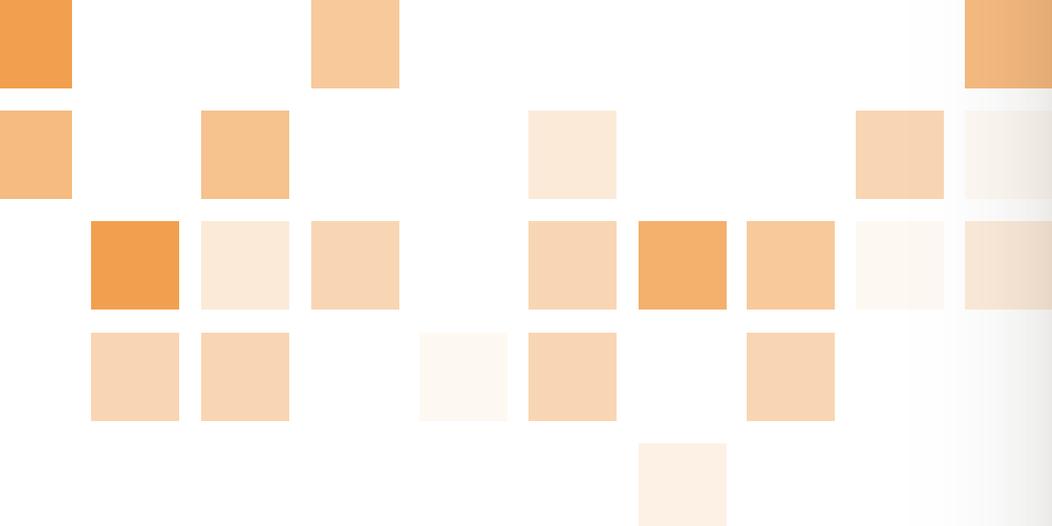
O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP

O Deops/SP representou a polícia política do estadual durante o período de 1924 até 1983, com a extinção oficial de suas atividades. Embora tenha sido organizado em meio ao processo de mobilização de setores da sociedade em relação à situação trabalhista e política vigente na época (por exemplo, as greves gerais de 1917 e 1918, e a fundação do Partido Comunista do Brasil em 1922), a atuação policial do Órgão foi marcada principalmente pelo controle e repressão das ações de resistência política contra os governos autoritários e ditatoriais do Estado Novo (1937-1945) e do regime militar (1964-1985). A coordenação em nível federal cabia ao Departamento de Ordem Política e Social – DOPS, sediado no Rio de Janeiro.

Embora tenha atuado de forma exacerbada nos regimes autoritários, funcionou com todo o aparato mesmo durante os períodos democráticos. No entanto, foi durante a ditadura civil-militar que intensificou as atividades de repressão, tais como prisões ilegais, invasão de domicílio, censura postal, sequestros, torturas, desaparecimento e mortes. Antes de ocupar o edifício do Largo General Osório, teve como sede três outros endereços, todos no centro da cidade de São Paulo.

Ao longo de sua trajetória, o Deops/SP produziu e acumulou milhares de documentos relativos não somente aos cidadãos, mas também aos movimentos, organizações e partidos políticos considerados subversivos. Havia uma rede de informações organizada entre a sede na capital paulista e as delegacias espalhadas pelo estado que objetivava o intercâmbio de provas documentais.

Desde 1994, a documentação está disponível para consulta no Arquivo Público do Estado de São Paulo.



Minicurrículos

Minicurrículos

Minicurrículos de toda a equipe que participou do desenvolvimento e da execução do Curso:

Alessandra Santiago da Silva

Graduada em História pela Universidade Nove de Julho. Possui experiência em instituições museológicas, espaços culturais e em atividades relacionadas ao turismo. Em março de 2012 integrou a equipe de educadores do Memorial da Resistência de São Paulo, na qual atende grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas, além de participar de diferentes atividades e projetos.

Américo Sampaio

Educador em Direitos Humanos, especializado em Terceiro Setor pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e em elaboração de projetos sociais pelo SENAC. Colaborador da Escola de Governo de São Paulo e membro do Centro Santo Dias de Direitos Humanos. No curso, atuou como mediador de um dos Grupos de Trabalho.

Ana Maria Klein

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), participou do programa de intercâmbio acadêmico na Universidade Sorbonne- Paris IV. Atuou como educadora na 30ª Bienal de Artes de São Paulo, dentre outras experiências em instituições culturais e educacionais, e desde dezembro de 2012

desempenha no Memorial da Resistência de São Paulo a função de educadora, atendendo grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas e participando de diferentes atividades.

Anna Luiza Veliago Costa

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), participou do programa de intercâmbio acadêmico na Universidade Sorbonne- Paris IV. Atuou como educadora na 30ª Bienal de Artes de São Paulo, dentre outras experiências em instituições culturais e educacionais, e desde dezembro de 2012 desempenha no Memorial da Resistência de São Paulo a função de educadora, atendendo grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas e participando de diferentes atividades.

Angelita Garcia dos Santos

Socióloga, atua nas áreas de Direitos Humanos e inclusão social, com foco em relações étnico-raciais e gênero. Consultora em projetos junto a organizações governamentais e não governamentais, possui experiência em planejamento, monitoramento e implementação de políticas públicas; mediação de grupos; formações temáticas para professores e articulação comunitária. Suas estratégias relacionam educação, cultura, garantia de direitos e desenvolvimento na perspectiva de projetos comunitários, desenvolvidos de maneira conjunta e participativa. No curso, atuou novamente na Comissão de Apoio e como mediadora de um dos Grupos de Trabalho.

Caroline Grassi Franco de Menezes

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atua desde 2002 como edu-

cadora em museus. Coordena o Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo, onde atua desde agosto de 2008. Participou como educadora da equipe técnica de implantação da instituição.

Celma Tavares

Graduada em Comunicação Social - Unicap (1995), Mestre em Ciência Política - UFPE (1999) e Doutora em Direitos Humanos - Universidade de Salamanca (2006). É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco e integra o corpo docente do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE. Atualmente desenvolve pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas estaduais de Pernambuco, com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e a Tecnologia de Pernambuco. Autora de livros e artigos, com destaque para Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos - Editora Cortez (2010) e para A Formação Cidadã no Ensino Médio, da Coleção Educação em Direitos Humanos - Editora Cortez (2012).

César Barreira

Bacharel em Direito pela PUC-SP (2011), mestrando em Direito Penal pela PUC-SP (2012-presente) e pesquisador do Instituto Norberto Bobbio desde 2010.

Glenda Mezarobba

Mestre e doutora em Ciências Políticas pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde atua como pesquisadora. Especialista em justiça de transição, trabalha principalmente com a temática dos direitos humanos. Coordenadora-executiva do grupo que pesquisa a temática dos direitos humanos e

a guerra contra o terror no Instituto Nacional de Estudos sobre os Estados Unidos (INEU). Autora do livro *Um acerto de contas com o futuro: a anistia e suas consequências – um estudo do caso brasileiro* (Humanitas/Fapesp, 2006) e de quatro verbetes sobre o Brasil na *Encyclopedia of Transitional Justice* (Cambridge Press, 2012).

Isabela Ribeiro de Arruda

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Foi educadora no Museu Histórico Instituto Butantan e no Memorial da Resistência de São Paulo, dentre outras experiências em instituições culturais. Em dezembro de 2012 integrou a equipe do Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista da USP, onde atua como educadora. No curso, desempenhou a função de mediadora de um dos Grupos de Trabalho.

João Ricardo Wanderley Dornelles

Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); coordenador geral do Núcleo de Direitos Humanos da PUC-Rio; membro fundador e diretor da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP) e membro fundador da Red Latinoamericana de Derechos Humanos y Seguridad Pública. Autor dos livros *O que são direitos humanos; O que é crime; Conflito e Segurança; Estado, Política e Direito; Direitos Humanos, Justiça, Verdade e Memória*.

Karina Alves Teixeira

Bacharel e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), especialista em Museologia pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (CEMMAE/USP) e mestranda

em Museologia pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da mesma universidade (PPGMUS/USP). Obteve certificado de *Master 1 Recherche en Histoire de l'Art et Patrimoine*, pela Universidade de Bordeaux 3 (França). Atua nas áreas de Museologia, Patrimônio Material e Imaterial, Educação Patrimonial, História e Antropologia. Tem experiência em pesquisa e documentação de acervos. Desde abril de 2013, atua como pesquisadora plena no Memorial da Resistência de São Paulo. Participou da Comissão de Apoio do curso.

Kátia Regina Felipini Neves

Bacharel em Museologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Museologia pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP) e mestre em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa, Portugal).

Coordena o Memorial da Resistência de São Paulo, onde atua desde agosto de 2008. Participou como museóloga da equipe técnica de implantação da instituição, sendo responsável pela articulação, implantação e desenvolvimento das linhas de ação programáticas (pesquisa, salvaguarda e comunicação patrimoniais).

Marina de Araujo

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atua desde 2009 em diferentes áreas da educação. Desde abril de 2010 desempenha no Memorial da Resistência de São Paulo a função de educadora, atendendo grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas e participando de diferentes atividades e projetos.

Renan Ribeiro Beltrame

Graduado em História pelo Centro Universitário Fundação Santo André e pós-graduando no Curso de Especialização em Ciências Sociais – Economia-Mundo, Arte e Sociedade da mesma instituição. Atuou no Setor Educativo do Memorial do Imigrante do Estado de São Paulo e, desde abril de 2010, trabalha como educador no Memorial da Resistência de São Paulo, atendendo grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas e participando de diferentes atividades e projetos.

Rodrigo Medeiros

Formado em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e arte-educador de artes visuais. Trabalhou no Programa Oportunidade Solidária da Prefeitura de São Paulo nos anos de 2002 a 2004, incubando e monitorando a construção de empreendimentos populares autogestivos. Ministrou oficinas de graffiti em diversas prefeituras como a de São Paulo, Jacareí, São José dos Campos, Fundação Casa e na rede Sesc. Em 2006 passou a coordenar os trabalhos de arte e cultura em todas as unidades da Fundação Casa no interior do Estado de São Paulo e a partir de 2008 assumiu a coordenação das ações de arte e cultura em 21 unidades da capital pelo Projeto Arte na Casa da Ação Educativa. Há 5 anos é responsável pela coordenação e mobilização do evento “27 de Março: Dia do Graffiti” que articula exposições e intervenções na cidade de São Paulo com coletivos artísticos de arte urbana. Representa a Ação Educativa nos seguintes espaços: Plataforma Dhesca Brasil (Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais) e Comissão de Avaliação do Programa de Valorização de Iniciativas Culturais (VAI) da Prefeitura de São Paulo.

Oswaldo de Oliveira Santos Júnior

Graduado em Geografia/ES pelo Centro Acadêmico Faculdades Integradas do Ipiranga e em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Mestre e doutorando em Ciências da Religião (UMESP). Atua como professor nos cursos de Jornalismo, Pedagogia, Ciências Sociais e Teologia e na Pós-graduação (*Lato sensu*) na área de Educação em Direitos Humanos. Coordenador do Núcleo de Educação em Direitos Humanos e integrante da comissão organizadora dos Seminários de Educação em Direitos Humanos (UMESP). No curso, atuou novamente na Comissão de Apoio e como mediador de um dos Grupos de Trabalho.

Sarah Kelly Mattos Piasentin

Graduada em Jornalismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e estudante de graduação em Letras – Português/Inglês na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atua desde 2006 com diferentes publicações impressas e websites de notícias. Atualmente é estagiária no Memorial da Resistência de São Paulo, atuando junto à coordenação e à área de comunicação.

Susana Sacavino

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora executiva da ONG Novamerica (Rio de Janeiro), diretora da Revista *Novamerica/Nuevamerica*. Pesquisadora associada ao Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio, vinculada aos seguintes projetos de pesquisa: “Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil: gênese histórica e realidade atual” e “Interculturalidade e Educação na América Latina e no Brasil: saberes, atores e buscas”.



Ficha técnica

Ficha técnica

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Geraldo Alckmin
Governador do Estado

Marcelo Mattos Araujo
Secretário de Estado da Cultura

Renata Vieira da Motta
Coordenadora da Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico

ASSOCIAÇÃO PINACOTECA ARTE E CULTURA - APAC Organização Social de Cultura

Miguel Gutierrez
Diretor Administrativo e Financeiro

Ivo Mesquita
Diretor Técnico

Paulo Vicelli
Diretor de Relações Institucionais

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

Kátia Felipini Neves
Coordenação

Programa de Ação Educativa

Caroline Grassi Franco de Menezes
Coordenação



Alessandra Santiago da Silva
Anna Luiza Veliago Costa
Marina de Araújo
Renan Ribeiro Beltrame

Educadores

Programa de Pesquisa

Karina Alves Teixeira
Pesquisadora Plena

Marcela Boni Evangelista
Vanessa do Amaral
Assistentes de Pesquisa

Sarah Kelly Mattos Piasentin
Estagiária

CURSO INTENSIVO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – MEMÓRIA E CIDADANIA

Coordenação

Caroline Grassi Franco de Menezes
Kátia Felipini Neves

Assistentes

Alessandra Santiago da Silva
Anna Luiza Veliago Costa
Marina de Araújo
Renan Ribeiro Beltrame
Sarah Kelly Mattos Piasentin

Comissão de Apoio

Angelita Garcia
Karina Alves Teixeira
Oswaldo de Oliveira Santos Junior



Mediadores dos Grupos de Trabalho

Américo Monteiro Sampaio
Angelita Garcia
Isabela Ribeiro de Arruda
Oswaldo de Oliveira Santos Junior

Agradecimentos

Adriano Diogo
Eugenia Netto de Andrade e Silva Sald
Gaspar Pace
Ivan Seixas
Olívia Maria Teixeira Gurjão

Projeto Gráfico

Zol Design



INFORMAÇÕES GERAIS

Memorial da Resistência de São Paulo

Largo General Osório, 66 – Luz

CEP 01213-010 – São Paulo/SP

Telefone: 55 11 3335.4990

faleconosco@memorialdaresistenciasp.org.br

www.memorialdaresistenciasp.org.br

facebook.com/memorialdaresistenciasp

twitter.com/M_ResistenciaSP

Entrada gratuita de terça-feira a domingo, das 10h às 17h30.

Ação Educativa

Informações e agendamento:

Telefone: 55 11 3324.0943/0944



