

cR

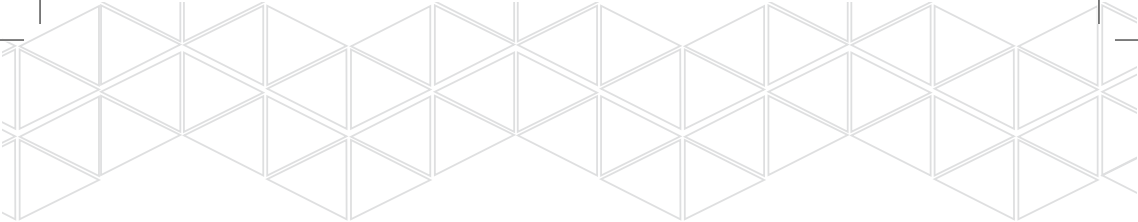
Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

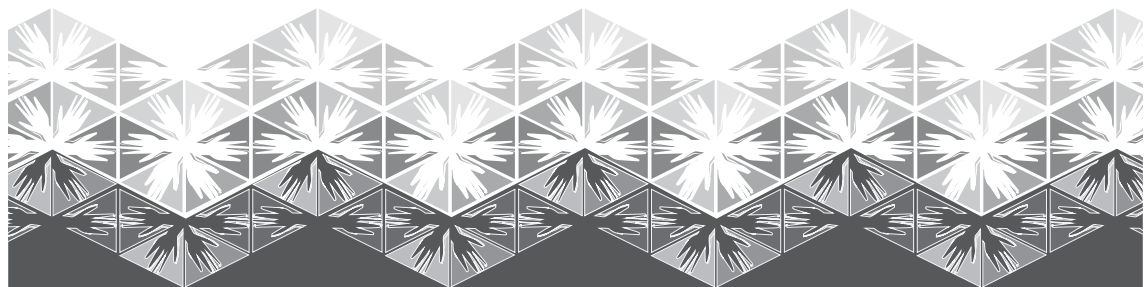
Organizadores

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini e
Célio Vanderlei Moraes

Autores

Ana Livia Adriano, Célio Vanderlei Moraes, Celma Tavares,
Edward Demenchonok, Francisca Rodrigues de Oliveira Pini,
Gevanilda Santos, Ivan Moraes Filho, Juliana Fonseca, Maria
José Favarão, Maria José Pereira Santos, Mariana Galvão, Roberta
Stangherlim, Roberto da Silva, Samuel Karasin

São Paulo, 2011





EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti

Presidente

Alexandre Munck

Diretor Administrativo-Financeiro

Ângela Antunes

Diretora de Gestão do Conhecimento

Francisca Pini

Diretora Pedagógica

Paulo Roberto Padilha

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini e Célio Vanderlei Moraes

Organizadores

Ana Livia Adriano, Célio Vanderlei Moraes, Celma Tavares, Edward Demenchonok, Francisca Rodrigues de Oliveira Pini, Gevanilda Santos, Ivan Moraes Filho, Juliana Fonseca, Maria José Favarão, Maria José Pereira Santos, Mariana Galvão, Roberta Stangherlim, Roberto da Silva, Samuel Karasin

Autores

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Renato Pires

Identidade Visual, Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-Final

Isis Silva e Carlos Coelho

Revisores

Eliza Mania

Produtora Gráfico-Editorial

Emília Silva

Assistente Gráfico-Editorial

Bartira Gráfica

Impressão



InstitutoPauloFreire

Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550, 1º andar, sala 10

São Paulo - SP - Brasil

(11) 3021-5536

www.paulofreire.org

ipf@paulofreire.org

Ed,L | Editora e Livraria
Instituto
Paulo Freire

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550, Lj. 1

São Paulo - SP - Brasil

(11) 3021-1168


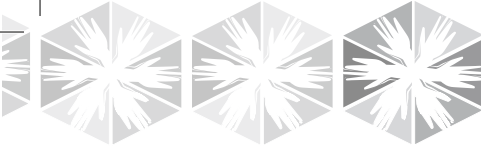
www.edlpaulofreire.org

editora@paulofreire.org

livraria@paulofreire.org

@editoraipf





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, participação política e direitos humanos / Francisca Rodrigues de Oliveira Pini e Célio Vanderlei Moraes, (org.). -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-61910-82-2

1. Dignidade humana 2. Direitos fundamentais 3. Direitos humanos
4. Educação em direitos humanos 5. Participação política 6. Políticas públicas I.
Pini, Francisca Rodrigues de Oliveira. II. Moraes, Célio Vanderlei.

11-10599

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|---------------------------------|---------|
| 1. Direitos humanos e educação | 370.115 |
| 2. Educação em direitos humanos | 370.115 |



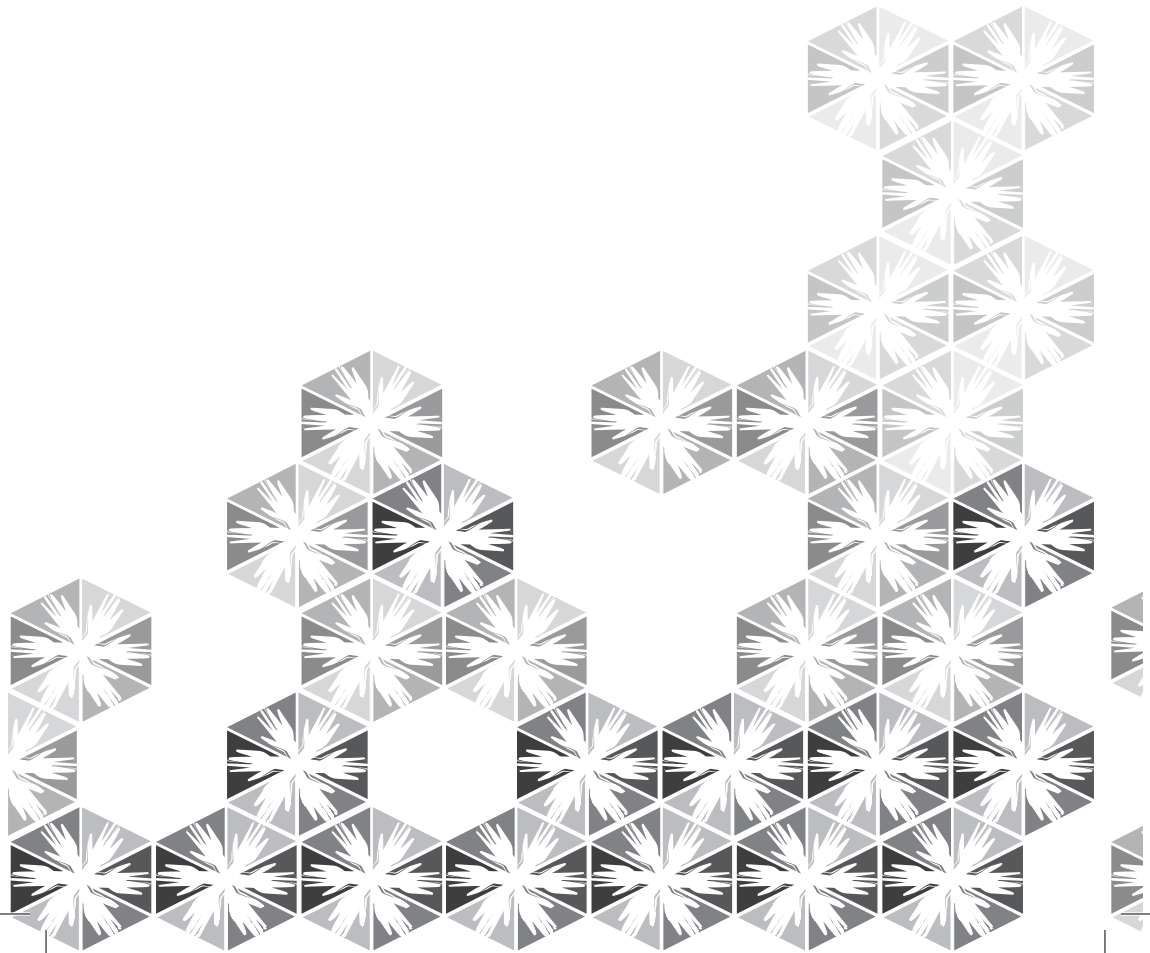
 Creative Commons

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire - 2011





Este livro está licenciado sob Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Compartilhamento pela mesma Licença 3.0 Brasil. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br>.

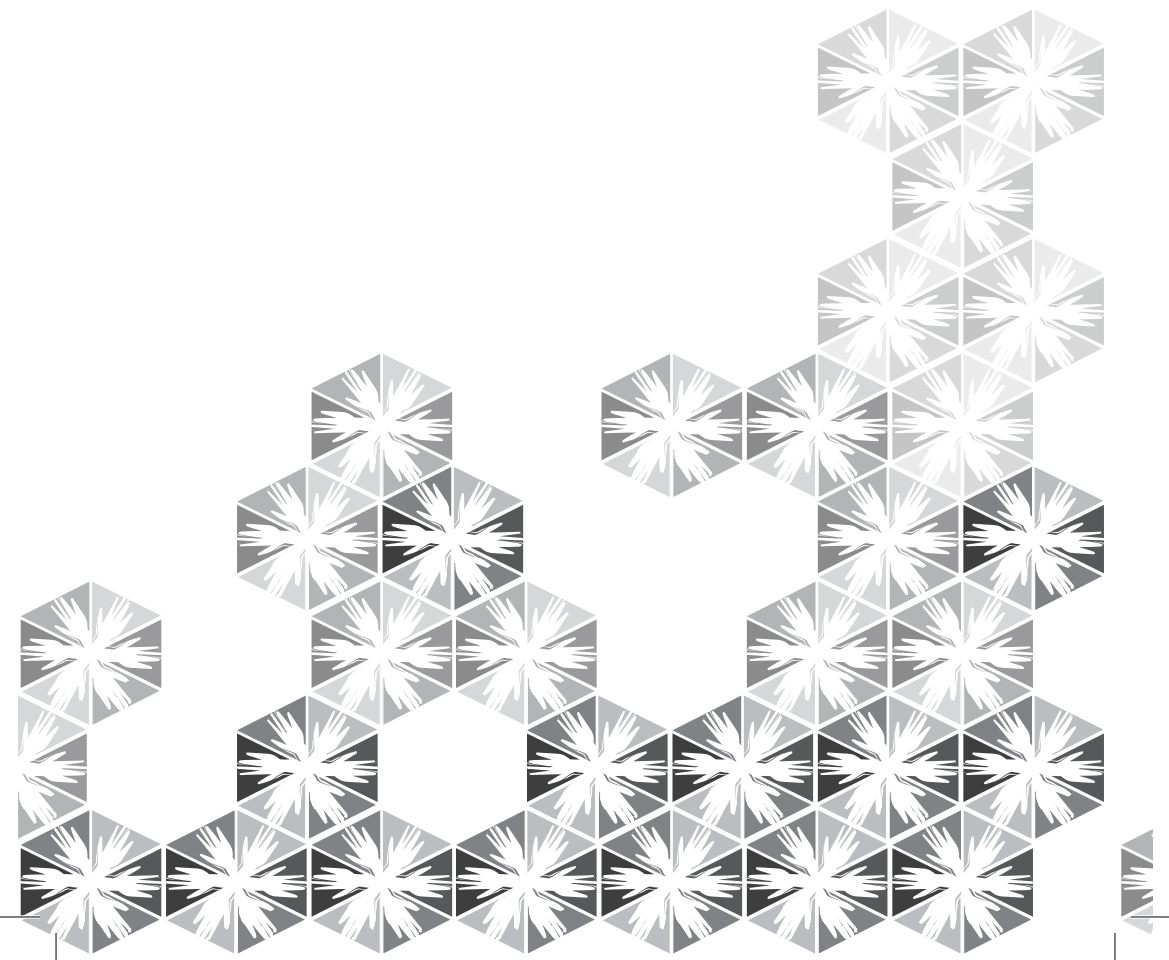


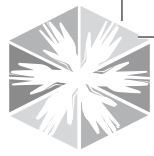
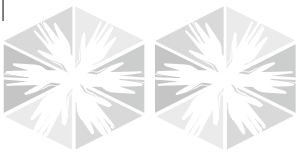


SUMÁRIO

Prefácio	– Construindo uma pedagogia dos direitos humanos	
	Paulo Roberto Padilha	07
Capítulo I	– Fundamentos da educação em direitos humanos	15
	I.I Educação em direitos humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política – Francisca Rodrigues de Oliveira Pini e Ana Lúvia Adriano	15
	I.II Educação em direitos humanos: diretrizes e prática educativa – Celma Tavares	31
	I.III Educação em direitos humanos, os fóruns e os movimentos sociais – Francisca Rodrigues de Oliveira Pini	43
	I.IV Direitos humanos, ética da libertação e a democracia cosmopolita – Edward Demenchonok	63
	I.V Direitos humanos e as relações étnico-raciais e de gênero Gevanilda Santos, Maria José Pereira Santos e Mariana Galvão	81
Capítulo II	– Educação em direitos humanos e a formação profissional	95
	II.I Dimensões dos direitos humanos na formação dos educadores sociais – Célio Vanderlei Moraes	95
	II.II Dimensões dos direitos humanos na formação de professores – Roberta Stangherlim	107
	II.III Direitos humanos e comunicação: o contexto brasileiro e suas perspectivas – Celma Tavares e Ivan Moraes Filho	131
	II.IV Educação em direitos humanos na assistência social – Célio Vanderlei Moraes	143
Capítulo III	– Educação em direitos humanos e administração pública	155
	III.I Sistema de justiça e os direitos humanos – Samuel Karasin	155
	III.II Educação em direitos humanos e a construção do projeto político-pedagógico nas prisões – Roberto da Silva	163
	III.III Gestão escolar e educação em direitos humanos – Maria José Favarão	189
	III.IV A construção da educação em direitos humanos na escola pública – Juliana Fonseca	197







PREFÁCIO

CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS

Paulo Roberto Padilha¹

A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça.²

PREZADA LEITORA, PREZADO LEITOR.

Comemoramos, em 2011, 90 anos de nascimento de Paulo Freire e 20 anos da criação do instituto que levou o seu nome. Nada mais oportuno, também por isso, lançarmos pela Editora e Livraria Instituto Paulo Freire este livro intitulado “Educação, participação política e Direitos Humanos” que nos subsidiará a melhor compreendermos e agirmos na direção do que Freire sempre buscou: a justiça social, a paz, a ética, procurando contribuir para um mundo “menos feio”, “menos malvado”, e com processos de luta radicalmente contrários a qualquer tipo de violência contra a natureza e contra as pessoas, contra todo e qualquer tipo de preconceito, de impunidade, de desrespeito à vida humana, à vida dos animais, das árvores, a todo tipo de vida (FREIRE, 2000).

As páginas que seguem nos inserem no complexo universo que reconhece a inseparabilidade entre educação e direitos humanos, ao mesmo tempo em que nos abrem possibilidades de aprofundamento sobre estas temáticas e nos oferecem indicadores para a ação concreta no sentido da afirmação de direitos e da dignidade humana.

Ao ler esta obra, organizada por dois experientes militantes e pesquisadores dos direitos humanos – Francisca Pini, assistente social, doutora em serviço social e diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, e Célio Vanderlei Moraes, psicólogo e mestre em psicologia social –, você também estará dialogando, cara leitora e caro leitor, com outros onze autores que, como os organizadores, trazem-nos as suas reflexões e experiências sobre os fundamentos históricos, metodológicos, éticos e políticos da Educação em Direitos Humanos (capítulo

¹ Mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da FE-USP. Pedagogo, bacharel em ciências contábeis e músico, é diretor de desenvolvimento institucional do Instituto Paulo Freire. Autor de *Educar em todos os cantos*: por uma educação intertranscultural (Cortez/IPF, 2007; 2. ed., 2011), *Curriculo Intertranscultural*: novos itinerários para a educação (Cortez/IPF, 2004), *Planejamento dialógico*: como elaborar o projeto político-pedagógico da escola (Cortez, IPF, 2001; 9. ed., 2009), coautor de *Educação Cidadã*, *Educação Integral*: fundamentos e práticas (Ed,L, 2010) e co-organizador de *Município que Educar*: múltiplos olhares (Ed,L, 2010), entre outras. É também membro do Conselho Editorial da Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. p. 131.



I); relacionam essa Educação à formação profissional de educadores sociais, de professores, de comunicadores e de assistentes sociais (capítulo II), e à administração pública (capítulo III).

Temos motivos de sobra para considerarmos absolutamente relevante, nos dias atuais, a leitura deste livro. Basta citar, por exemplo, as 125 milhões de crianças que, no mundo atual, ainda estão fora da escola, 22 milhões só na América Latina (www.unicef.org.br). Ou, então, registrarmos a desigualdade econômica que assola o planeta, no qual os 20% mais ricos se apropriam de 82,7% da renda, onde os dois terços mais pobres têm acesso a apenas 6% da riqueza mundial³. Podemos, ainda, observar que

A concentração de renda é absolutamente escandalosa, e nos obriga a ver de frente tanto o problema ético, da injustiça e dos dramas de bilhões de pessoas, como o problema econômico, pois estamos excluindo bilhões de pessoas que poderiam estar não só vivendo melhor, como contribuindo de forma mais ampla com a sua capacidade produtiva. Não haverá tranquilidade no planeta enquanto a economia for organizada em função de um terço da população mundial. (LOPES; SACHS; DOWBOR, 2010, p. 15).

Outro dado mundial alarmante é que com a crise financeira de 2008, “o número de desnutridos do planeta subiu de 900 para 1.020 bilhões, em particular porque houve um deslocamento de aplicações especulativas de papéis financeiros para commodities, encarecendo os grãos” (LOPES; SACHS; DOWBOR, 2010, p. 15).

Particularmente, em relação ao Brasil, só para darmos mais exemplos, basta um acesso rápido ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (www.ibge.gov.br) para constatar que continuamos, ainda hoje, com mais de 14 milhões de analfabetos absolutos e que ainda convivemos com altos índices de mortalidade infantil, de desnutrição, de trabalho infantil, de violência urbana, de má distribuição de renda etc.

Mas estes e outros dados, quantitativos e/ou qualitativos, da realidade mundial, latino-americana e brasileira, apesar de conhecidos e reconhecidos por nossos autores, não aparecem neste livro de forma exaustiva, como simples constatação e enumeração de uma infinidade de problemas e estatísticas a serem enfrentados. Não é este o caminho escolhido na organização desta obra. O caminho adotado foi o da fundamentação, da proposição, da busca de alternativas e do relato de experiências exitosas que, felizmente, indicam-nos perspectivas mais otimistas ou, como diria Paulo Freire, esperançosas, não por sermos teimosos, mas por “imperativo existencial”.

Entendendo que o itinerário adotado pelos organizadores e autores dos

3 Vide LOPES, Carlos; SACHS, Ignacy; DOWBOR, Ladislau. Crises e oportunidades em tempos de mudança. In: DOWBOR, Ladislau, SACHS, Ignacy; LOPES, Carlos (Org.). *Riscos e oportunidades: em tempos de mudanças*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2010. p. 15.

treze artigos deste livro, organizados nos três capítulos já citados, foi sempre intencionalmente crítico, criativo, situado ética, estética e politicamente, tenho a honra e o prazer de apresentar, sinteticamente, o que o leitor e a leitora encontrarão, de forma analítica, nas próximas páginas.

No item I.I, Francisca Pini e Ana Livia nos falam da história da educação em direitos humanos desde 1948, quando, segundo elas, tal temática adentrou na agenda mundial. Aprendemos com elas diferentes abordagens sobre o tema e conhecemos os movimentos de direitos humanos que, num crescendo, fortaleceram e visibilizaram as lutas que tratam da dignidade da pessoa e da reafirmação de seus direitos. As autoras mostram a importância de ser o Brasil o único país que, desde 2010, possui um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, mesmo reconhecendo que ainda convivemos com grandes limites na concretização do mesmo. Mas, afirmativamente, citam uma experiência de educação em direitos humanos, no município de Osasco (SP), que aponta caminhos e explica por que podemos entender a educação em direitos humanos como importante alternativa e exigência ao mundo contemporâneo.

Celma Tavares, no item I.II do primeiro capítulo, também se refere ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, desde a aprovação de sua versão em 2003, e analisa os fundamentos da educação em direitos humanos, particularmente a partir da sua caracterização no contexto da II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em 1993, que enfatizou a dignidade humana como fundamento dos direitos humanos e base da ética pública. A professora Tavares se refere ao processo de criação de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos desde 1945 e mostra como isso foi tendo reflexos na realidade brasileira mais atual. Conclui que já existem avanços no Brasil em relação à educação em direitos humanos, mas que ainda existem muitas carências quando nos remetemos às práticas educativas nessa direção, o que, segundo ela, deve acontecer a partir das experiências cotidianas dos(as) educadores(as).

No item I.III, a professora Francisca Pini estabelece nexos entre a educação em direitos humanos, os fóruns e os movimentos sociais, procurando formular procedimentos metodológicos resultantes da recente história brasileira, a partir do contexto social da década de 1980, quando aqui se constrói uma concepção de infância e adolescência. Ela nos fala da promulgação da Convenção Internacional da Criança, em 1989, pela ONU, e da sua ratificação no Brasil, o que contribuiu para fundamentar a Lei n.º 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente. A professora Francisca Pini analisa também a histórica organização do Fórum Nacional, dos Fóruns Estaduais dos Direitos da Infância e da Adolescência, das Conferências Lúdicas inauguradas em 1999, no contexto das Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e discute os desafios da participação popular no sentido da relação que esta participação estabelece com os movimentos sociais, visando à efetivação dos direitos de expressão das crianças e dos adolescentes, mas sempre

respeitando as peculiaridades das suas condições de desenvolvimento.

Em artigo intitulado “Direitos humanos, ética da libertação e a democracia cosmopolita”, o leitor e a leitora poderão acompanhar a exposição do professor Edward Demenchonok que, no item I.IV deste livro, apresenta o debate sobre direitos humanos sobre dois enfoques distintos: o primeiro, representado pelos teóricos neoconservadores e neoliberais, e o segundo, representado pelos que, segundo ele, defendem o fortalecimento do direito internacional dos direitos humanos e uma ordem cosmopolita – perspectiva esta com a qual ele se identifica.

Trata-se de um artigo de teor predominantemente filosófico, que analisa, sinteticamente, os fundamentos dos direitos humanos desde a Declaração francesa de 1789 até os dias atuais. Poderíamos dizer que o autor analisa o tema de John Locke a Paulo Freire, passando por Kant e Habermas, entre outros. Por fim, conclui que os direitos humanos “combinam os aspectos morais-universais e legais, ambos necessários para que haja justiça”. Portanto, para serem efetivamente realizados e concretizados, dependem de uma profunda reflexão no âmbito do direito internacional e não apenas ser pensada e realizada no âmbito dos Estados democráticos individuais. Mas, de toda forma, entende que uma nova ordem internacional requer a participação de todas as pessoas, de todos os povos e de todas as nações.

Concluindo o primeiro capítulo do livro, as professoras Gevanilda Santos, Maria José Pereira Santos e Mariana Galvão discutem os direitos humanos e as relações étnico-raciais e de gênero. Analisam terminologias relacionadas ao tema, sob diferentes prismas, e nos convidam a uma longa reflexão relacionada à inclusão/exclusão social.

Neste artigo, nos sentimos desafiados a entrar profundamente na discussão de temas muito atuais, por exemplo, no debate sobre as políticas públicas de ações afirmativas e direitos humanos. Refletem aqui sobre o machismo, sobre o racismo, sobre as várias formas de intolerância a serem superadas em nossa sociedade, principalmente diante de um contexto histórico que nos legou diferentes formas de injustiça, que, para serem superadas, exigem o envolvimento de toda a sociedade e políticas públicas relacionadas à garantia dos direitos humanos, em todas as áreas.

O professor e psicólogo Célio Vanderlei Moraes inaugura o segundo capítulo do livro abordando a formação de educadores sociais, com ênfase à necessidade de que todo processo formativo ressalte a noção de direitos. Segundo ele, esta “é um forma de educar e não apenas um conteúdo educativo”. Depois de esclarecer ao leitor o seu entendimento sobre a expressão “educação social”, o autor considera absolutamente fundamental a formação de educadores nessa perspectiva, comprometida com os direitos humanos. Ele oferece vários exemplos de como vivenciar a educação social, unindo forma e conteúdo, e defendendo o diálogo como categoria fundamental para a efetivação de tais processos educativos.

A professora Dra. Roberta Stangherlim, com base em sua larga experiência na formação de professores, discute esta temática também na ótica dos direitos humanos, entendendo a educação como “processo de socialização” que, afinal, nos

conforma como seres humanos e humanizados. Fundamentada na Lei n.º 8.069/90 (ECA), na Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), na Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, na Lei n.º 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como em todo o processo da recente discussão da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010), a autora reflete a formação continuada dos profissionais da educação. Depois de discutir questões relacionadas à gestão escolar, projeto político-pedagógico da escola, currículo, entre outros temas relacionados à formação do educador, a professora Stangherlim considera necessária a formulação de políticas públicas de educação em direitos humanos, oferecendo-nos importantes análises nessa direção.

Refletindo a não garantia do direito à comunicação a todas as pessoas em nosso País, Celma Tavares e Ivan Moraes Filho discutem, no item II.III deste livro, o impacto deste fato em relação aos direitos individuais, coletivos e, principalmente, em relação ao exercício da liberdade de expressão, de escolha e da democracia. Entendem a comunicação como direito humano social, político e explicam que a Constituição Federal de 1988 permite avanços nessa direção a partir do momento em que “se insere no marco regulatório” desse direito. Fazem um breve histórico da evolução desta problemática no País, até chegarem ao surgimento da Frente Parlamentar pela Liberdade de Expressão e o Direito à Comunicação com Participação Popular (Frentecom), em 2011, apontando novas perspectivas para o papel da comunicação como direito e afirmando a defesa de uma política pública de comunicação no Brasil, mais inclusiva, democrática e pautada nos direitos humanos.

Discorrendo sobre “Educação em direitos humanos na assistência social”, pensando mais especificamente nas políticas a ela relacionadas, o professor Célio Vanderlei Moraes fecha o segundo capítulo deste livro reconhecendo significativos avanços nessa área, em termos de políticas públicas, o que a inclui “na luta pela garantia dos direitos humanos”. Considera ele tratar-se de um processo, de uma caminhada, cujo avanço é datado a partir da Constituição Federal de 1988, refletida, por exemplo, na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993, e, por conseguinte, na regulamentação do Sistema Único da Assistência Social (Suas) e na aprovação da Lei Federal n.º 12.435, sancionada em 06 de julho de 2011. O professor Moraes nos fala, por exemplo, da “proteção social básica”, que representa uma grande inovação na nossa legislação atual, e da “proteção social especial”, conceitos fundantes a serem compreendidos e vivenciados por todos os que se dedicam à assistência social. Explica a necessidade de superarmos visões mágicas e/ou superficiais sobre o tema e propõe o resgate das dívidas sociais para caminharmos na direção da garantia do acesso aos direitos humanos, até hoje negados a significativas parcelas da sociedade brasileira.

Inaugurando o terceiro capítulo deste livro, que dá centralidade à educação em direitos humanos em relação à administração pública, temos a contribuição do juiz de direito Samuel Karasin, que nos apresenta a sua reflexão intitulada “Sistema de Justiça e os Direitos Humanos”. Ele considera a ideia de justiça o “conceito mais universal” a todas as pessoas, de todos os tempos. O

juiz de direito Karasin nos adverte para o fato de que a discussão sobre direitos humanos não é privilégio das sociedades ocidentais e que, portanto, remete a “todas as comunidades humanas, independentemente da geografia”. Ele considera necessário um resgate histórico da origem e do desenvolvimento dos direitos humanos que, ainda hoje, encontram resistências em diferentes sociedades por conta de suas diferentes referências normativas, religiosas e filosóficas. Por fim, faz breve menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e nos apresenta a sua compreensão sobre a ideia de Constituição enquanto garantia maior do cidadão perante o Estado.

O professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Dr. Roberto da Silva, escreve sobre “educação de presos” e “educação em direitos humanos”, considerando estes termos praticamente sinônimos quando na perspectiva da “educabilidade social”. O autor discute a necessidade de um projeto político-pedagógico para a educação no sistema penitenciário, levando-se em conta as especificidades da formação de professores e a qualidade da educação a ser oferecida naquele contexto. Lemos neste artigo que a educação nas prisões é a “mais nova fronteira da Educação”, no sentido de, ao mesmo tempo, exigir e fortalecer a articulação entre políticas setoriais e potencializar “a sinergia entre duas ciências – pedagogia e execução penal”, para citarmos literalmente o autor. Trata-se de artigo que nos convida a refletir para além da própria educação nas prisões, que, conectada ao que de mais contemporâneo se passa na educação de adultos, no País e no mundo, indica que todo processo formativo faça a relação entre educação e trabalho, ainda mais na educação nas prisões, pois isso significa a garantia dos direitos humanos num cenário em que tais direitos têm sido historicamente esquecidos. Isso favorece a integração do preso a uma proposta de reabilitação penal durante o cumprimento de sua pena, conforme já está previsto na atual legislação brasileira, o que, por sua vez, exige de nós ainda mais efetivo acompanhamento de seu cumprimento.

Tenho também o prazer de apresentar o artigo da professora Maria José Favara, atual Secretária de Educação do Município de Osasco (SP), que nos traz, neste item III.III do terceiro capítulo desta obra, sua práxis educacional e política, coerente com os princípios de uma educação cidadã e de uma educação para a cidadania planetária. Ela fala de experiências educacionais relevantes na área dos direitos humanos. Comprometida com a busca de coerência entre discurso e ação, a Professora Mazé, como ela é mais conhecida, defende que cada Unidade Educacional elabore o seu próprio Projeto Eco-Político-Pedagógico, partindo de uma gestão democrática efetiva e verdadeiramente participativa. Segundo ela, a “ocupação de espaços é uma forma de disseminar direitos”, de superarmos práticas de exclusão, de garantirmos a inclusão no sentido amplo da palavra e de buscarmos construir uma educação em direitos humanos articulada ao pleno envolvimento dos gestores educacionais a este projeto e à formação continuada dos educadores e educadoras. Desta forma, estabelecemos a discussão sobre educação em direitos humanos, associada à luta pela cultura da paz, ao reconhecimento e ao respeito à diversidade cultural, em todas as suas dimensões.

Chegamos ao texto que fecha este livro. Trata-se do artigo de autoria da professora Juliana Fonseca, atual coordenadora da Área de Educação Cidadã do Instituto

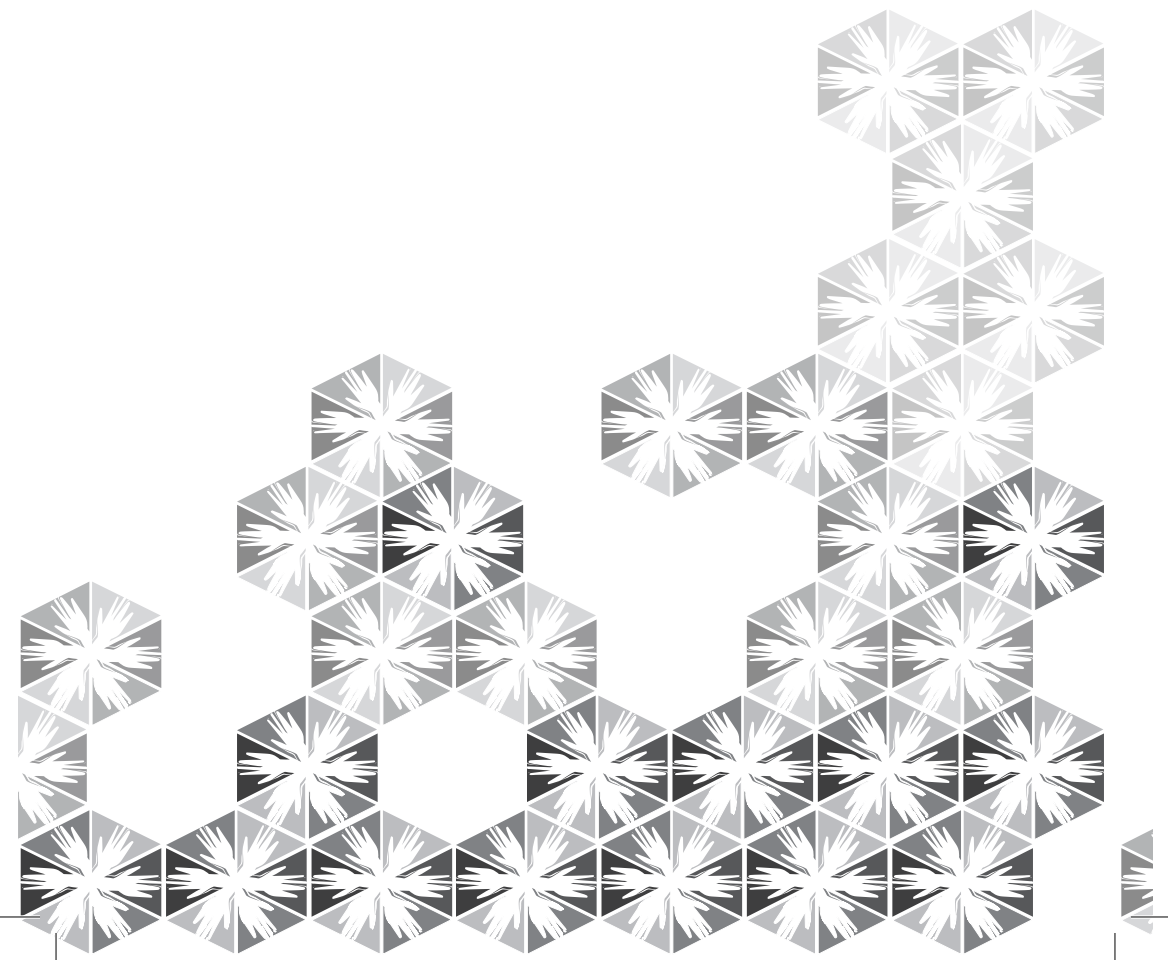
Paulo Freire, que aqui analisa a construção da educação em direitos humanos na escola pública. De forma clara e objetiva, Juliana Fonseca resgata várias experiências exitosas que, direta ou indiretamente, têm a ver com uma educação em direitos humanos, práticas estas relacionadas à educação cidadã. Ela se refere, por exemplo, a projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Educação de Osasco (SP), tais como “Educação para a Cidadania Planetária” e “Sementes de primavera”; junto à Rede Municipal de Educação de Salto (SP), tal como a formação de membros dos conselhos de escola e de encontros interconselhos; bem como à experiência realizada com o município de Sorocaba (SP), pelo Instituto Paulo Freire, no qual se trabalhou com formação para gestores escolares, envolvendo toda a comunidade escolar na “leitura do mundo” e na “Festa da Escola Cidadã”, metodologia freiriana comum às três experiências. A autora destaca que não existem modelos ou receitas, mas, sim, “desejos, aspirações e sonhos” que, coletivamente, são colocados em prática na construção de um currículo emancipador e significativo a todas as pessoas participantes nestes processos. E, para garantir estes avanços, a autora também considera ser fundamental que estudantes, professores, gestores e toda a comunidade escolar possam ser alcançados por programas educacionais que assegurem “formação na perspectiva crítica dos direitos humanos”, nas quais são trabalhadas atividades diversificadas que aliam arte, ciência, educação e política, inclusão social e direitos humanos.

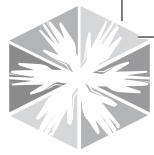
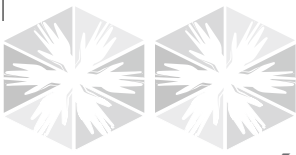
Considero-me satisfeito por ter tido a oportunidade de tanto aprender com a leitura deste livro. E aproveito para esclarecer e pedir, tanto às autoras e autores como às leitoras e leitores, que entendam as minhas contribuições acima como sendo textos parciais, que de forma alguma pretenderam dar conta da real abrangência de cada um dos artigos que compõem este importante trabalho. Tudo o que li nestas páginas reforçam e aumentam minha esperança, sem espera, de continuar envolvido, e ainda mais animado e fortalecido na busca de contribuir com processos educativos continuados, éticos, estéticos, intertransculturais, intertransdisciplinares e voltados à educação integral também em direitos humanos.

Talvez possamos mesmo considerar, como sugeri no título deste prefácio, que estamos com este livro inaugurando ou, então, dando continuidade à construção de uma “Pedagogia dos Direitos Humanos”, tamanha a importância que todas as autoras e todos os autores deram à educação em direitos humanos. Se a pedagogia é arte e ciência da educação, e considerando que Paulo Freire nos orientou a escrevermos “pedagogias”, fica aqui mais este desafio: que possamos escrever, juntos, a nossa “Pedagogia dos Direitos Humanos”, na esteira dos fundamentos e das experiências que pudemos acompanhar neste livro tão bem organizado por Francisca Pini e Célio Vanderlei Moraes, a quem cumprimento e, especialmente, mais uma vez, agradeço.

Grande abraço a todas e a todos.
São Paulo, 7 de setembro de 2011

Paulo Roberto Padilha
Diretor de Desenvolvimento Institucional
Instituto Paulo Freire
padilha@paulofreire.org





CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

I.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICA E ÉTICO-POLÍTICA

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini¹
Ana Livia Adriano²

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 1987, p. 23).

INTRODUÇÃO

É possível afirmar que desde 1948 a temática dos direitos humanos tem adentrado na agenda mundial, por diferentes caminhos. Por outro lado, há duas décadas mais intensamente, a temática é reconhecida tanto nos países desenvolvidos quanto nos economicamente atrasados (ou em desenvolvimento), à medida que os direitos humanos se inserem nas pautas dos meios de comunicação de massa, nos discursos políticos, nas lutas dos movimentos sociais, nos princípios das políticas sociais e nos temas de estudos e pesquisas acadêmicas.

No entanto, para que possamos discutir os percursos teóricos e éticos legados a esta temática, é necessário pontuarmos qual a concepção de direitos humanos, de homem, mundo e sociedade que fundamenta as nossas defesas e a que referência de humanismo nos reportamos quando defendemos os direitos humanos como mediação para práticas críticas e emancipadoras.

Partimos do entendimento de que este diálogo exige que se considerem duas premissas: a primeira, a de que os direitos humanos constituem-se como um processo que conquista legitimidade na sociedade burguesa e respondem diretamente aos seus antagonismos de classe, à produção da desigualdade e à exploração do homem pelo homem; a segunda, a de que os direitos humanos não apresentam forma e abordagem conceituais unívocas, mas respondem aos interesses de forças

1 Assistente social, mestre e doutora em políticas sociais e movimentos sociais pela PUC/SP, professora de movimentos sociais e do Observatório Regional de Políticas Públicas da Faculdade Mauá, vice-presidente da Abepss Sul II, diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, ativista do Movimento Nacional dos Direitos Humanos e filiada à Andhep.

2 Assistente social, mestre e doutoranda em serviço social, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP, professora nos Cursos de Serviço Social da Faculdade Mauá e da PUC/SP.



e classes sociais, em determinadas conjunturas e momentos históricos.

Assim, partir de uma abordagem histórico-crítica dos direitos humanos consiste em compreendê-la como estratégia de luta da classe trabalhadora, princípio ético imprescindível para a construção de outro *bloco histórico* (GRAMSCI, 2004), outra sociedade, mas também como uma profícua área de intervenção profissional, principalmente daquelas profissões que incorporam em suas atividades uma dimensão teórico-política e ético-social.

Permeado por estas premissas, este texto abordará alguns aspectos conceituais dos direitos humanos, resgatará principais marcos da trajetória dos direitos humanos no Brasil e na América Latina e refletirá sobre as intervenções na perspectiva de uma educação em direitos humanos, sinalizando os desafios da construção da práxis educativa em direitos humanos. É necessário sinalizar, ainda, que o recorte da educação em direitos humanos justifica-se pelo fato de entendê-la como possibilidade pedagógica de construção de uma consciência crítica, comprometida com um humanismo anticapitalista e valores emancipatórios.

1. ASPECTOS CONCEITUAIS DOS DIREITOS HUMANOS

Diante dos inúmeros estudos existentes sobre os direitos humanos, nas mais variadas tendências – entre as quais citamos o cristianismo, o liberalismo e o marxismo –, priorizaremos o legado da teoria social crítica para compreender os direitos humanos e, conseqüentemente, apresentar nossa concepção de homem e de sociedade.

Tal escolha teórico-metodológica implica em compreender o homem como um ser social, que se afirma pelo trabalho, isto é, pela relação que este estabelece com a natureza e com os outros homens.

Para Marx (2002, p. 140),

[...] a vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por mais que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica e mais geral.

Por meio do trabalho, o homem se humaniza, constrói relações sociais perpassadas por valores, costumes, tradições, culturas, sendo estas determinadas pelo modo de produção predominante em cada momento histórico. Assim, os direitos humanos apresentam-se como parte desse processo de reprodução social, compreendidos como uma construção coletiva e histórica, uma objetivação construída pela ação humana.

Ao afirmarmos, anteriormente, que os direitos humanos apresentam-se como construções da modernidade, isto é, do projeto da sociedade burguesa, teremos

que expor brevemente as determinações que permitem o seu surgimento e legitimidade. Percorrendo alguns marcos formadores da modernidade, poderemos afirmar que com o Renascimento (séculos 13 e 14) e, posteriormente, com o Iluminismo (séculos 17 e 18) se inicia um conjunto de transformações societárias que caracterizam o início do mundo moderno; um mundo cuja sociabilidade permite ao homem tornar-se um ser consciente de suas necessidades e produtor das respostas a seus carecimentos. O indivíduo e a sociedade passam a ser sujeitos históricos e a razão – componente estratégico, eixo estruturante da modernidade –, o instrumento capaz de redefinir as relações sociais e compreender o passado, o presente e o futuro como criações humanas.

No entanto, a condição de sujeito histórico atribuído ao homem irá produzir-se em uma sociedade marcada pela “guerra de todos contra todos” (MARX, 2002). As revoluções burguesas, principalmente a Revolução Industrial, acentuam a expansão do projeto burguês na medida em que redefine as relações de trabalho – retirando deste o componente de afirmação do ser social –, reproduz um mecanismo de exploração da força de trabalho para acumulação da mais-valia e introduz a alienação como fundamento da sociabilidade humana.

Segundo Marx (2002, p. 111),

[...] o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Os grandes impactos advindos da urbanização exacerbada, do mercado de trabalho assalariado e da notória fissura entre os dois componentes antagonísticos e interdependentes (capital e trabalho), potencializam os limites e contradições da modernidade. A questão social³ evidencia-se no palco das sociedades europeias, exigindo formas de enfrentamento legítimas, legais e políticas. Nesta esteira, os direitos, em especial aqueles que asseguram a dignidade do homem, constituem uma das formas de enfrentamento da desigualdade, à medida que se expressa como resposta às lutas e reivindicações da classe trabalhadora

³ Entendemos por questão social a contradição entre capital e trabalho. “O desdobramento da questão social é também a questão da formação da classe operária e de sua entrada no cenário político, da necessidade de seu reconhecimento pelo Estado e, portanto, da implementação de políticas que de alguma forma levem em consideração seus interesses” (IAMAMOTO, 2008, p. 126).

ao mesmo tempo em que se pode tornar também um instrumento de reprodução da ordem.

Esse caráter contraditório dos direitos humanos é o que nos permite trabalhar a nossa primeira premissa, isto é, entendê-los como um fenômeno que se potencializa e legitima com o advento do capitalismo, sem desconsiderar as questões humanísticas presentes na sociedade grega, no feudalismo e em outras organizações societárias. Refletindo ideias, projetos e interesses das classes sociais, os direitos humanos afirmam-se nas revoluções burguesas e nas lutas do proletariado, mediante os valores da liberdade, cidadania e igualdade⁴.

Apresentadas, sucintamente, a natureza dos direitos humanos e algumas determinações que possibilitaram seu histórico, exporemos brevemente alguns elementos para a análise da nossa segunda premissa: algumas expressões e concepções acerca dos direitos humanos, no que tange ao cenário brasileiro e latino-americano. Enfrentar este debate exige que compreendamos os direitos humanos como construções sócio-históricas, cujas particularidades são atribuídas pela formação social de cada país ou continente.

2. DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

O século 20 – considerado o “mais terrível e mais extraordinário da história humana” (HOBBSAWM, 2002, p. 11) – parece ser a arena mais propulsora para o adensamento das contradições provocadas pelo capital. Hobsbawm (2002) classifica este século como breve, polêmico, difícil e extraordinário. Tais adjetivos se apresentam, na verdade, como parâmetros de análises, na medida em que a sobrevivência da humanidade, “[...] o grande edifício da civilização do século XX desmoronou-se nas chamas das guerras [...] ele foi marcado pela guerra, viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam” (idem, p. 32).

A dizimação em massa de seres humanos nas duas guerras mundiais – 1ª guerra mundial (1914-1918) e 2ª guerra mundial (1939-1945) –, o investimento desmedido na indústria bélica, o fortalecimento dos governos totalitaristas na Alemanha e na Itália, apoiados nos diversos continentes, o fortalecimento do Estado burguês e dos Estados Unidos rumo ao domínio total e absoluto do mundo, direcionam as construções teóricas, políticas, ideológicas e culturais do século 20, com posicionamento político que podem reforçar ou resistir aos

4 “A noção de liberdade era defendida pela burguesia nesse momento de sua história porque era compatível com seus anseios de pôr fim a quaisquer restrições às suas atividades. Não devemos nos esquecer, entretanto, de que, em séculos anteriores, a própria burguesia gira de forma claramente contrária à liberdade (como, aliás, viria a fazer também em séculos subsequentes), por exemplo, quando apoiaria o absolutismo e as próprias políticas mercantilistas que agora combatia. Além disso, as noções de liberdade e igualdade eram entendidas, no século XIX, de forma bastante restrita: eram a liberdade e a igualdade burguesas e não se estendiam à massa” (ANDERY, 2001, p. 283).

processos colocados histórica e conjunturalmente.

É nesse cenário de contradições que os direitos humanos se inserem na agenda política e social na América Latina e no Brasil, sendo a educação a área privilegiada de reflexão sobre esta temática.

Podemos afirmar que o primeiro momento é marcado por um período de ditaduras. “Os golpes militares no Brasil e Bolívia, em 1964; na Argentina, em 1966 e 1976; na Bolívia, novamente, em 1971; Chile e Uruguai, em 1973.” (SADER, 2003, p. 104).

Esse momento considerava os direitos humanos como forma de resistência, afinal os direitos civis, políticos e sociais foram arrancados de todos os cidadãos pelo sistema repressor.

Momento de intensa formação política dos jovens e com isso resultou práticas e metodologias no âmbito da educação popular, que mais tarde influenciariam a educação escolar.

Conforme Torres (2002, p. 47),

[...] na América Latina, os modelos de educação popular derivam da original pedagogia do oprimido de Freire, desenvolvida na década de 60, e estão relacionados com a tradição de educar a classe operária em Espanha no século XIX, que evoluiu até a Guerra Civil (1936-1939) e, mais tarde, continuou na América Latina, caracterizada pelo projeto liberal de instrução pública. A educação popular e a educação pública (educação gratuita, obrigatória e secular) foram, em certa altura, sinônimos e, as experiências de Freire dos anos 60 serviram para construir e recriar o significado da experiência da educação pública ou educação para todos.

A realidade social é conceito-chave para compreender as disparidades econômicas e sociais; o diálogo, princípio fundante para construir relações; a consciência crítica, elemento essencial para transformar a situação opressora⁵.

É evidente que se trata de sujeitos políticos que estavam na contramão do sistema autoritário, sendo esse processo vivido por quem discutia alternativa à educação escolar, por meio da educação popular. Este movimento ocorreu de diferentes maneiras na América Latina.

Essas conquistas são resultados da luta de classes.

Ao longo da história, os diversos movimentos de Direitos Humanos, como de mulheres, negros, homossexuais, vão dando visibilidade às

5 Para aprofundar a reflexão formulada por Paulo Freire sobre o diálogo, ler *Educação como prática da liberdade* (1983) e *Pedagogia do oprimido* (2005), para aprofundar a compreensão sobre educação bancária e relação opressor/oprimido.

suas lutas específicas e aos diferentes aspectos da discriminação e da desigualdade social... Na verdade, a necessidade de reivindicar direitos já atesta a sua ausência na vida social, donde se evidencia que – em dadas condições históricas – a sua universalidade tende também a se tornar abstrata (BARROCO, 2008, p. 13).

Outra fase que marca a discussão dos direitos humanos é o período de 1980 a 1990. Nesse período, os direitos humanos foram institucionalizados, pois, a partir de 1986, os institutos políticos vão sendo reconstituídos na América Latina em diferentes momentos.

No campo da educação, esse período não alcançou a discussão que assegurasse a politicidade dos conteúdos curriculares, mas os direitos humanos aparecem, por meio de disciplinas como formação cívica, formação cidadã. Esse período é marcado pela euforia, entusiasmo, porque os quadros que sobreviveram no exílio regressaram aos países de origem e continuaram lutando por democracia de base.

É possível afirmar que o retorno de Freire, em 1980, ao Brasil e tantos outros intelectuais contribuíram com a discussão e aprovação do sistema normativo brasileiro, por meio da assembleia constituinte e, posteriormente, a consolidação da Constituição Federal do Brasil, sendo a primeira na história a assegurar, do ponto de vista jurídico e social, o Estado democrático brasileiro. No entanto, a distância entre lei e realidade é vivida cotidianamente em diversos cantos deste País, mas é possível identificar os avanços conquistados quando se compreende a lei como instrumento político e social.

No campo da educação brasileira, o momento de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), o qual promoveu mudanças estruturais na forma de conceber a educação, a gestão e as práticas educativas (TORRES, 2002), foi marcante para referenciar os municípios brasileiros na formulação de outras possibilidades de pensar, fazer e gestar a educação pública.

Tais avanços foram interrompidos pela conjuntura política nacional e internacional, tendo em vista o projeto neoliberal em curso, o qual contribuiu com a desestruturação da América Latina, com o desemprego em massa, produzindo mais miséria e mais desigualdade.

O Estado brasileiro, para atender os ditames do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, adotou a política de corte de gastos públicos, com a privatização de empresas estatais, e precarizou os direitos sociais recém-conquistados no marco legal.

Conforme Pini (2006, p. 31),

O neoliberalismo no mundo surgiu no período pós II Guerra Mundial, em especial na Europa e na América do Norte, regiões em que o

capitalismo se encontrava mais avançado. Segundo o movimento neoliberal, afirma Hayek, um dos precursores teóricos, o Estado deve ser livre e seguir as regras do mercado. Para tanto, deve combater o Estado de Bem-Estar Social, que, de certo modo, não permite a liberdade das pessoas e a concorrência, fatores necessários para a prosperidade de todos.

Nesta conjuntura adversa é que os movimentos sociais discutem direitos humanos correlacionando forças políticas e ideológicas na defesa de valores republicanos, em que se recusa o individualismo e, processualmente, se constrói relações de respeito, de cooperação e de cidadania ativa, vinculadas a decisões políticas, em que todos tenham sua dignidade como ser humano. Este debate foi amadurecendo e parcela dos ativistas políticos em direitos humanos funda, em 1995, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Conforme Genevois (2007, p. 59),

Partimos da dignidade da pessoa humana – cada um é um ser único e diferente dos demais e, ao mesmo tempo, é igual a todos e tem os mesmos direitos. Procuramos demonstrar que os direitos de cada um são direitos de todos. Essa noção essencial valoriza o homem e impõe uma consequência: somos responsáveis pela sociedade em que vivemos.

Essa concepção de educação vai contribuir com as reflexões do governo brasileiro para a formulação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006.

O documento é composto por cinco eixos de atuação: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos(as) profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e meios de comunicação.

A orientação do PNEDH é de que a educação em direitos humanos seja promovida por meio de formação; sendo assim, todo o sistema educacional precisa assegurar diretrizes para a construção de uma educação comprometida com os princípios ético-político-pedagógicos da educação libertadora, valores e atitudes que sejam construídos e vivenciados a partir desse conhecimento da realidade e ações que concretizem esse modo de ser na sociedade.

Partindo da formulação de Freire (1997), na obra *Pedagogia da autonomia*, são necessários alguns saberes para desenvolver uma educação crítica que promova relações sociais capazes de transformar a situação de opressão e desigualdade geradoras de tantas violências. Por isso é importante reafirmar que os saberes científicos, éticos, políticos e culturais, referenciados na teoria social crítica, oferecem um método para intervir na realidade.

Nessa direção é relevante destacar que, em pesquisa desenvolvida pelos cursistas no Curso de Educação em Direitos Humanos, oferecido em 2010, pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos na Costa Rica, identificou-se que a abordagem dada aos direitos humanos e à educação em direitos humanos nos programas curriculares em universidades de dezoito países da América Latina é isolada no curso de Direito e em alguns das Ciências Humanas.

Os conteúdos não são explícitos em direitos humanos nas carreiras voltadas para a formação do docente (CURSO INTERDISCIPLINÁRIO EN DE-RECHOS HUMANOS, 2010). Dos dados apresentados, destaca-se o Brasil, com conteúdos em direitos humanos, em nível de pós-graduação, sendo a área jurídica e o recorte nos direitos da criança e adolescente a que mais desenvolve estudos neste campo.

Em relação à graduação os cursos de Serviço Social e de Psicologia são os que oferecem algum tipo de formação em direitos humanos. O Brasil é o único País da América Latina que conseguiu formular um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos até 2010. Cabe ressaltar que a recente reformulação nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia não contemplou as diretrizes do PNEDH.

Na perspectiva de institucionalizar as ações em Direitos Humanos, desde 1990, diversas organizações de direitos humanos vêm se reunindo com o objetivo de socializar experiências sobre a efetivação dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais estabelecidos no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e nos Tratados oriundos das conferências mundiais das Nações Unidas, como a Rio 92, Viena (1993), Copenhague (1995) e Beijing (1995). Estes marcos legais e a possibilidade de organização social nos países da América (do Sul, ou somente América, pois tem países da América Central engajados na PIDHDD) favoreceram a criação de uma Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento (PIDHDD), nos anos de 1990. No Brasil, mais precisamente em 2001, por meio de uma ação articulada com representações de diversas ONGs que atuam no campo dos Direitos Humanos, foi assumida a responsabilidade de criar a Plataforma DHESCA Brasil, a qual tem orientado suas ações no monitoramento dos direitos humanos, na integração regional e nas relatorias para promoção e proteção aos direitos humanos. Portanto, as ações de monitoramento fazem parte dos compromissos assumidos pelos Estados signatários dos tratados citados, bem como figuram para as entidades e movimentos da sociedade civil como espaço participativo de ações de denúncia de violações e garantia dos direitos humanos.

Essas ações vêm sendo legitimadas pelos diversos organismos de direitos humanos, como um importante instrumento de acompanhamento, monitoramento e orientação das ações estatais relativas ao cumprimento dos tratados de direitos humanos.

Nesse panorama, e considerando as violações aos direitos humanos existentes no continente, podemos verificar que tanto no campo da formação quanto na mobilização política, as ações dos movimentos sociais ainda são insuficientes, mas continuam sendo de extrema relevância tendo em vista o caráter propositivo e de pressão que exercem na sociedade e nos órgãos públicos.

ATUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ELEMENTOS CENTRAIS PARA UMA ABORDAGEM EMANCIPADORA

No Brasil podemos afirmar que há experiências em diferentes territórios brasileiros que promovem, com o cotidiano escolar e com os demais espaços educativos, reflexões sobre a EDH. Essa atuação tem sido sistematizada por diferentes pesquisadores, o que tem possibilitado adensar um marco teórico importante no campo dos direitos humanos.

Diversos autores, como Rosemberg (1993), Didonet (2002), Mello (1999), têm refletido o lugar da infância na sociedade, tendo a escola como a principal interlocutora. A garantia do exercício da cidadania desde a infância, no Brasil, é conquistada com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), da qual o Brasil é signatário. Nesta convenção, a criança é reconhecida como sujeito de direito, um dos princípios da prioridade absoluta, o que significa poder se expressar diante das situações vividas com os adultos e com os seus pares.

Essa noção de cidadania ativa é recente na história da sociedade, conforme Benevides (1998), considerando a herança autoritária e patrimonialista da sociedade brasileira.

Para assegurar os princípios da prioridade absoluta, que concebem a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, em face de seu desenvolvimento, o Brasil formulou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, fruto de ampla mobilização social e como resposta às injustiças cometidas contra crianças e adolescentes das camadas populares. No entanto ele foi formulado para assegurar a todas as crianças e adolescentes, independentemente de classe social, religião e etnia, o direito à vida, à educação, ao esporte, cultura e lazer, à liberdade, respeito, dignidade, à profissionalização, dentre outros, à convivência familiar e comunitária.

Este conhecimento sobre a infância já faz parte da gestão pública escolar de vários municípios, podemos citar uma relevante gestão municipal, no campo educacional que é o município de Osasco (SP). Neste município, a partir de 2006, a gestão pública desafiou os trabalhadores da educação a refletirem sobre a concepção de educação cidadã, entendida como pública, presencial, estatal, democrática, com participação ativa da comunidade escolar e de qualidade.

Conforme Freire (2001, p. 16),

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

Neste sentido, o município de Osasco (SP) tem promovido uma nova cultura política com a participação da infância, quando instituiu o processo de reorientação curricular da educação infantil e do ensino fundamental. Trouxe para o âmbito escolar a reflexão sobre a concepção de educação, infância, espaços de aprendizagens, pautado por um referencial da psicologia histórico-cultural (FAVARÃO, 2009).

Partindo da compreensão de Mello (2008), a escola precisa assegurar um ambiente acolhedor, afetuoso e respeitoso, que assegure experiências educativas que desenvolvam todos os sentidos, para o pleno desenvolvimento da criança e de sua autonomia.

Outro aspecto relevante desenvolvido com as crianças pelo poder público municipal de Osasco, como experiências de democracia participativa dentro das escolas, e que já está consolidado como política pública educacional, é o exercício da cidadania desde a infância⁶. Seu objetivo é o de assegurar espaços de participação ativa da criança e do adolescente na vida escolar, com direito à expressão, para a construção de relações sociais sustentáveis e contribuir com a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico⁷. Freire (1997, p. 160) enfatiza que

[...] a alegria não chega no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca, E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

A boniteza desse processo pode ser identificada na convivência escolar, na sociabilidade dos sujeitos que integram a ação e no reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Os espaços dos colegiados para decisões relativas à comunidade escolar discutir as questões relativas à sociedade de modo a implicar docentes, gestores

6 Esta ação teve início com a assessoria do Instituto Paulo Freire, no período de 2007 a 2010. A assessoria atuou com as crianças das Emefis e Emefis. A partir de 2011, o IPF passou a atuar na formação dos educadores da Rede para que dessem continuidade ao desenvolvimento da política pública.

7 Compreendido como o Projeto que assegura os princípios e diretrizes da política educacional da unidade educacional e dialoga com os aspectos: éticos, estéticos, políticos, sociais, pedagógicos, culturais e econômicos da referida unidade.

e educandos(as) nesse processo de construção de novas respostas a velhos problemas e vivenciar cotidianamente essa nova cultura democrática é outro exemplo de implementação de canais que promovem o debate acerca dos direitos humanos. Conforme Antunes (2002, p. 24),

É de fundamental importância a compreensão do papel político do Conselho como instância deliberativa e coletiva, que, por um lado, não exclui ou nega as responsabilidades legais inerentes aos cargos existentes na escola, e, por, outro, conta com a contribuição daqueles que participam nas tomadas de decisões.

A democratização das decisões com participação da sociedade faz parte do marco jurídico brasileiro, desde 1988, no entanto não se efetivou como cultura política e tampouco como parte da educação em direitos humanos.

Sendo assim, podemos indagar: Como esses conteúdos efetivamente estão incorporados nos conteúdos curriculares? A inter-relação entre os diversos conteúdos do currículo escolar está se efetivando no cotidiano? O que queremos com a educação em direitos humanos? Espaço no currículo. Esse processo precisa ser mediado pelo diálogo, pois esta perspectiva educa para e com a diversidade, constrói relações de companheirismo e de trabalho coletivo. É preciso convencer a sociedade de que o valor e o sentido deste conhecimento consistem no reconhecimento do outro como igual, ver o outro retratado em você, por isso você não o destrói. Desse modo, a construção de tais conhecimentos, valores e atitudes educa para a cidadania planetária.

Na compreensão de Gadotti (2010, p. 44-45),

Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica a revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo... A sobrevivência do planeta Terra, nossa morada, depende da consciência socioambiental, e a formação da consciência depende da educação.

Todas essas referenciais fazem parte dos conteúdos a serem desenvolvidos pela educação em direitos humanos nos diversos espaços educativos.

A educação em direitos humanos é política, por isso, transformadora. A forma como cada indivíduo atua na sociedade e se envolve com projetos coletivos compõem elementos de sua postura ética diante da vida.

Referimos aqui as escolhas que podem transformar uma realidade social ou mantê-la em uma situação de opressão.

Nos exemplos apresentados, a partir da experiência de Osasco, tanto com o exercício da cidadania desde a infância quanto nos colegiados escolares, fica evidenciado que a escola não parou para discutir tais questões e fazer projetos episódicos e pontuais. Ela pautou isso como demanda a ser trabalhada no processo de ensino e aprendizagem, por isso conquistou espaço no currículo, como o ensino de matemática, tão necessário ao desenvolvimento humano da criança, desvelando a necessidade de potencializar o protagonismo de todos os que compõem e constroem a educação e a vida escolar, potencializando-os enquanto sujeitos de classe, seres históricos.

3. DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A conjuntura atual tem exigido agilidade para acompanhar as transformações no mundo do conhecimento. São inúmeras ferramentas tecnológicas que são disponibilizadas para a humanidade. Nesse contexto, a luta nesse campo é a democratização do mundo digital, que ainda permanece inacessível ao conjunto das populações em nível mundial. A responsabilidade ética da sociedade do conhecimento, comprometida com um projeto social emancipatório, encontra-se na articulação e interligação do trabalho, de modo que o conhecimento seja instrumento de democratização da vida em sociedade. No entanto, em um País com baixa densidade participativa, como o Brasil, a inserção na vida política torna-se “privilegio” de algumas camadas sociais.

O mundo está em guerra. As sociedades convivem muitas vezes com a insegurança, com a impunidade, com o medo e com uma verdadeira “cultura da violência” que se manifesta na atualidade de diferentes formas e nos diferentes espaços sociais, marcadamente nas nossas escolas. E não há respostas simples para problema de tamanha complexidade. (PADILHA, 2005, p. 170).

Em decorrência da complexidade da sociedade contemporânea, da centralização do poder econômico e político pelas potências mais ricas, precisamos formular novas alternativas de lutas que nos mostrem saídas para a socialização do poder no mundo. Esse sentido de horizonte mobiliza os

[...] múltiplos sujeitos coletivos, além de propugnar a divisão do poder por meio da sua descentralização; esse reconhecimento do pluralismo, contudo, não anula – antes impõe – a busca constante da unidade política, da formação de uma vontade geral ou coletiva, hegemônica, a ser construída pela via da negociação e do consenso. (COUTINHO, 2000, p. 37).

Uma sociedade é democrática quando privilegia a garantia de direitos, distanciando-se da cultura do privilégio e do favor. Práticas democráticas constroem interesses comuns e processualmente reduzem as desigualdades, pois sua eliminação é em outra ordem societária.

Os desafios para a efetivação da educação em direitos humanos exigem a compreensão de como está estruturada a sociedade contemporânea, para apreender o significado das relações sociais, a relação do Estado e a representação política. Barroco (2008, p. 13) reflete que

[...] o capitalismo contemporâneo se caracteriza pela extrema fragmentação dos processos sociais e de suas mediações e contradições. Sem a devida apreensão dos vínculos que sustentam as relações dos indivíduos no tecido social, o senso comum e as teorias que adotam como fundamento a negação desses vínculos ocultam a relação entre os indivíduos sociais e sua condição de classe, sua inserção no mundo do trabalho, negando a sua capacidade de forjar o amanhã; ignoram a processualidade histórica, afirmando a vigência do efêmero, a inexistência de um futuro projetado politicamente.

Por isso, a importância de compreender a construção dos direitos humanos, como processo histórico e fruto das lutas sociais, e em permanente avaliação.

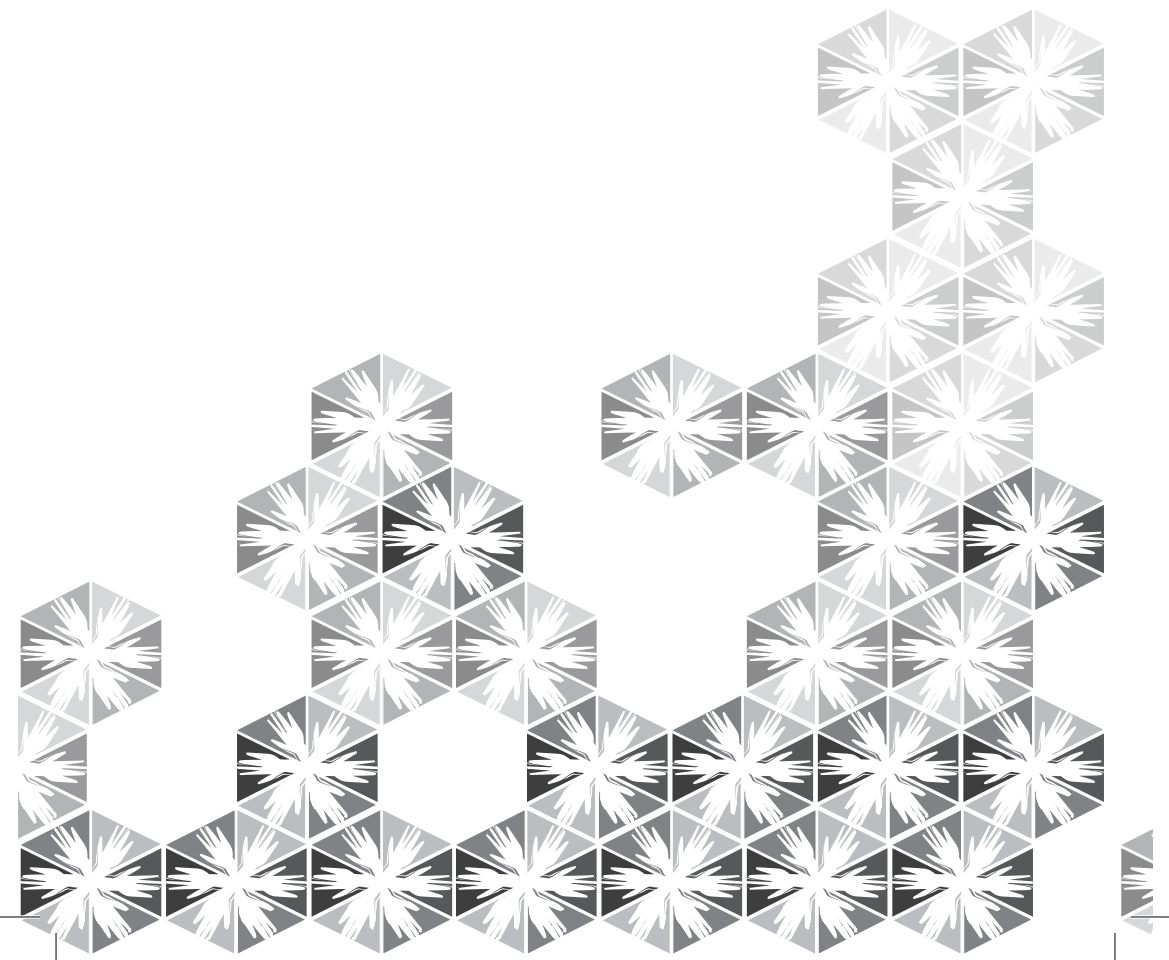
Nesse sentido, a educação em direitos humanos se apresenta como uma alternativa de sociabilidade ao mundo contemporâneo, pois seus princípios rompem com a lógica de uma educação geral, na medida em que forja espaços de diálogo, crítica, conflito e transformação social. Constrói valores republicanos e se apresenta como plataforma de uma nova cultura política, na medida em que reconhece os espaços de participação política como *locus* de socialização do poder. Estimula a cidadania ativa desde a infância, em diferentes espaços educativos, porque compreende que é um direito humano. Alimenta-se da realidade, é intencional, dialética e contraditória.

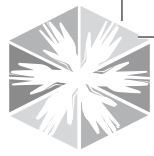
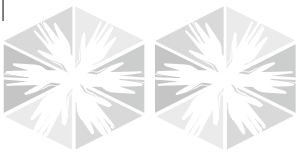
O desafio que está posto é o de superar a democracia liberal com a democracia social, na construção da participação ativa, da afirmação do ser humano, como sujeito de sua história e protagonista de um tempo em que o desenvolvimento social não esteja em função do desenvolvimento econômico, mas sim da afirmação do ser humano e da vida em toda a sua diversidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?* Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, 8).
- BARROCO, Lúcia. *A historicidade dos direitos humanos*. PUCviva: São Paulo, n. 33, out./dez. 2008.
- _____. *Ética e Serviço Social: Fundamentos ontológicos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei n.º 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra-Corrente: Ensaio sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CURSO INTERDISCIPLINÁRIO EN DERECHOS HUMANOS, 28., 16 al 27 ago. 2010, San José de Costa Rica. *Educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2010.
- DIDONET, Vital. *Escola: do sonho à realidade*. Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. Programa Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqq/eqqtxt3.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- FAVARÃO, Maria José. *Educação Cidadã em Osasco: avanços e desafios*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *A Carta da Terra na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. (Cidadania planetária, 3).
- GENEVOIS, Margarida. *Direitos Humanos não são uma teoria, são vida*. In: MARCÍLIO, Maria Luiza (Org.). *Dez Anos da Comissão de Direitos Humanos*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- _____. *Educação e Direitos Humanos*. In: PIRES, Cecília P. *Direitos Humanos: pobreza e Exclusão*. São Leopoldo: Unisimos, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. São Paulo: Civilização Brasileira: 2004. v. 3.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- IAMAMOTO, Marilda Vilella. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

- MELLO, Suely Amaral. *Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil*. Revista Pró-Posições, Campinas, v. 10, n. 1, p. 25, 2008.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*. In: SCHILLING, Flávia (Org.). Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. *Fóruns DCA: fios que tecem o Movimento da Infância e da Adolescência na construção de caminhos para a democracia participativa*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PLATAFORMA Dhesca Brasil. Disponível em: <<http://www.dhescbrasil.org.br>>. Disponível em: 20 set. 2011.
- ROSEMBERG, Fulvia. *Educação infantil, classe, raça e gênero*. Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 56-65, 1993.
- SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- TORRES, Carlos Alberto. *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.





I.II EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIRETRIZES E PRÁTICA EDUCATIVA

Celma Tavares¹

INTRODUÇÃO

A construção de uma cultura dos direitos humanos que possibilite a vivência destes no cotidiano das pessoas é o objetivo maior da educação em direitos humanos (EDH). No Brasil, é uma área que vem sendo ampliada aos diversos espaços educativos, formais e não formais, desde a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003.

Educar nessa perspectiva não requer apenas que se assegure o direito humano à educação, mas principalmente que as práticas educativas sejam permeadas pelos valores e princípios dos direitos humanos e estimulem posturas condizentes com o respeito à dignidade humana.

O essencial nessa questão é que a EDH seja realizada por meio de uma prática educativa que contribua para o empoderamento² individual e coletivo das pessoas, provocando uma mudança cultural e de postura social em relação às violações de direitos que conduzam à ação.

Para isso, um conjunto de aspectos relacionados com os direitos humanos e de diretrizes teórico-metodológicas específicas precisa fazer parte do trabalho de educadores e educadoras que se propõem a atuar nesse âmbito.

Discutir esses aspectos e as diretrizes é o propósito deste artigo, que se divide em três partes. A primeira apresenta, de forma breve, os aspectos históricos e jurídicos dos direitos humanos. A segunda trata das diretrizes do PNEDH. A terceira aborda a prática educativa, coerente com um trabalho na área de EDH.

ASPECTOS HISTÓRICOS E JURÍDICOS DOS DIREITOS HUMANOS

O passo inicial para o desenvolvimento da educação em direitos humanos é a compreensão dos aspectos históricos e jurídicos que se relacionam com o campo dos direitos humanos, além da concepção que se adota sobre estes.

1 Doutora em direitos humanos pela Universidade de Salamanca, Espanha. Consultora em educação em direitos humanos. Coordenadora do núcleo de pesquisa e publicação da ONG Espaço Feminista. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania da Universidade Federal de Pernambuco. Autora de artigos sobre gênero, educação em direitos humanos e tortura.

2 O empoderamento é compreendido como “um processo complexo, multidimensional, pessoal, não imposto e participativo, que se produz através da experiência” (MÉNDEZ, 2006, p. 93). Manzano (2006, p. 37) explica que, nessa nova concepção, o empoderamento “busca facilitar um processo multidimensional e interconectado de transformação das relações sociais de poder”.



Os direitos humanos são aqueles direitos que garantem a dignidade da pessoa, independentemente de sua condição de classe social, de raça, etnia, gênero, opção política, ideológica e religiosa, orientação sexual ou qualquer outro tipo. São concebidos também como históricos e universais, pois fazem parte da construção da humanidade e excedem a concepção de Estado e de Nação.

Além disso, constituem prerrogativas básicas do ser humano que concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade e que devem fazer parte da legislação dos Estados democráticos, mas que, ainda sem integrar as leis, não deixam de ter sua exigibilidade legitimada.

Essa concepção de direitos humanos confere a eles três características centrais: a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência, que foram aprovadas pela comunidade internacional durante a II Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993)³.

Antes de abordar os citados aspectos, entretanto, é indispensável indicar o que fundamenta esses direitos, ou seja, sua razão de ser, e o que justifica sua importância, valor e necessidade de existência.

Seguindo uma linha coerente com o conceito anteriormente adotado, a razão de ser dos direitos humanos é a dignidade humana. Nesse sentido, a compreensão é de que toda pessoa deve ser respeitada pela dignidade que lhe é inerente, pois ela é um valor absoluto que o ser humano possui por constituir-se em um fim em si mesmo e não um meio (KANT, 1989).

A dignidade humana, portanto, é, reconhecidamente, o fundamento dos direitos humanos. Ela é universal,⁴ representa a base de nossa ética pública⁵. O que significa que não é apenas um valor moral, mas também “é hoje um referente do pensamento moral, político e jurídico, e para este último alcança o papel de fundamento dos valores, dos princípios e dos direitos” (PECES-BARBA, 2003, p. 66).

Ademais, desde a formação do Sistema Internacional de Direitos Humanos, a dignidade é o fundamento de seus instrumentos normativos, iniciando pelo texto da Declaração Universal de 1948⁶.

3 A I Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Istambul, Turquia, em 1968, representou, segundo Cançado Trindade (1998), a passagem da elaboração dos primeiros instrumentos internacionais para a etapa de sua implementação. Já a II Conferência, realizada em Viena, Áustria, contribuiu no processo de análise para o aperfeiçoamento desses mecanismos de proteção internacional.

4 De acordo com Mocho i Pascual (2000, p. 31), a dignidade “pertence a todos. Qualquer limite ou fronteira que exclua a algum ser humano de sua dignidade é ilegítimo. Uma dignidade parcial, não universal, desde o ponto de vista da dignidade, seria uma contradição, uma auto-lesão, uma mutilação”.

5 Refletindo sobre a dignidade, afirma Peces-Barba (2003, p. 50): “é uma descrição das dimensões de nossa condição, o fundamento de nossa ética pública, porque limita o âmbito de sua ação, para realizar o projeto em que consiste o ser humano”.

6 No preâmbulo da declaração, pode-se ler: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

Os aspectos históricos e jurídicos dos direitos humanos, que estão fortemente relacionados, igualmente, assinalam sua razão de ser.

Resumindo o processo histórico de evolução dos direitos humanos, Levin (1985, p. 12) analisa que a “idéia de regras comuns a todos os seres humanos, sem discriminação, teve origem há muitos séculos”. Contudo, apesar do princípio da igualdade ter sido padrão dos direitos políticos, sempre eram apresentados argumentos – como o de superioridade – para não reconhecer os mesmos direitos para todas as pessoas.

A partir do século 16, segundo Dornelles (1989, p. 18), formulou-se a moderna doutrina sobre os direitos naturais. Nesse momento, tratou-se de “explicá-los não mais com base no direito divino, mas sim como a expressão racional do ser humano”.

Os últimos duzentos anos da história da humanidade foram marcados por grandes lutas travadas contra as correntes de opressão e exploração. Essas lutas traziam os ideais dos direitos humanos, explicitados em declarações de diferentes momentos históricos. Nesse contexto, destaca-se a Declaração de Direitos da Virgínia (Independência Americana), de 12 de junho de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, de agosto de 1789⁷.

Seguindo essa trajetória, ainda no século 18, “os direitos naturais foram reconhecidos como direitos legais e se tornaram um dos elementos fundamentais de algumas Constituições”. Já nos séculos 19 e 20, “esse princípio foi adotado por vários Estados europeus, latino-americanos e asiáticos e completado pelo enunciado de novos e importantes direitos sociais e econômicos” (LEVIN, 1985, p. 13).

Todo esse processo resultou na criação de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos, que é recente de 1945. Uma das principais preocupações nessa época foi transformar os direitos humanos em referencial ético para pautar as ações da comunidade internacional após a Segunda Guerra Mundial. Surge, assim, a etapa de internacionalização dos direitos humanos, considerada por Peces-Barba (2003) a última etapa no processo mais geral de evolução dos direitos humanos⁸.

Esse movimento de internacionalização permitiu a organização de um sistema normativo internacional de proteção desses direitos, que adotou a primazia da pessoa humana em suas decisões.

A proteção internacional dos direitos humanos, conforme Quel López (2003, p. 93-96), apresenta duas particularidades que a distingue dos demais tratados internacionais. A primeira é que as normas de proteção de direitos humanos

7 Comparato (1999, p. 103, 146) avalia que a Declaração de Independência “é o primeiro documento político que reconhece, a par da legitimidade da soberania popular, a existência de direitos inerentes a todo ser humano”. Sobre a Declaração de 1789, considera que “ela representa o atestado de óbito do Ancien Régime”, ao mesmo tempo em que “foi, em si mesma, o primeiro elemento constitucional do novo regime político”.

8 Peces-Barba se refere, ainda, a duas etapas anteriores: a positivação e a generalização.

são de natureza imperativa, ou seja, têm caráter de *ius cogens*, por responder a um mínimo jurídico essencial que a comunidade internacional necessita.⁹ A segunda é que os Estados têm obrigações gerais de proteção em relação a essas normas ante a comunidade internacional, que são obrigações *erga omnes*. Essas normas, segundo Bobbio (1991), constituem um conjunto de direitos com caráter absoluto¹⁰ e representam o “núcleo duro” dos direitos humanos.

No Brasil, o início da institucionalização do Direito Internacional dos Direitos Humanos deu-se no contexto da redemocratização. Ao longo da década de 1980, o país ratificou a maioria dos instrumentos de proteção dos direitos humanos,¹¹ que foram incorporados ao Direito brasileiro.

A inserção dos direitos humanos numa rede normativa/institucional, assim como a própria evolução e o fortalecimento dessa área no País desenvolveram-se, segundo análise de Viégas e Silva (2005, p. 75-102), em três fases distintas: a fase preparatória ou organizativa, a fase de construção de um sistema normativo e institucional de proteção e a fase de inserção internacional consolidada e busca de implementação no ordenamento jurídico.

O marco fundamental da mudança de postura do Estado brasileiro em relação a essa questão foi a Constituição Federal de 1988. O texto constitucional consagrou a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios que regem o País nas suas relações internacionais (artigo 4º) e estabeleceu a aplicação imediata das normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais (artigo 5º, § 1º) (BRASIL, 2006).

Por fim, o Brasil deu passos importantes, a partir da segunda metade dos anos de 1990, na formalização de um conjunto de medidas governamentais na área dos direitos humanos, entre as quais se destacam a criação de uma Secretaria de Direitos Humanos (1996), os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) nas versões I (1996), II (2002) e III (2009) e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2006. Esses documentos, como políticas públicas, definiram princípios, diretrizes e ações do Estado brasileiro no tocante à promoção e defesa dos direitos humanos.

9 Por outro lado, Quel López (2003) ressalta que não são todas as normas de proteção dos direitos humanos que têm o status de norma imperativa e, normalmente, são os próprios órgãos responsáveis por aplicá-las que declaram o caráter de determinados direitos.

10 Bobbio (1991, p. 58) entende os direitos com caráter absoluto, como aqueles que: “[...] são aplicados em todas as situações e para todas as pessoas, ou seja, que não podem ser limitados nem em casos excepcionais, nem em relação a esta ou aquela categoria de seres humanos?”.

11 Alguns dos tratados ratificados foram: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1984); a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1989); a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1989); a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1990); o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1992); o Pacto dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (1990); a Convenção Americana de Direitos Humanos (1992...

AS DIRETRIZES DO PNEDH

Revisando o contexto de surgimento da EDH no Brasil, identifica-se que esse é um campo recente, considerando que os períodos democráticos foram breves e frágeis. Em 1985, na última transição política, com a participação dos movimentos sociais na luta pela redemocratização do País, esse tipo de educação começou a tomar forma mais sistemática (SILVA; TAVARES, 2010).

Ao mesmo tempo em que se reconhece que a educação em direitos humanos, que faz parte do direito humano à educação,¹² tem avançado no contexto brasileiro nos últimos anos, é importante indicar que as práticas educativas que a incluem ainda não integram, de forma sistemática, a cotidianidade dos espaços de formação.

Nessa perspectiva, os desafios que permeiam o desenvolvimento da EDH no País se vinculam à seguinte situação: por um lado, desde a esfera normativa, vários documentos internacionais, interamericanos e nacionais respaldam sua importância e versam sobre a necessidade de sua efetivação¹³. Por outro lado, as limitações existentes dificultam sua inserção de forma mais ampla na sociedade. Limitações que passam, entre outros pontos, pela falta de institucionalização de sua prática, pela insuficiência de formação específica para os(as) profissionais e pela ausência de materiais bibliográficos sobre a área.

Contudo, todo o processo de organização da sociedade brasileira no campo dos direitos humanos, a partir da segunda metade dos anos de 1990, conseguiu inserir o tema com mais ênfase nos programas governamentais, tendo como resultado imediato, em 2003, a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹⁴.

Com o PNEDH, a educação em direitos humanos no Brasil ficou assim entendida:

12 O Relatório de 2002 do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (2002) recorda que o Protocolo de São Salvador estabelece que os países signatários devem tratar a EDH como parte do direito à educação.

13 Em 1993, o Plano de Ação de Viena, na Conferência Mundial de Direitos Humanos das Nações Unidas, reconheceu a importância da EDH. Entre 1995 e 2004, a ONU estabeleceu o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos. Em 2004, aprovou-se o Plano Mundial para a Educação em Direitos Humanos, que teve uma primeira etapa, de 2005 a 2009, para a integração da EDH nos ensinos fundamental e médio, e uma segunda etapa iniciada em 2010, que deve ser concluída em 2014, dirigida à educação superior e a programas de formação em direitos humanos para professores e professoras, funcionárias e funcionários públicos, polícias e Forças Armadas.

14 Em 2003, com a criação, no âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas da área, iniciou-se o processo de elaboração do PNEDH. Em dezembro do mesmo ano, lançou-se a primeira versão do Plano, para orientar a execução de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Entre 2004 e 2005, divulgou-se e debateu-se o PNEDH em encontros, seminários e fóruns, contando com a contribuição de representantes da sociedade civil e do governo para aprimorar o documento. A versão mais recente do Plano foi concluída em 2006.

[...] 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, 2009, p. 25).

Desse modo, foram definidos os princípios e as diretrizes para as ações governamentais nessa esfera, constituindo-se num instrumento orientador das políticas educacionais dirigidas à promoção do respeito aos direitos humanos. Entre seus principais objetivos, está o de destacar o papel estratégico da EDH para o fortalecimento do estado democrático de direito e o de orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos.

O documento é composto por linhas gerais de ação (desenvolvimento normativo e institucional; produção de informação e conhecimento; produção e divulgação de materiais; formação e capacitação de profissionais; gestão de programas e projetos; realização de parcerias e intercâmbios internacionais; avaliação e monitoramento) e por cinco eixos de atuação (educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos(as) profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e meios de comunicação).

Em todos esses âmbitos, a orientação do PNEDH é de que a educação em direitos humanos seja promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades; b) valores, atitudes e comportamentos; c) ações.

O PNEDH tem como princípios a igualdade, a dignidade, a democracia e todos os demais relacionados com a concretização dos direitos humanos. Além de considerar a indivisibilidade e a interdependência entre os direitos.

No campo das suas diretrizes, Viola (2010, p. 33) destaca as seguintes:

a) desenvolver uma cultura de direitos humanos; b) assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotadas sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão; d) ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola e os materiais didático-pedagógicos,

o modelo de gestão e a avaliação; e) ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

A direção apontada pelo PNEDH para a educação em direitos humanos tem rebatimento direto na prática educativa, em especial nos cinco eixos que compõem o documento, porque o que esse tipo de educação pretende é formar o sujeito de direitos que atue em consonância com uma cultura de respeito ao ser humano¹⁵.

Diante disso, tão importante quanto o contexto e a evolução da EDH é sua inserção nos espaços de formação, que precisa estar acompanhada por uma prática educativa consonante com os princípios e valores dos direitos humanos.

A PRÁTICA EDUCATIVA PARA A EDH

A EDH deve basear-se em processos educativos críticos e ativos, que transformem as atitudes e condutas, por meio da participação e da vivência dos direitos, e possibilitem a afirmação de uma cultura de direitos humanos (TAVARES, 2007). Para isso, é fundamental a compreensão da educação que não seja sinônimo de transmissão de conteúdos, e sim de formação integral do ser humano, e a adoção de uma prática educativa que contribua para o empoderamento individual e coletivo.

Desse modo, a EDH deve estar pautada em um conjunto de saberes específicos que são necessários à prática do educador e da educadora em direitos humanos, definidos por Morgado (2001) como “saber docente dos direitos humanos”. De acordo com a autora, esse saber relaciona-se com outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experiencial¹⁶.

Considerando que o processo deve ser contextualizado e construído coletivamente para tornar a pessoa sujeito da produção do saber, a metodologia, os conteúdos e os materiais e recursos a serem utilizados precisam ser adequados para articular esses níveis de saberes indicados por Morgado. Em outras palavras, devem favorecer a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica diante dela, trabalhando duas dimensões inerentes ao saber docente dos direitos humanos: a emancipadora e a transformadora.

Esses saberes específicos para a efetivação da EDH, por sua vez, precisam

15 Nesse sentido, é importante recordar que A EDH é considerada pelas Nações Unidas como “o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 1993, p. 14, tradução livre). Além disso, abrange três áreas que estão integradas: a do conhecimento, a dos valores, atitudes e comportamentos, e a da adoção de medidas de promoção dos direitos humanos.

16 O primeiro avalia 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; e o último destaca que a vivência desses direitos e a coerência com sua promoção e defesa são essenciais.

incluir alguns princípios que se relacionam com seus aspectos conceituais: a) o princípio da integração – que deve ocorrer no campo dos temas, conteúdos e atividades; b) o princípio da recorrência – que significa que o aprendizado é obtido na medida em que ele é praticado uma e outra vez, em circunstâncias diferentes e variadas; c) o princípio da coerência – que é parte fundamental nesse ambiente, em especial entre o que se diz e o que se faz; d) o princípio da vida cotidiana; e) o princípio da construção coletiva do conhecimento; f) o princípio da apropriação – em que, por meio dele, a pessoa se apropria do discurso construído e o recree (MAGENDZO, 2006, p. 67-70).

Nesse âmbito, igualmente, se estabelece a necessidade de uma prática dialógica. Segundo o educador Paulo Freire, é o comunicar-se, é a palavra que faz o ser humano assumir sua condição humana. Assim sendo, 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). Porque o saber democrático não pode ocorrer de forma autoritária. É com o diálogo e a participação que se constrói a autonomia das pessoas, num processo libertário e de vivência dos direitos. Para complementar essa visão, o ciclo de transformação possibilitado pela prática educativa dialógica deve orientar-se pelas seguintes etapas: sensibilizar, indignar-se, atuar e comprometer-se.

Sem esquecer, logicamente, que a perspectiva interdisciplinar e intercultural devem permear essa prática. Por um lado, a interação das áreas do conhecimento permite ultrapassar os limites da simples descrição da realidade, estimulando as análises e inferências, assim como a compreensão e a intervenção dessa mesma realidade. Por outro, a interação das culturas e o reconhecimento da diferença e da diversidade possibilita valorizar as realidades plurais do País.

Além disso, no campo metodológico, Ramírez (2004, p. 11-12) identifica outra série de princípios que permeiam a EDH:

- a) faz parte do direito à educação e compreende um processo de aprendizagem e a produção de conhecimentos sobre o saber dos direitos humanos desde um enfoque interdisciplinar; b) tem um enfoque integral e indivisível de todos os direitos, assim como a articulação e interdependência entre os direitos humanos, a democracia, o desenvolvimento e a paz; c) reconhece a dimensão da historicidade, como um processo permanente de revisão histórica e prospectiva em uma perspectiva contextual/política de nossa realidade social; d) mantém um compromisso ético com o papel que nos é reservado na sociedade, como cidadãos e cidadãs, profissionais, jovens, crianças, etc., pela consolidação de uma sociedade democrática, mais justa e com equidade; e) tem um enfoque contra toda exclusão que reivindique as dimensões de gênero, assim como

a dimensão pluriétnica e pluricultural de nossas sociedades; f) tem uma proposta dialógica que exclui a violência e favorece o diálogo, a negociação, os consensos e toda forma pacífica e democrática de resolução de conflitos; g) considera que as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem se inscrevem em um processo permanente de EDH e em uma relação dialética, na qual todas têm muito a aprender para se converter em reais agentes de transformação social e sujeitos de formação de uma cultura cidadã; h) compreende o reconhecimento de indivíduos e povos na medida em que os sujeitos de direitos os fazem efetivos e exercem em todos os níveis uma efetiva e consciente participação; i) corresponde a um elemento essencial da ética política de nossas sociedades e deve ser uma política nacional em consenso com a sociedade civil, e compreender uma agenda de obrigações e responsabilidades das instituições do Estado; j) concebe-a como parte de uma política explícita de promoção e respeito dos direitos humanos e como elemento fundamental para favorecer a consolidação de um Estado de Direito.

Ao mesmo tempo, Magendzo (2010) reforça esses princípios ao indicar as ideias-força da EDH que devem orientar o trabalho nessa área: a EDH é, em essência, uma *educação política, ético-valórica*, deve ser *contextualizada*, deve avançar de uma concepção normativo-jurídica para uma *posição pedagógica holística e integral*, deve contribuir para consolidar a democracia e a paz, e deve ser uma *educação construtora do sujeito de direito*.

Assim, é necessário um conjunto de condutas por parte do educador e da educadora para realizar um processo educativo que conduza a ação. A educação para a liberdade exige, entre outras coisas: respeito ao saber e à autonomia do ser do educando e da educanda; ética; bom senso; humildade; generosidade; comprometimento; alegria e esperança; “corporificação” 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). Por isso, é fundamental que o(a) educador(a) em direitos humanos “conheça, experimente e consiga socializar tais preceitos e valores” (TAVARES; CHAGUACEDA ALONSO, 2007, p. 23).

Ainda é importante não desconsiderar a existência de tensões e dificuldades no desenvolvimento da EDH no Brasil, pois esse é um passo essencial para refletir e buscar alternativas. Os problemas mais recorrentes, segundo Candau e Sacavino (2010, p. 79-82), 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); c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos;

d) incorporar a visão de direitos humanos no currículo escolar e como um dos eixos norteadores dos projetos político-pedagógicos;¹⁷ e) introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores; f) estimular a produção de materiais de apoio; g) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças.

Conseqüentemente, apenas quando todos os elementos indicados como necessários à realização da EDH – valores e princípios coerentes com a defesa dos direitos humanos, “dialogicidade”, autonomia, contextualização, construção coletiva do saber, metodologia, conteúdos e materiais que favoreçam a análise e postura crítica da realidade, entre outros – estiverem continuamente permeando a prática educativa, é que esse processo pode realmente ser denominado e significar aquilo que representa.

CONCLUSÕES

O caminho para um processo de educação em direitos humanos é extenso e requer a adoção de diretrizes e de uma prática educativa que sejam coerentes com os valores e princípios dos direitos humanos e estimulem condutas de respeito à dignidade humana.

A despeito de haver um marco normativo institucional dessa área no País, que se desenvolveu após a redemocratização, além de vários documentos nos âmbitos internacional e interamericano, as limitações existentes para sua inserção de forma mais ampla na sociedade seguem presentes na realidade brasileira.

É preciso considerar que o surgimento da EDH no Brasil é um campo recente e a elaboração do PNEDH estabeleceu uma nova etapa, por constituir-se em um instrumento orientador das políticas educacionais dirigidas à promoção do respeito aos direitos humanos.

Também é necessário reconhecer que os desafios ainda são muitos, especialmente quando se identificam as tensões existentes para seu desenvolvimento, como a polissemia de linguagens, as carências estruturais, a ausência de articulação entre políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças, entre outras.

Por isso, como a EDH é em essência uma educação política, o ponto de partida para superar tais dificuldades deve ser o de uma pedagogia crítica, que se pautar na autonomia, na liberdade, na criticidade, em práticas dialógicas, democráticas, humanizadoras e condizentes com a exigibilidade dos direitos de todas as pessoas.

Os educadores e as educadoras em direitos humanos devem, portanto, desenvolver um processo educativo fundamentado nas experiências cotidianas. Possibilitar aos sujeitos dessa ação a análise crítica de sua realidade, a fim de não perpetuar a visão de conhecimento como algo a ser transferido, uma vez que a

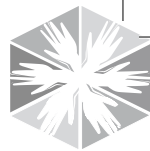
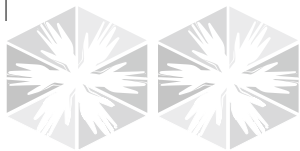
17 Apesar do reconhecimento de que a inserção da EDH no currículo avançou nos países latino-americanos, ainda não atingiu uma situação satisfatória, variando muito de país para país e de nível e modalidade de ensino.

educação em direitos humanos exige uma prática educativa que possibilite a vivência dos direitos e o exercício dos deveres. Tudo isso com um único objetivo: contribuir para formar “gente mais gente” (FREIRE, 1997, p. 165).

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF, 2009.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CANAU, Vera; SACAIVINO, Susana. 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, 2010. p. 79-82.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, 2., 1993, Viena. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Viena: ONU, 1993. **Disponível em:** <<http://www.quebreociclo.com.br/leis/files/2010/11/6-Declaracao-e-Programa-de-Acao-de-Viena.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.
- DORNELLES, João Ricardo. *O que são direitos humanos?* São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: un estudio en 19 países. Parte I, desarrollo normativo. San José, Costa Rica, 2002.
- KANT, Immanuel. *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos, 1989.
- LEVIN, Leah. *Direitos humanos: perguntas e respostas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MAGENDZO, Abraham. *Derechos Humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM, 2006.
- MAGENDZO, Abraham (Org.). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2010.
- MANZANO, Irene Rodríguez. Sobre el término género. In: CARBALLO DE LA RIVA, María. *Género y desarrollo: el camino hacia la equidad*. Madrid: Catarata, 2006. p. 31-54.
- MÉNDEZ, Irene López. Más allá del desarrollo: la estrategia del empoderamiento. In: CARBALLO DE LA RIVA, María. *Género y desarrollo: el camino hacia la equidad*. Madrid: Catarata, 2006. p. 87-111.
- MOCHO I PASCUAL, Josep. *Ética de los derechos humanos*. Madrid: Tecnos, 2000.
- MORGADO, Patrícia. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Anped, 2001. **Disponível em:** <<http://www.anped.org.br/25/patriciaolimamorgadot04.rtf>>. Acesso em: 13 dez. 2006.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración y programa de acción de Viena*. Viena, 1993. Parte 2 D, parágrafo 78. Disponível em: <[http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)>. Acesso em: 5 jun. 2002.
- _____. *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2006.
- PECES-BARBA, Gregorio. *La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho*. Madrid: Dykinson, 2003.
- QUEL LÓPEZ, Francisco. La protección internacional de los derechos humanos: aspectos generales. In: CASADEVANTE ROMANÍ, Carlos Fernández de (Org.). *Derecho internacional de los derechos humanos*. Madrid: Dilex, 2003. p. 93-107.
- RAMÍREZ, Gloria. Se acata pero no se cumple: la educación en derechos humanos desde la perspectiva latinoamericana ante las exigencias de la democracia: balance, retos y utopías. Barcelona: Institut de Drets Humans de Catalunya, 2004. (Curs Drets Humans, 22). Disponível em: <http://www.diba.es/participacio/dretshumans/fitxers/formacio_gloriaramirez.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. El papel de la educación en derechos humanos en la formación de una ciudadanía activa. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, Indiana, USA, v. 3, n. 1, p. 95-107, abr. 2010. Disponível em: <<http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/619/715>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: GODOY, Rosa Maria et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2007. p. 487-503.
- _____; CHAGUACEDA ALONSO, Francisco José. La importancia de la educación en derechos humanos en la formación ciudadana. *Revista Debuidela*. Universidad Nacional de Costa Rica, Instituto de Estudios Latinoamericanos, San José, Costa Rica, año 8, v. 16, p. 17-29, 2007.
- TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. A consolidação da capacidade processual dos indivíduos na evolução da proteção internacional dos direitos humanos: quadro atual e perspectivas na passagem do século. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio; GUIMARÃES, Samuel (Org.). *Direitos humanos no século XXI*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998. p. 19-47.
- VIÉGAS E SILVA, Marisa. *La influencia de las normas del sistema interamericano de protección de los derechos humanos y el avance de los derechos humanos en Brasil*. Trabajo de Grado. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005.
- VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.



I.III EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, OS FÓRUMS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini¹

INTRODUÇÃO

Apesar da inexistência de uma metodologia unificada que caracterize a educação em direitos humanos, é plenamente possível apontarmos experiências que demonstram coerência com seus princípios e, processualmente, formularmos procedimentos metodológicos que dialoguem nessa direção.

A construção coletiva da participação social na gestão dos direitos é um desses processos que referenciam nossa reflexão sobre a educação em direitos humanos vivenciadas pelos movimentos sociais, em particular, o Movimento da Infância e da Adolescência.

Diversas experiências no campo da educação popular têm apontado caminhos para construção de uma abordagem teórico-metodológica que assegure uma concepção de educação em direitos humanos.

Nesta reflexão, exporemos o percurso construído pelos fóruns de defesa dos direitos da criança e do adolescente, enquanto espaço favorecedor da vivência de uma cultura política atrelada aos direitos humanos e de construção da democracia participativa, os quais formularam os elementos teóricos e políticos para a constituição do Movimento da Infância e da Adolescência.

A abordagem se dará em três momentos. No primeiro, refletimos a década de 1980, quando as lutas sociais se fortalecem para construir uma concepção de infância e adolescência no Brasil; no segundo, trataremos do Fórum Nacional e dos fóruns estaduais dos direitos da criança e do adolescente, os quais constituíram o movimento social dos direitos da infância e da adolescência; no terceiro, discutiremos os desafios da participação popular para efetivar direitos e a relação com os movimentos sociais.

A DÉCADA DE 1980: AS LUTAS SOCIAIS E O PERCURSO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

No final da década de 1970, com o esgotamento do regime militar, o Brasil teve uma efervescência social em torno dos direitos da criança e do adolescente. O crescimento do número de meninos e meninas de rua e a falência do sistema

¹ Assistente social, mestre e doutora em políticas sociais e movimentos sociais pela PUC/SP, diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, professora do Observatório Regional de Políticas Públicas e Movimentos Sociais da Faculdade Mauá, vice-presidente da Abepss Sul II (Gestão 2011-2012), Ativista dos Direitos Humanos e filiada à Andhep.



público de atendimento conduzido pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) já haviam sido denunciados em uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI do Menor) em 1976. Disto resultaram pequenos ajustes na legislação e na Política Nacional do Menor (PNBEM).

O surgimento, já na década de 1980, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) foi destacado por pesquisadores (BARBETTA, 1993; PEREIRA, 1998; GOHN 1997) como movimento social cuja atuação foi centrada na defesa dos direitos de crianças e adolescentes das classes populares. Tendo sido formalizado em 1985, este movimento originou-se de uma articulação de grupos de educadores e outros profissionais, os quais desenvolviam as chamadas *Experiências Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua*. Com base nessa ação articulada, passou a ser discutida uma nova concepção de atuação com os(as) meninos(as) de rua, tendo como premissa básica a ideia de que são pessoas sujeitos dos direitos e em situação peculiar de desenvolvimento.

Um dos diferenciais deste movimento foi sua dinâmica e estruturação, que contava com uma entidade nacional e a cada dois anos realizava uma assembleia nacional, com participação de todas as comissões locais e núcleos de base. Também havia um conselho nacional, formado por um representante de cada Estado e pela coordenação nacional, eleita na assembleia. Este conselho se reunia regularmente para unificar a atuação, além de definir e acompanhar as ações da coordenação.

A estrutura estadual, por sua vez, articulava os diferentes grupos que atuavam no movimento nas comissões locais. Para a atuação dos educadores, a comissão local era a unidade de organização, responsável por mobilizar a comunidade, atuar na proposição de políticas e estimular a organização dos meninos e meninas.

O núcleo de base era o espaço de organização dos meninos e meninas de rua, que, acompanhados pelos educadores da comissão local, desenvolviam suas atividades organizativas fundamentadas na concepção do protagonismo da criança e do adolescente.

A pedagogia freiriana foi orientadora dos trabalhos educativos com crianças e adolescentes desenvolvidos por este movimento, conforme destaca Barbetta (1993, p. 167):

Nos estatutos do Movimento aprovados na II Assembleia Nacional realizada em 1986 foram incorporados os princípios da educação libertadora, os discursos religiosos da pastoral e a evidente opção pela defesa da criança e do adolescente e conquista dos direitos.

Na chamada *educação libertadora*, a democracia é valor essencial. É um princípio para respeitar o saber na relação entre seres humanos. O método é questionador,

por isso, não é apenas um método, mas uma práxis que possibilita a apreensão de sua condição social e das relações de opressão existente na sociedade.

O impacto deste movimento na sociedade brasileira possibilitou a formação política de crianças, adolescentes e educadores em todo o território nacional, pois além da estrutura já citada, o movimento possuía centros de formação e apoio aos educadores, com equipes estaduais de formação e três sedes administrativas (São Paulo, Belém e Recife). Este movimento não só mobilizou uma geração para a defesa e promoção dos direitos, como também foi um dos mais expressivos das décadas de 1980 e 1990, no que se refere à realização de ações que promoveram o denominado *protagonismo infanto-juvenil*. Sua contribuição se refere tanto ao processo histórico da luta pelos direitos sociais como, também, à construção de metodologias de trabalho pedagógico com crianças e adolescentes como sujeitos políticos.

Este movimento social foi, assim, o exemplo da possibilidade de construir com a infância e a adolescência atividades pedagógicas, numa linguagem capaz de envolver, criar e desenvolver o senso crítico-participativo, como também brincar.

Em decorrência de sua atuação com crianças e adolescentes das classes populares, em particular os que mais sofreram violações dos direitos, este movimento ficou reconhecido nacional e internacionalmente pela mobilização dos sujeitos e pela forma como conseguia dar visibilidade junto aos poderes instituídos às violações praticadas pelo Estado e sociedade, bem como formular propostas para sua superação.

Para situar como os estudos têm analisado os movimentos sociais deste período, destacamos a compreensão de Sader (1988), em razão de seu posicionamento em relação à luta social.

Para o autor, os movimentos sociais expressam a organização de sujeitos coletivos que, em determinados contextos sociopolíticos e culturais, buscam romper com as estruturas de poder que produzem desigualdades sociais e injustiças, e, com base em suas lutas, correlacionam forças com a classe dominante, visando à construção de projetos de emancipação social.

Neste sentido, compreendemos que o movimento social é composto por aqueles (sujeitos e organizações) que não concordam com o poder instituído, na medida em que ele produz violência, injustiças e desigualdades. Este fato não impede o diálogo com aqueles que estão no poder, mesmo porque diálogo faz parte da estratégia. A clareza quanto ao papel dos sujeitos envolvidos na arena política, em especial os governos, os orienta quanto à construção de estratégias para buscar soluções dialogadas, bem como o fortalecimento do movimento social.

Foi em decorrência das articulações de diferentes sujeitos sociais, em particular dos movimentos sociais, que se conquistou a concepção da *doutrina de proteção integral*, compreendida como um conjunto de valores e princípios que concebem a criança e o adolescente como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento,

sujeitos dos direitos, independentemente da classe social, da raça, etnia e gênero. Esta concepção se ancora na conquista de direitos universais através da ampliação e qualificação das políticas públicas. Diferentemente da doutrina da situação irregular que era focada nos *menores em situação irregular*, os quais eram diferenciados pela sua condição de classe social.

Esta conquista ocorreu do ponto de vista jurídico-social, já no ano de 1988, com a Constituição Federal brasileira, que garante, no artigo 227 que *é dever da família, do Estado e da sociedade em geral assegurar, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde e, entre outros, o direito à convivência familiar e comunitária*. Podemos afirmar que as lutas sociais foram determinantes para a aprovação dessa conquista, ao trazer para o debate político-social-pedagógico questões relativas à infância e à adolescência.

A conjuntura nacional e internacional era favorável ao debate, visto que no Brasil as violações que envolviam crianças e adolescentes ganhavam espaço na mídia. Os organismos de direitos humanos acompanharam e somaram esforços com a sociedade civil organizada. No ano de 1989, a ONU promulgou a Convenção Internacional da Criança, que foi ratificada no Brasil e, posteriormente, fundamentou a Lei n.º 8.069/90, que dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Podemos identificar nessas lutas a constituição de um movimento, cujos traços são revolucionários, pois o ECA não propõe reforma social, uma vez que aponta a direção para a sociedade construir um projeto político-pedagógico que rompe com a cultura do medo, da humilhação, do tratamento vexatório e das concepções conservadoras, coercitivas e punitivas em relação à infância e à adolescência. A concepção presente no ECA valoriza e reconhece a criança e o adolescente como sujeitos dos direitos humanos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

A luta social expressou a indignação dos sujeitos em face das condições violadoras presentes na infância e adolescência, tais como: os índices de analfabetismo, a taxa de mortalidade, a exploração do trabalho infantil, a exploração sexual, o extermínio, e as precárias condições de vida. Desse modo, a luta do movimento caminhou em duas direções: denúncia das violações e construção de propostas para superação dessa realidade violenta.

CAMINHOS DO MOVIMENTO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

Em termos de ações organizativas deste movimento, verificamos que no ano de 1986 foi criado um grupo permanente de entidades não governamentais de defesa dos direitos da criança e do adolescente para acompanhar o processo Constituinte. Em 1987, realizou-se uma reunião em Brasília para elaboração da emenda “Criança Prioridade Nacional”, a ser enviada ao Congresso com o objetivo de ser incluída no texto da nova Constituição brasileira. Este processo, ao mesmo tempo em que caracteriza uma interferência política concreta na defesa

dos direitos, confere por implicação um formato organizativo e afirma uma identidade ao movimento, a partir da própria mobilização produzida.

Para Pereira (1998, p. 100),

O impacto dessa mobilização social foi a adesão de 250.000 pessoas que subscreveram a Emenda Popular Criança-Prioridade Nacional. Essa ação foi em resposta à Comissão no Congresso que reconhecia a criança em situação irregular, mantendo-a como objeto do direito a uma proteção especial, e não sujeito de todos os direitos.

Essa atividade não só fortaleceu cada uma das entidades participantes, como consolidou a articulação entre elas. Como um dos desdobramentos deste processo, em março de 1988, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua articulou um encontro com as entidades que participaram da campanha “Criança Prioridade Nacional” para propor a criação do Fórum DCA, cuja natureza é a luta pelos direitos da criança e do adolescente. Em sua origem, foi criada apenas uma carta de princípios que norteariam as ações, visto que não estava em discussão a criação de mais uma entidade. Inicialmente, uma das entidades associadas ao fórum emprestava a personalidade jurídica para que ele pudesse funcionar plenamente, conforme deliberado em assembleia. A articulação do Fórum Nacional DCA foi determinante para as conquistas jurídico-sociais existentes hoje no Brasil.

Os fóruns, cuja composição é plural, se organizam do ponto de vista social e político para a construção processual do Movimento da Infância e da Adolescência a fim de defender e promover a garantia dos direitos em todos os níveis. São definidos como espaços democráticos e participativos da sociedade civil, dedicados à articulação e mobilização, sem distinções religiosas, raciais, partidárias, e abertos a pessoas e instituições que tenham identificação e que se proponham a lutar por esse projeto político (PINI, 2006, p. 87).

Em virtude da dimensão político-social conquistada pelo Fórum Nacional DCA, na assembleia de maio de 1992, foi deliberada a criação de uma entidade mantenedora, denominada Sociedade Brasileira dos Direitos da Criança e do Adolescente (SBDCA). Para Gohn (1997, p. 125),

O paradigma que norteia a construção da rede de relações sociais no Fórum Nacional DCA é diferente do paradigma que fundamentava as ações coletivas da maioria dos movimentos sociais populares da década de 80. Em primeiro lugar trata-se de um fórum, uma reunião pública, um lugar onde se debatem os negócios públicos. Em segundo lugar, porque se trata de uma articulação, uma união circunstancial, momentânea, em função de objetivos

predeterminados, que não diluem a natureza anterior das partes. E em terceiro lugar, porque o recorte para sua composição se fez a partir de uma figura que ganhou personalidade jurídica nos anos 80: as ONGs, entidades mistas, privadas, porém com características públicas, não-estatais, sem fins lucrativos, mas voltadas para a defesa de causas públicas, de ordem comunitária.

No plano da mobilização e da participação social, os fóruns de defesa dos direitos da criança e do adolescente são sujeitos essenciais para a vitalidade e o impulsionamento do movimento social. Primeiro, porque suas pautas são traçadas de modo que alcancem os objetivos de forma processual. Segundo, porque sua articulação exige uma sistemática de trabalho e luta permanente. Terceiro, porque os sujeitos são plurais, incluindo ONGs, universidades, centros de pesquisa, fundações, sindicatos e órgãos de diversas categorias profissionais. Neste sentido, os objetivos, como a defesa e a promoção dos direitos, não são predeterminados e tampouco sua articulação é circunstancial.

Podemos afirmar que o primeiro momento do movimento foi trazer para o debate sociojurídico a concepção de infância e de adolescência e, posteriormente, lutar pela garantia dos direitos sociais advindos dessa conquista.

A pesquisa realizada em 2006 com os onze fóruns estaduais e o Fórum Nacional DCA confirma que a configuração dos fóruns ocorreu a partir das ONGs, de caráter progressista, que ganharam expressão política mais precisamente na década de 1990 e, em conjunto com os demais sujeitos sociais que participavam desse espaço, conseguiram impulsionar a luta social.

Cabe destacar que

[...] em 1986 foi criado um grupo permanente de entidades não-governamentais de defesa dos direitos da criança e do adolescente para acompanhar o processo constituinte. Em 1987, realizou-se uma reunião em Brasília para elaboração de emenda *Criança Prioridade Absoluta*, a ser enviada ao Congresso com o objetivo de ser incluída no texto da nova Constituição Brasileira (PINI, 2006, p. 87, grifo nosso).

O fato de ter conquistado o artigo 227 na Constituição Federal trouxe para a criança e para o adolescente um condição de dignidade, considerando que as responsabilidades para o seu desenvolvimento são compartilhadas por vários sujeitos: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

(CF, artigo 227). Este artigo já causou várias interpretações equivocadas por parte daqueles que são responsáveis por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, pois, em lugar de ler as causas geradoras das violações, parte da leitura das situações violadoras, que quase sempre tem a família como a principal agente de violação, dada sua condição de pobreza.

Outro aspecto do texto constitucional que causa questionamentos no âmbito da sociedade é o artigo 204 da CF, inciso II, que assegura: “Participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”.

Neste sentido, o texto constitucional pode ter contribuído, tanto para a divisão de poder, ao assegurar a representação da sociedade em instâncias decisórias, quanto para legitimar as decisões do poder público ao tê-la participando com os representantes junto ao Executivo. Estas possibilidades estão presentes na realidade social. Contudo, precisamos compreender como estamos nos organizando para fortalecer e impulsionar a participação ativa da sociedade civil nesses organismos, como os conselhos deliberativos das políticas sociais. Em que medida esses espaços discutem os desafios apresentados e constroem estratégias para sua superação? É evidente que essa problematização tem ocupado parte dos momentos de formação política dos movimentos sociais, mas as respostas formuladas ainda não apresentaram impactos que conseguissem assegurar o cumprimento das deliberações formuladas em conjunto com os executivos, nos espaços dos conselhos, tendo em vista as diferentes posições em relação à concepção do significado de democracia.

É relevante destacar que, desde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os fóruns existentes nas três esferas mantiveram a identidade de espaços articuladores e mobilizadores da sociedade civil, lutando contra todo tipo de violação aos direitos da criança e do adolescente.

Neste sentido, refletir uma abordagem teórico-metodológica de educação em direitos humanos por dentro dos fóruns estaduais de defesa dos direitos da criança e do adolescente (Fórum Estadual DCA) e do Fórum Nacional DCA, os quais constituíram o Movimento da Infância e da Adolescência, é tarefa desafiadora em uma conjuntura de criminalização dos diversos movimentos sociais.

Podemos afirmar que o início da mobilização para a constituição dos fóruns estaduais DCA foi datado do mesmo período em que se constituiu o Fórum Nacional DCA, no ano de 1986. É evidente que cada um, com sua forma, se compôs e se estruturou em um dado momento da história.

Conforme Pini (2006), a denominação não ocorreu de maneira uniforme. Nos estados de Minas Gerais e Pernambuco, se intitulam Frente Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Nos demais são denominados fóruns estaduais de defesa dos direitos da criança e do adolescente e Fórum Nacional DCA.

Os fóruns foram constituídos entre 1986 a 1990, os sujeitos políticos que discutiam questões relativas à infância avaliaram a importância de haver uma atuação mais propositiva nos fóruns dos direitos para formular propostas que pudessem se tornar políticas públicas.

Os documentos e os depoimentos têm-nos demonstrado que o início da luta para conquistar os direitos da criança e do adolescente deu-se de forma coletiva, articulada, e com participação efetiva dos trabalhadores dos diversos órgãos públicos, em particular, os pertencentes ao Executivo nas três esferas.

No aspecto caracterização e organização dos fóruns, destacam-se os estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Amazonas, Pernambuco e Mato Grosso do Sul, que têm regimento interno ou carta de princípios para estabelecer as diretrizes de participação no fórum, porém não têm personalidade jurídica e tampouco entidade mantenedora. Os fóruns estaduais de São Paulo e Rio Grande do Norte não possuem personalidade jurídica e também não têm regimento interno.

O Fórum Estadual DCA/SP já teve personalidade jurídica por um período para captar recursos para suas atividades de mobilização e articulação pelo estado, até meados da década de 1990. O Fórum Nacional DCA é o único que tem estatuto jurídico por meio da Sociedade Brasileira de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A questão de haver uma personalidade jurídica para respaldar as ações dos fóruns tem sido considerada por parcela do Movimento da Infância e da Adolescência como algo que fortalece e também limita a participação. A essência desse espaço é a participação ampla e irrestrita de pessoas e entidades que comunguem com os princípios dos direitos humanos, em especial o ECA, e, por haver estatuto jurídico, as ações podem se burocratizar e distanciar-se do projeto político que impulsionou as pessoas para o movimento.

O exemplo dessa questão foi o do Fórum Nacional DCA, que durante um longo período assumiu uma identidade de fórum de entidades, para o qual foi criado, e não de articulador das forças da sociedade civil que lutava por direitos sociais de crianças e adolescentes. É evidente que somente na década de 1990 mais precisamente, os fóruns estaduais ganharam expressão política nos respectivos estados, e por isso a relevância da articulação com o Fórum Nacional DCA.

O Fórum Nacional DCA, em seu processo histórico, teve que readequar suas estratégias para atender as reivindicações dos fóruns estaduais DCA, a fim de ser o articulador e mobilizador da luta coletiva em prol da defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente. Essa preocupação foi expressa na assembleia ordinária no ano de 2002, quando representantes dos fóruns estaduais tiveram custeadas suas despesas pelo Fórum Nacional DCA para participar da construção de estratégias de fortalecimento do Movimento da Infância e da Adolescência (PINI, 2006).

Esse momento foi um marco na história, pois todos reconheciam a importância das entidades com representação nacional, porém não referendavam a exclusividade da participação nas assembleias do Fórum Nacional DCA apenas às entidades, uma vez que esse espaço era um polo de articulação e de diretrizes para o Movimento da Infância e da Adolescência.

As pessoas não disputavam a coordenação do Fórum Nacional DCA, mas sim sua direção política, conquista essa que vem ocorrendo processualmente.

Outro aspecto, ainda no eixo da organização, refere-se à realização das eleições. Os fóruns destacaram que a cada dois anos há a realização das eleições da coordenação, exceto no Fórum Estadual DCA/SP e no Fórum Estadual DCA/RJ, onde ocorrem anualmente. O período é quase o mesmo da eleição dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, cujo mandato é de dois anos. Esse processo não é isento de conflito, pois as forças que disputam a composição da direção desses espaços, que historicamente têm contribuído com propostas efetivas de políticas sociais, e que fazem enfrentamentos aos governos centralizadores que recusam a participação popular e os processos democráticos, quase sempre estão em campos opostos, ou seja, por vezes até têm o discurso progressista, mas a prática é conservadora.

Nesse sentido, os processos eleitorais, tanto dos fóruns estaduais quanto do Fórum Nacional DCA são tensos e marcados por *lobbies*, seja para manter uma posição de defesa de uma política pública emancipatória, seja para ascender a uma posição conservadora no espaço político de luta da sociedade civil.

Contudo, podemos afirmar que no espaço social dos fóruns, a hegemonia do debate do projeto político de transformação social continua sendo dos sujeitos coletivos que contribuíram historicamente para a conquista dos direitos da criança e do adolescente. Para Gramsci, a hegemonia é compreendida como

[...] diferenças, multiplicidade, conflitos e interdependência entre partes sociais. De modo que o grupo que se propõe a ser hegemônico deve demonstrar as suas capacidades de “persuasão” e de “direção”, muito mais do que a força e a dominação. A hegemonia, afinal, tem íntima ligação com a democracia, entendida como forma de busca pública da verdade, como consenso obtido através duma escola permanente de liberdade e de autonomia, como construções duma racionalidade coletiva, animada pelas paixões e pelos afetos de indivíduos conscientes de suas diversidades. (apud SEMERARO, 1999, p. 85).

Os dados revelam que os fóruns estaduais realizam reuniões mensais, mas não contam com a participação de grande parte dos municípios de seus estados. Esse fato é decorrente da fragilidade na organização, pois na grande maioria

dos estados não há regionalização dos trabalhos, como também a extensão territorial e a geografia dificultam a ida dos representantes dos fóruns municipais às reuniões dos fóruns estaduais.

As capitais dos estados acabam ficando privilegiadas quase que duplamente, pois a concentração das forças políticas fortalece muito as ações locais, e até as agendas, em algumas ocasiões, se fundem entre fórum municipal e fórum estadual DCA. Essa questão aparece com muita indignação nas eleições para a coordenação dos fóruns, em razão do acúmulo de informações e conhecimentos que trazem as representações das capitais.

Em relação à participação nas reuniões ordinárias com direito a voz e voto, a maioria dos fóruns asseguram processos amplamente democrático. Em relação ao Fórum Nacional DCA, há uma limitação na participação dos representantes dos fóruns estaduais, pois os mesmos não podem ser votados, tendo em vista que no estatuto jurídico da entidade mantenedora somente as entidades são votadas. Essa questão tem sido apontada como contraditória no âmbito da sociedade civil, pois o princípio da participação ampla e irrestrita fica comprometido, uma vez que concebemos participação, conforme destaca Bordenave (1994), como tomar parte em todos os processos decisórios e não apenas fazer parte de processos episódicos e pontuais.

Considerando que no Brasil somos frágeis com referência à participação, em consequência dos anos de autoritarismo, a construção de ações que desenvolvem a reflexão crítica sobre participação ativa ainda é insuficiente.

Desse modo, os sujeitos políticos desse movimento compreendem que a participação ativa dialoga com a concepção de democracia participativa e por isso fazem a crítica contundente a grupos que tentam participar de forma utilitarista do movimento. Para Benevides (1998, p. 194),

A introdução do princípio da participação popular no governo da coisa pública é, sem dúvida, um remédio contra aquela arraigada tradição oligárquica e patrimonialista; mas, não é menos verdade que os costumes do povo, sua mentalidade, seus valores, se opõem à igualdade – não apenas a igualdade política, mas a própria igualdade de condições de vida. Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular. Daí sobrelevar-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – numa sociedade republicana e democrática.

Desse modo, os fóruns vêm compor, no nível regional, municipal, estadual e nacional, novas instâncias de participação não institucionalizadas e, valendo-se delas, disputam a agenda de prioridades políticas junto ao Estado.

Esse movimento requer clareza quanto ao tipo de participação que se defende para não se tornar mero espaço de disputas individuais e de grupos interessados exclusivamente em manter-se no poder, para reproduzi-lo.

A sociedade civil tem participado nos fóruns e demonstrado que há um investimento das organizações filiadas, principalmente quando estas estão nas coordenações e sentem-se pertencentes àquele espaço.

A sociedade é aqui entendida, conforme formulação de Gramsci, como uma importante arena de luta de classes, em que a direção política fundada no consenso é disputada a todo momento, e as intervenções dos diversos sujeitos coletivos contribuem para a conquista do exercício do poder no Estado (apud SEMERARO, 1999).

A identidade deste movimento está ainda em construção, a (in)conclusão é decorrente do seu processo e da própria forma como a sociedade vai se apropriando dessa formulação.

DESAFIOS DO MOVIMENTO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

É necessário considerar que o Movimento da Infância e da Adolescência sofreu os rebatimentos da conjuntura neoliberal, acrescidos da dificuldade de manter-se articulado com o mesmo fôlego da década em que teve sua origem. Nesse sentido, os fóruns DCAs conseguiram expressar, em suas ações, o potencial de luta social, mesmo que parte de seus integrantes, a partir da primeira metade dos anos de 1990, tenham investido suas energias nas novas arenas de participação política, como os conselhos dos direitos da criança e do adolescente, organismo instituído para gestar e deliberar políticas públicas em parceria com os governos. Esse destaque é para enfatizar que, não de forma homogênea e tampouco de forma fragmentada, os fóruns atuaram dessa maneira e, quando investiram, não só na construção das leis, como também na eleição dos representantes da sociedade civil, as forças ficaram centradas nos espaços instituídos, os conselhos dos direitos da criança e do adolescente e o movimento social ficaram esvaziados, visto que as forças políticas eram as mesmas para assegurar a dupla tarefa de conselheiro e militante político.

É possível afirmar que houve uma reconfiguração no Movimento da Infância e da Adolescência na década de 1990, pois várias ONGs passaram a compô-lo, até mesmo oferecendo suporte para continuar atuando no campo das lutas sociais. Entretanto, duas questões se colocaram com esse novo cenário: a primeira foi que o suporte não ocorreu distante dos interesses, considerando que as diversas organizações não governamentais vieram para disputar este espaço político social, e a segunda foi o atrelamento das responsabilidades do Estado para algumas ONGs, fragilizando ainda mais o papel social desse movimento.

Uma política “ativa” de reformas, dirigidas efetivamente para a superação do capitalismo, requer mudança radical no aparelho do Estado: isto significa certamente uma alteração da direção política, com o controle efetivo da máquina de Estado pelas forças renovadoras, mas significa também uma desburocratização do modo de fazer política, com a conseqüente transferência da execução das reformas para os sujeitos coletivos interessados em sua realização... Em outras palavras: só uma democracia de massas, onde o protagonismo político passa cada vez mais para a sociedade civil e seus atores, é possível fazer que uma política conseqüente de reformas de estrutura conduza gradualmente à superação do capitalismo. E é nessa exata medida que a luta pela democracia e a luta pelo socialismo são duas faces solidárias da mesma moeda. (COUTINHO, 2000, p. 47).

A compreensão sobre os limites do papel do Estado, sobretudo no que se refere à provisão das políticas sociais e econômicas para direcionar a luta social é um dos desafios do movimento.

A questão central que está posta aos movimentos sociais é a de que suas lutas precisam ser articuladas ao projeto de emancipação social, o que exige a tomada de consciência coletiva e a compreensão das relações contraditórias que vivemos na sociedade em função do modo de produção capitalista (MONTAÑO; DURIGUETO, 2010).

A compreensão de educação em direitos humanos pressupõe processos políticos participativos que assegurem a leitura da realidade, conhecimento das opressões e formas de dominação e intervenção nas estruturais sociais, políticas, econômicas e culturais, para a superação da ordem capitalista.

Contudo, é relevante afirmar que a luta por direitos humanos na atualidade transcende a emancipação política. Compreendida

[...] por conjunto de direitos políticos e sociais que garantem uma “liberdade” e uma “igualdade” formais dos cidadãos – a liberdade e a igualdade perante a lei, portanto, meramente jurídicas. Dessa forma, ela sem dúvida representa conquistas importantes no progresso de direitos e igualdades (formais) humanos, mas realiza-se no interior da ordem social comandada pelo capital, portanto na manutenção de um sistema estruturalmente desigual. (MONTAÑO; DURIGUETO, 2010, p. 130).

A trajetória da práxis política da sociedade civil brasileira segue os rumos de nossas condições histórico-culturais de exclusão da maioria da população dos assuntos políticos. No entanto, é consenso entre vários intelectuais, como Freire

(1987), Benevides (1998), Coutinho (2000), Sader (2001) e Antunes (2002a) que os instrumentos da democracia participativa são favorecedores de uma sociabilidade que possa provocar mudanças no sistema capitalista, em virtude do controle e do monitoramento das ações do Estado por parte da população.

Neste sentido, podemos afirmar que os fóruns DCA foram construindo mecanismos de controle e monitoramento das ações do Estado para assegurar as políticas sociais em prol da infância e da adolescência. Esse aprendizado político vem sendo consolidado pelos fóruns DCA ao longo da década de 1990 até os dias de hoje.

O Movimento da Infância e da Adolescência tem se posicionado de diferentes formas quantos às violações cometidas contra a infância brasileira. É possível perceber isso no documento das recomendações da ONU ao Brasil em 2001. As recomendações tratam de indicar o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes na aplicação do orçamento em políticas sociais públicas, em especial para os grupos mais vulneráveis, e revelam que a superlotação nas unidades que executam a medida socioeducativa de internação é decorrente do não cumprimento do ECA. Em meio a essa contradição, a ONU elogia o avanço da legislação brasileira e o fato de nosso País ser signatário das convenções internacionais. Nesta vigilância em relação ao papel do Estado, os demais órgãos públicos e a mídia têm possibilitado maior incidência na participação da formulação das políticas sociais.

Em relação à mídia, esta merece um tratamento especial por dois motivos. O primeiro foi que a imprensa dominante, de forma utilitarista, tem aproveitado alguns casos de violência cometida por adolescentes e veiculado para a sociedade de forma a extrair posições para reduzir a maioria penal de 18 anos para 16 anos ou 14 anos, como os argumentos de que “eles podem dirigir, podem votar e já tem discernimento”. Esses argumentos são inconsistentes e frágeis, tendo em vista que o jovem não retira a habilitação antes dos 18 anos, o voto é facultativo, o que significa não obrigatório e discernimento não significa maturidade. Por isso, esse fato mobiliza os organismos de direitos humanos e, em especial, o Movimento da Infância e da Adolescência a construir argumentos consistentes que desmontem o discurso emocional produzido pelos meios de comunicação. O segundo e mais importante foi a criação da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi), que tem trabalhado em estreita articulação com os fóruns DCA, com as informações veiculadas sobre a criança e o adolescente na grande imprensa, como também tem produzido importantes materiais que refletem a leitura da população infanto-juvenil e sua interação com a linguagem, conteúdos e participação nos programas de televisão.

Reacender o entusiasmo pela participação política nos fóruns DCA é parte constitutiva da resistência e da estratégia de enfrentamento ao neoliberalismo. A formulação de respostas a esse processo tem exigido profundo estudo teórico-político

para a apreensão das determinações sócio-históricas e a compreensão do significado do Movimento da Infância e da Adolescência e suas contribuições para transformar essa realidade de violações que envolvem a criança e o adolescente em nosso País.

Podemos afirmar que diversas estratégias foram formuladas pelos fóruns DCA a fim de contribuir para o fortalecimento da democracia participativa, como: a fiscalização do orçamento público, a criação de frentes parlamentares nos diversos níveis, atos coletivos, monitoramento da atuação da sociedade civil nos conselhos dos direitos, as conferências e o envolvimento infanto-juvenil na construção e realização das conferências lúdicas. A compreensão do significado político-social das conferências é concebida pelo movimento como processo político em que a população se organiza para *conferir* se os direitos da criança e do adolescente estão sendo assegurados pelas políticas públicas implicadas.

Em relação às conferências lúdicas, as quais são datadas de 1999, com o mesmo significado das conferências dos adultos, elas têm uma particularidade: assegurar uma metodologia capaz de garantir a expressão e a voz da criança e do adolescente, respeitando a sua condição peculiar de desenvolvimento. Após a inauguração, em 1999, das conferências lúdicas, elas conquistam espaços políticos e são incorporadas às resoluções da Conferência Nacional, bem como assimilados pelo Conanda como diretrizes políticas para os Estados e municípios.

É evidente que essa conquista do direito à voz e expressão da infância e da adolescência ainda não se consolidou nas práticas educativas brasileiras. Esses canais conquistados, por meio das conferências lúdicas, expressam a intencionalidade política de movimentos sociais e governos que dialogam com a concepção de democracia de base, em que todos os sujeitos fazem parte das decisões. Essa mudança cultural tem encontrado, em algumas gestões públicas municipais, o espaço político, tendo em vista o investimento público estatal na gestão pública democrática das políticas sociais.

Podemos citar o exemplo de São Paulo, na gestão municipal de 2001-2004, quando a rede municipal de educação implantou o Programa Orçamento Participativo Criança, com a assessoria do Instituto Paulo Freire, em todas as unidades educacionais, assegurando o direito à discussão do orçamento público com a infância. A outra experiência é do município de Osasco, quando a rede municipal de educação desde 2006 vem refletindo por dentro do currículo o exercício da cidadania desde a infância, também com a assessoria do Instituto Paulo Freire, assegurando anualmente a realização da conferência lúdica, para que as crianças contribuam com as políticas sociais que dialogam com suas vidas.

No campo educacional há um terreno fértil para a difusão da cultura participativa de crianças e adolescentes, principalmente porque é um dos espaços do conhecimento e favorecedor de outra sociabilidade, distinta da concepção da educação tradicional que perduraram muitos anos nos bancos escolares.

Para assegurar o direito à participação dos sujeitos na escola, faz-se necessária, entretanto, a adoção de uma concepção de educação e, conseqüentemente, de escola democrática e participativa. Antunes (2002a, p. 190)

Compreende que os pressupostos que estarão orientando as ações da Escola Cidadã são: a autonomia, a cidadania, a liberdade, a democratização do poder, a solidariedade, a sustentabilidade, a postura crítica, a identidade cultural para a formação dos sujeitos capazes de intervir na realidade, visando a uma perspectiva social mais justa.

Percebemos que o conceito de educação adotado por essa autora representa a educação que queremos e adotamos como prática no interior do movimento, visto que tem propiciado o conhecimento com curiosidade, repleto de sentidos e significados na vida dos sujeitos, principalmente porque constrói com eles, valendo-se de suas realidades.

Na perspectiva de articular as interfaces do Movimento da Infância e da Adolescência com outros movimentos, buscamos compreender como está o projeto de formação do MST, visto que já conseguiu alcançar um patamar de organização na luta social. Dentre os vários aprendizados que o mantêm em movimento podemos destacar aqueles que são promovidos pela pedagogia da luta,

[...] que se revela na postura política e cultural de contestação social, princípio da possibilidade da mudança para o jeito de olhar a sociedade como um todo. Ou seja, o agir permanente na transformação de suas circunstâncias e em busca de conquistar seus próprios direitos, aos poucos vai desenvolvendo, nos sem-terra, uma postura de lutar também pelos direitos de outros, especialmente quando esses direitos têm a ver com a superação de situações de injustiças. O sentimento de indignação, diante das injustiças da sociedade, não é inerente à condição de oprimido, mas um aprendizado a ser construído, sendo a luta social um ambiente bastante fecundo para que ele se produza. (ANTUNES, 2002a, p. 336-337).

Desse modo, identificamos que a proposta do MST é de uma formação crítica em que todos os espaços sociais, ou seja, o trabalho, a família, a escola produzem e reproduzem as relações sociais, podendo, portanto, ser transformados em espaços educativos.

O projeto político do Movimento da Infância e da Adolescência continua na construção da educação em direitos humanos. Sua amplitude político-social tem promovido a participação ativa dos sujeitos que dele fazem parte, principalmente das crianças e dos adolescentes. Sua coerência com a concepção de

democracia participativa e educação libertadora tem favorecido a construção de práticas emancipatórias que processualmente promoverão mudança na cultura política da sociedade e dos governos.

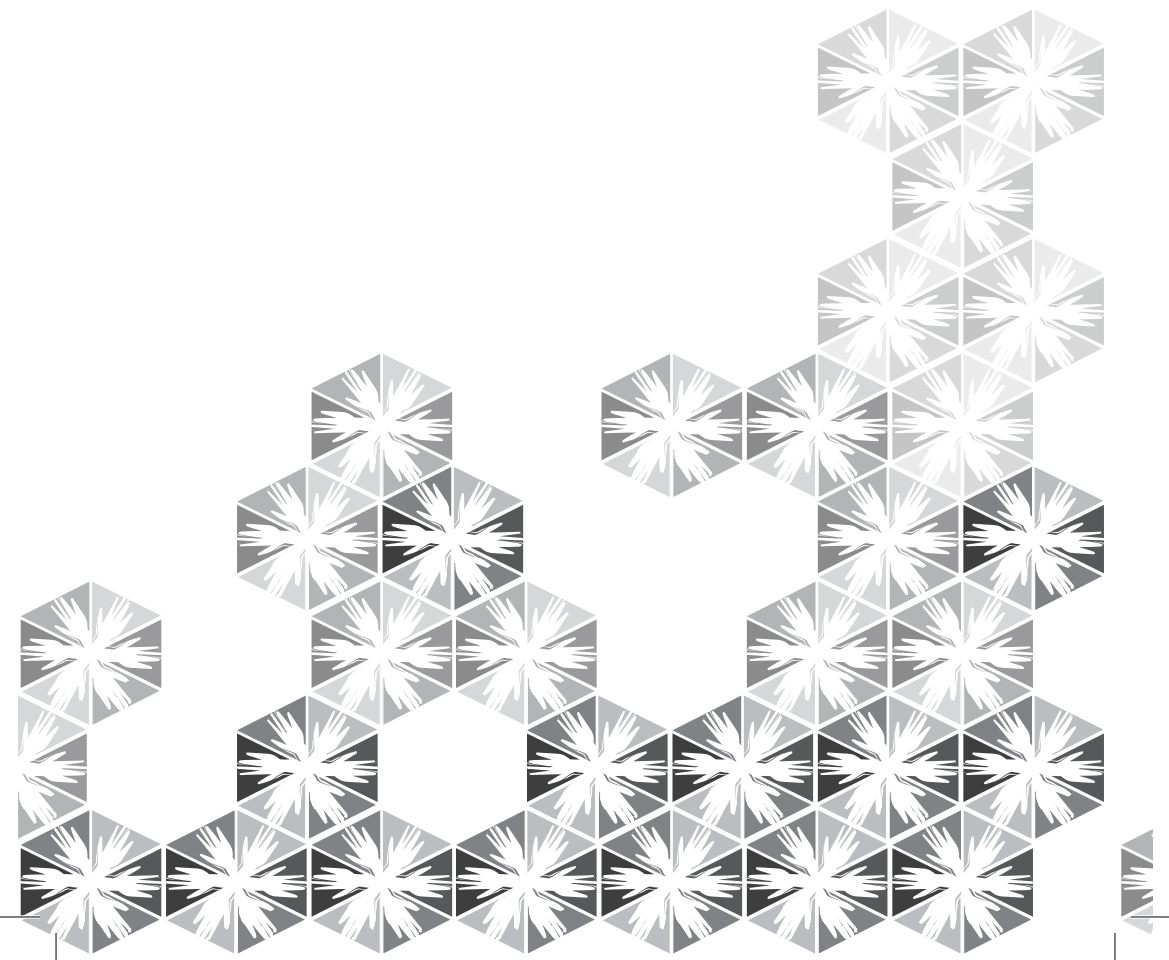
REFERÊNCIAS

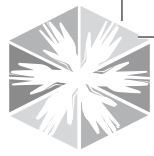
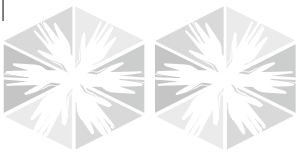
- AGÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. *Cidadania antes dos 7 anos: a educação infantil e os meios de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Ouvindo conselhos: democracia participativa e direitos da infância na pauta das redações brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2005. (Mídia e mobilização social, 8).
- _____. *Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDERSON, Perry. *Afinidades seletivas*. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *O Povo e o poder*. Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1991.
- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?: como organizar o colegiado escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002a. (Guia da escola cidadã, 8).
- _____. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b.
- _____. (Org). *Conselhos de escola: formação para e pela participação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 9. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Org). *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBETTA, Alfredo. *A saga dos menores e dos educadores na conquista da condição de cidadão: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, na década de 80*. 1993. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____; VANNUCHI, Paulo; KERCHÉ, Fábio (Org). *Reforma política e cidadania*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BERNARDO, Terezinha; RESENDE, Paulo Edgar Almeida (Org). *Ciências sociais na atualidade: movimentos*. São Paulo: Paulus, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____. *Dicionário de política*. 12. ed. Tradução João Ferreira. Brasília: Ed. UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

- BONETTI, Dilséa Adeodata et al. *Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORON, Atílio. *A coruja de minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Tradução Ana Carla Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003. (Saber com o outro, 1).
- _____. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Parâmetros para criação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2005.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 2002.
- BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira (Org.). *Política social e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Direito e democracia*. São Paulo: Max Limonad, 1997.
- CARNEIRO, José Mario Brasiliense; AMORIM, Alexandre (Org.). *Escolas de governo e gestão municipal*. São Paulo: Oficina Municipal, 2003.
- CARTA de princípios do Fórum Social Mundial. Disponível em: <<http://www.forum-socialmundial.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Muda Brasil: uma constituição para o desenvolvimento democrático*. 4. ed. rev. e amp. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que são direitos da pessoa*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *Elementos de teoria geral do Estado*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças do Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. *Movimentos populares: tendências e perspectivas*. São Paulo: Ansur, 1988.
- _____. *Movimentos sociais e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

- _____. *Os sem-terra, ONG's e cidadania: sociedade brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca básica de serviço social, 5).
- PACTO pela paz: uma construção possível. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- PEREIRA, Rosemary Ferreira de Souza. *Movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente: do alternativo ao alterativo*. 1998. 154 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. *Fóruns DCA: Fios que tecem o Movimento da Infância e da Adolescência na construção de caminhos para a democracia participativa*. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- REVISTA FÓRUM DCA. *Políticas e prioridades políticas*. Brasília, DF, n. 1, 1993.
- _____. *Revisão constitucional e fortalecimento da sociedade civil*. Brasília, DF, n. 2, 1993.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *O poder, cadê o poder?: ensaios para uma nova esquerda*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- _____. (Org.). *Gramsci: Poder, política e partido*. Tradução Eliana Aguiar. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SANTOS, Clilton Guimarães dos. *Direito da infância e juventude*. São Paulo: CPC, 2005.
- SÃO PAULO. *Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Propostas de lei de Diretrizes Socioeducativas. São Paulo, 2002.
- SCHOR, Nélia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; BRANCO, Viviane Castelo (Org.). *Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de políticas de saúde, 1999.
- SCHUMPETER, Joseph A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1997.
- SÊDA, Edson. *Construir o passado ou como mudar hábitos, usos e costumes, tendo como instrumento o estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Malheiros, 1993.
- SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- SILVA, Ilse Gomes. *Democracia e participação na 'reforma' do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Maria Liduina de Oliveira. *O controle sócio-penal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a "proteção" e a "punição"*. 2005. 254 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

- SILVA, Maria Lucia Carvalho da. *Movimentos Sociais em estudo e debate*. São Paulo: PUC/SP, 1996. (Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais da PUC/SP)
- _____. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo: PUC/SP, 1997. (Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais da PUC/SP).
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Refletindo a pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo de. *A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferências de renda*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Roberto da. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.
- SIMIONAITTO, Ivete. *Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência social no serviço social*. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.
- SINGER, Paul. *Uma utopia militante: represando o socialismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SPOSATI, Aldaíza. *Política de assistência social e direitos sociais*. São Paulo: PUC/SP, 1997. (Cadernos do Núcleo de Seguridade e Assistência Social da PUC/SP).
- _____. *Política de assistência social e reordenamento institucional*. São Paulo: PUC/SP, 1997. (Cadernos do Núcleo de Seguridade e Assistência Social da PUC/SP).
- _____. (Org.). *Proteção social de cidadania: inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal*. São Paulo: Cortez, 2004.
- STANISCI, Sílvia Andrade. *Gestão pública democrática*. Perspectivas apontadas pelos conselhos dos direitos da criança e do adolescente. 1996. 156 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- STÉDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.
- SZACKI, Jerzi. *As utopias ou a felicidade imaginada*. Tradução Rubem César Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (Org.). *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Pólis, 2005.
- _____; TATAGIBA, Luciana. *Movimentos sociais e sistema político: os desafios da participação*. São Paulo: Instituto Pólis/PUC-SP, 2005.





I.IV DIREITOS HUMANOS, ÉTICA DA LIBERTAÇÃO E A DEMOCRACIA COSMOPOLITA

Edward Demenchonok¹

O debate sobre os direitos humanos se apresenta com dois enfoques distintos. Um é representado pelos teóricos neoconservadores e neoliberais que confiam na força e tratam de justificar “as intervenções humanitárias” unilaterais. O outro defende o fortalecimento do direito internacional dos direitos humanos e uma ordem cosmopolita. Este último é representado pelos teóricos da ética do discurso e da democracia cosmopolita, tais como Kart-Otto Apel, Jürgen Habermas, Stephen Anthony Appiah, Kenneth Baynes, Ulrich Beck, Seyla Benhabib, James Bohman, Judith Butler, David Held e Martha Nussbaum, entre outros.

Este estudo apoia os conceitos críticos ao uso da força e enfocam as causas da origem dos conflitos humanos e apostam na solução pacífica e justa. Hoje a tarefa de resgatar uma democracia forte é inseparável da necessidade de recuperar o sentido genuíno dos direitos humanos e o papel dos cidadãos na luta por sua implementação prática. A realização plena dos direitos humanos requer o aprofundamento do Estado de direito, o fortalecimento do direito internacional e as reforma das instituições internacionais como as Nações Unidas, no contexto de uma transição gradual que vai de uma ordem internacional para uma ordem cosmopolita da lei e da paz.

DIREITOS HUMANOS COMO INERENTES, SAGRADOS E INALIENÁVEIS

Os direitos humanos é o resultado de uma longa história. Sua origem remonta à Magna Carta (1215) e o Acto Habeas Corpus (1679). O conceito dos direitos humanos foi expresso, por exemplo, na Declaração da Independência dos Estados Unidos da América (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Assembleia Constituinte Nacional Francesa em 1789. Este conceito tem uma origem moral-religiosa que surgiu nos séculos 16 e 17 com os debates teológicos, a Reforma protestante, a luta pela liberdade e a tolerância religiosa. Na origem, este conceito tem um fundamento moral que é essencial para compreender seu sentido.

O primeiro e o principal dos direitos humanos é o que afirmou a liberdade

1 Doutor em Filosofia e professor titular da Universidade Estatal de Fort Valley, Estados Unidos. Foi presidente da Sociedade Internacional para o Diálogo Universal (International Society for Universal Dialogue). Escreveu numerosos livros e artigos nas áreas da ética, filosofia da cultura e filosofia social. É o editor dos livros *Between Global Violence and the Ethics of Peace: Philosophical Perspectives* (Wiley-Blackwell, 2009) e *Philosophy After Hiroshima* (Cambridge Scholars Publishing, 2010).



de religião, que mais tarde se desenvolveu como liberdade da palavra, da imprensa e de associação. Na Europa, a luta por liberdade e tolerância religiosa afirmou o uso livre das capacidades naturais do indivíduo (e com elas um conjunto de direitos: à vida, à liberdade e à felicidade) e o direito de propriedade. Isto constituiu o núcleo e a unidade essencial dos direitos humanos, expresso, por exemplo, por John Locke, em seu *Segundo Tratado sobre o Governo*. A liberdade religiosa, como direito outorgado por Deus a cada crente, abriu lugar para todos os demais direitos subjetivos obterem estatuto de sagrados, naturais e inalienáveis. Os direitos humanos universais é o critério ético para os direitos sociais positivos.

Os racionalistas dos séculos 17 e 18 reformulam as teorias do direito natural. A teoria do contrato social, de acordo com John Locke, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, baseia-se no fato de que os direitos do indivíduo são naturais e que todos os homens são titulares de todos os direitos.

A justificativa ética dos direitos humanos foi sustentada na filosofia de Kant. O pensamento político e a filosofia do direito de Kant são intrinsecamente relacionados à sua ética. Embora o imperativo categórico (a lei moral e universal) seja princípio único, Kant distingue três formulações: o princípio de universalidade, o princípio do valor intrínseco de cada pessoa e o princípio da autonomia. Para Kant, a moral e o direito estão intrinsecamente relacionados e podem ser expressos como imperativo categórico. A ética transcendental contém um forte potencial teórico-jurídico e a filosofia do direito de Kant prevê sua continuação jurídica conceitual. Portanto, moral e direito são as partes complementares da deontologia liberal kantiana. Em Kant, a noção do direito é eticamente baseada e requer a ideia do Estado constitucional. O conceito dos direitos humanos é fundado implicitamente na capacidade ontológica do indivíduo à liberdade. Segundo Kant, todos os direitos humanos têm sua justificativa no direito original único de cada indivíduo à igual liberdade.

No contexto do imperativo categórico do direito é que Kant formula o conceito dos direitos humanos. Ele fala do direito do indivíduo à liberdade. Segundo Kant, existe apenas um direito inato: a liberdade (como independência da coerção arbitrária do outro) na medida em que é compatível com a liberdade de cada um, em conformidade com a lei universal. A liberdade é o único direito primordial inerente a cada ser humano como pertencente ao gênero humano (KANT, 1996, p. 30). O princípio da liberdade inata pressupõe a *igualdade*, o direito de ser independente e de ser senhor de si mesmo (*sui juris*). Do princípio da liberdade derivam os direitos e as liberdades políticas e outros direitos humanos. Da ideia de liberdade se deduz que os indivíduos que vivem no Estado civil, como um Estado de direito, são livres, iguais e senhores de si mesmos.

A filosofia de Kant ajuda a entender melhor o sentido dos direitos humanos como inerentes, sagrados e inalienáveis, nos termos formulados por

Thomas Jefferson na Declaração da Independência dos Estados Unidos da América. Kant torna este sentido explícito e elabora uma explicação filosófico-moral para os direitos humanos. “Inalienáveis” como qualidade dos direitos humanos significa que os direitos humanos, como direitos individuais, existem antes e independentemente de qualquer organização humana, da lei positiva e da política.

Segundo Kant, os direitos humanos e os direitos deles derivados são universais e inalienáveis pelo fato de que cada ser humano é parte da humanidade. O mais importante é o sentido original do termo “direitos inalienáveis”. Primeiro, significa que os direitos humanos são “inerentes” ou “imprescindíveis”, portanto reconhecidos como pertencentes ao indivíduo para sempre. Segundo, o sentido de “inalienáveis” é que um indivíduo não pode abrir mão, abdicar, destes direitos ou renunciar a eles por qualquer consideração pragmática. Nenhum cidadão do Estado de direito pode, por exemplo, vender-se (ou vender a outro) para escravidão ou receber uma renda em troca de sua liberdade. Ele pode optar por sacrificar sua própria vida, mas não pode ceder sua liberdade de ser senhor de sua própria vida. Kant defende que “Cada um tem seus direitos inalienáveis dos quais não pode abrir mão, mesmo se quisesse, e pelos quais ele está chamado a fazer seu próprio juízo” (KANT, 1991a, p. 84).

Assim como a nenhum cidadão é permitido abrir mão da própria liberdade, da mesma maneira, a nenhuma nação é permitido fazê-lo. Portanto, o ser humano, ao reconhecer seus direitos individuais fundamentais como “inalienáveis”, está obrigado a existir politicamente como livre para sempre. Em resumo, Kant diz que “O instituto mais sagrado de Deus na terra são os direitos do homem” (KANT, 1991b, p. 101).

O DIREITO HUMANO DA LIBERDADE CONTRA O PATERNALISMO POLÍTICO

O imperativo categórico de Kant se opõe às versões heterônomas e utilitárias da moral associadas ao poder autoritário. Sua filosofia do direito, da mesma forma, foi desenvolvida como uma crítica ao paternalismo político (constituindo-se no inverso da dependência). Kant desenvolveu a definição de liberdade individual em oposição ao paternalismo autoritário, à arbitrariedade utilitária e ao “despotismo da benevolência paternalista”.

Os governantes que pretendem cuidar de seus povos como benevolentes “pais da nação”, insinuam que as condições da vida dos indivíduos dependam totalmente do Estado e da lealdade patriótica a ele. Kant observa que o governo paternalista trata os cidadãos como crianças imaturas, infringe sua liberdade e, portanto, torna-se “o mais despótico de todos”. Em vez disso, o governo deve tratar os indivíduos como cidadãos do Estado de acordo com as leis: cada um como senhor de si mesmo e não dependente da vontade absoluta do outro que esteja a seu lado ou acima dele (KANT, 1996, p. 94). O oposto ao paternalismo é o Estado de direito, que é garantido por três tipos de normas legais: os direitos

humanos, as garantias legais da igualdade social e os direitos democráticos (isto é, os direitos da cidadania ativa).

O direito fundamental à liberdade implica um conjunto de sentidos – não como obrigações senão como “independências” – tais como viver livre da escravidão, da censura, do paternalismo, etc. Este direito rechaça qualquer arbitrariedade do outro: a que vem do “egoísmo coletivo” dos grupos que restringem os direitos individuais em nome dos direitos coletivos; a que vem do soberano autoritário, a que vem do dirigente do Estado republicano que abusa do poder; a que vem da burocracia estatal que, em nome do pretexto “bondoso” de prover a segurança e o bem-estar dos cidadãos os torna mais dependentes e dessa forma concentra o poder de forma neototalitária; etc.

O paternalismo estatal não desapareceu, apenas se modificou e continuou em formas liberal-democráticas e neototalitárias e se caracteriza por uma assimetria crescente do poder entre o “Estado forte” e os indivíduos. Como resultado, os indivíduos continuam dependentes do sistema socioeconômico e político e da cultura dominante, sobretudo quando sua consciência está manipulada pela mídia e pela “lavagem cerebral” (DEMENCHONOK, 2007, p. 283-286). Por exemplo, sobre o pretexto de garantir segurança e de proteger os cidadãos dos “terroristas”, sua privacidade é invadida e seus direitos civis são infringidos ou restringidos. Mas quem vai proteger os cidadãos da tirania do “Grande Irmão”?

Kant se opõe às alegações Moraes e legais que legitimam o abuso do poder pelos que governam, também repudia o servilismo dos cidadãos como reverso do despotismo paternalista. Se as pessoas confiam no paternalismo do poder e cedem sua liberdade em troca da promessa de pão e segurança, submetem-se a um poder opressivo e disfuncional e, como resultado, ficam sem a liberdade, o pão e a segurança. Ao contrário, a luta dos povos pela sua liberdade e pelos direitos os torna menos dependentes e abre mais possibilidades de melhorar suas condições socioeconômicas em vista da vida digna.

Kant enfatiza que uma pessoa, como sujeito da razão moral, não deve avaliar a si mesma meramente como um meio para os fins dos outros ou mesmo para seus próprios fins; pelo contrário, deve apreciar-se como o fim em si mesma, porque uma pessoa “*tem dignidade*” (um valor intrínseco absoluto) e merece o respeito dos outros e igualmente deve respeitar reciprocamente a dignidade dos outros. Portanto, ao buscar suas metas, o que em si mesmo é seu dever, uma pessoa deve fazê-lo por si própria, com considerações Moraes, nunca de maneira vil ou com espírito servil, sem nunca renunciar a sua liberdade e dignidade: “*Esta autoestima é o dever do homem consigo mesmo*” (KANT, 1996, p. 187).

O conceito kantiano dos direitos humanos se opõe à opinião de que a autonomia é um objeto de negociação (uma moeda de troca): segundo Kant, a liberdade nunca deve ser trocada pelo bem-estar. Todo o dinheiro do mundo

não pode comprar a liberdade e nem a dignidade humana. Seu conceito oferece ao indivíduo uma base firme para lutar pela realização de seus direitos e assim ser o senhor de seu próprio destino.

Kant afirma o indivíduo como autônomo, legislador de si próprio, senhor de si mesmo, capaz de estabelecer relações com os outros sobre na base da lei universal que garante proteção da liberdade e segurança dos indivíduos na sociedade civil. Kant define o Estado civil como o Estado de direito com base em princípios *a priori*, de acordo com os quais cada membro possui a *liberdade* como ser *humano*, a *igualdade* como *sujeito* e a *independência* como *cidadão*. As relações de liberdade dos indivíduos sob a lei implicam na Constituição civil (KANT, 1996, p. 45).

UM LEVIATÃ HEGEMÔNICO VERSUS A FEDERAÇÃO PACÍFICA DAS NAÇÕES LIVRES

Há dois séculos, Kant diagnosticou as tendências perigosas da civilização moderna que continuam pertinentes hoje em dia: as estruturas autoritárias e paternalísticas do poder na sociedade; as guerras perpétuas entre as nações e as ambições imperiais das nações mais poderosas. Kant as considerou como perigos à liberdade humana como tal e advertiu que sem que isto se resolva o futuro do gênero humano ficará ameaçado.

Kant anteviu uma solução na implantação do Estado de direito, no qual haveria uma sociedade de cidadãos livres e esclarecidos, e na criação de uma federação pacífica das nações livres sob o direito internacional. Como alternativa ao “estado de natureza” sem lei, no qual impera a “guerra de todos contra todos”, e à arbitrariedade dos regimes autoritários, Kant propôs uma sociedade governada sobre a base da Constituição republicana, que garante aos cidadãos os direitos de controlar as decisões políticas que os afetam, inclusive a guerra e a paz, e, portanto, evitar a calamidade das guerras.

No entanto, a lei civil não é suficiente para acabar com a violência do “estado de natureza”, porque um Estado que vive a paz interna, todavia, pode ser belicoso em relação aos outros Estados. Portanto, como alternativa tanto à anarquia internacional quanto a um *Leviatã* mundial, as relações entre as nações deveriam se basear no direito internacional. Em *A teoria e a prática* (1973), Kant falou da necessidade de “um Estado universal de todos os povos” modelado de forma semelhante a um Estado, mas logo abandonou esta ideia pelo medo de que uma “república mundial” sob a hegemonia de um Estado poderoso poderia ser uma “monarquia universal” despótica e uma ameaça à liberdade humana. Dois anos depois, em sua obra famosa *Para a paz perpétua* (1975), Kant propôs um projeto de federação pacífica das nações (*foedus pacificum*) baseada no direito internacional (KANT, 1991b, p. 104). Ele também afirmou a ideia do direito cosmopolita que transformaria o direito político e internacional em

“direito universal da humanidade”. Seu projeto previu o futuro desejado e possível como ordem cosmopolita baseada no direito e de paz mundial.

A primeira tentativa de realizar este projeto foi levada a efeito depois da Primeira Guerra Mundial, em 1919, com o estabelecimento da Liga das Nações. Mas a organização falhou em seu propósito de evitar outro conflito internacional. A segunda tentativa foi depois da Segunda Guerra Mundial, com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945. A Carta das Nações Unidas declara que seus propósitos são “manter a paz e a segurança internacional”, fomentar o respeito “à igualdade de direitos e à livre determinação dos povos” e realizar a cooperação internacional “na solução dos problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e no desenvolvimento e estímulo e respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todos, sem fazer distinção por motivos de raça, sexo, idioma ou religião”. Assim, a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento socioeconômico se vinculam a uma grande meta da humanidade, como condições inter-relacionadas e indispensáveis para a vida humana digna.

Esta meta marcou um novo rumo para o progresso da humanidade. Mas sua realização enfrenta o desafio dos interesses egoístas, do padrão tradicional “da política de força” e das ambições hegemônicas. Mas um “império global” (como versão neoconservadora de uma “república mundial”, é repudiada por Kant) é incapaz de assegurar a paz e os direitos humanos. Do mesmo modo, uma “hegemonia benevolente” global é também um mito que desvia a política mundial do caminho em direção à melhoria do regime do direito internacional e de transição gradual que vai desde uma ordem internacional existente a uma ordem cosmopolita do direito e da paz.

OS DIREITOS HUMANOS COMO UM CRITÉRIO UNIVERSAL PARA AVALIAR OS ESTADOS

Os teóricos neoconservadores e neoliberais da “paz democrática” e da “hegemonia benevolente” (Michael Doyle, Jean Elshtain, Fernando Tesón e Francis Fukuyama, entre outros) justificam “a expansão da democracia” através de intervenções unilaterais das superpotências nos países soberanos (o que viola o direito internacional) usando como pretexto a proteção dos direitos humanos. Mas, o uso da força militar não pode solucionar as causas principais da violação dos direitos humanos. Além disso, as intervenções militares causam a morte e destruições resultando na violação em massa dos direitos humanos. A “guerra global contra o terrorismo” e a intervenção no Iraque foram acompanhadas da infração das liberdades civis, do desrespeito às Convenções de Genebra e da violação dos direitos humanos (Abu Ghraib e Guantánamo).

O equívoco destas teorias consiste em partir da premissa de que um estado democrático pode exportar seu próprio sistema sócio-político como um

“modelo” em nome da comunidade internacional. Isto implica que o direito internacional (e nele os direitos humanos) seja convertido exclusivamente em produto e em domínio dos Estados democráticos. Esta premissa aparentemente equipara a universalidade dos “princípios do direito” à autonomia legislativa de um Estado democrático. Mas, pode um Estado democrático ou um grupo de Estados legislar por si mesmos sobre direito internacional?

A análise desta questão mostra que não. Por um lado, é certo que os Estados democráticos liberais do Ocidente, ao elaborar suas Constituições e suas leis, também contribuíram para o desenvolvimento do direito internacional, inclusive os direitos humanos. O Estado democrático procura as condições necessárias para os cidadãos discutirem livremente as normas Moraes e legais, buscando um consenso. Embora os direitos fundamentais dos cidadãos se baseiem na Constituição do Estado democrático, a questão é saber se o papel legislativo da democracia em produzir a lei positiva (através da soberania do povo) é suficiente para estabelecer uma lei universalmente válida ou para sustentar a pretensão da validade dos direitos humanos como uma lei internacional. Por outro lado, há uma tensão entre a pluralidade dos Estados democráticos particulares – com seus interesses e reservas normativas – e os princípios universais do direito internacional. Cada Estado é um sistema que mantém a si mesmo e tem seus próprios interesses políticos e econômicos e compete com os outros Estados no mercado global econômico. Portanto, devido à diferença dos interesses e dos discursos políticos, nenhum Estado democrático particular pode reivindicar para si a representação imparcial dos interesses dos outros Estados soberanos, e tampouco sua legislação pode se considerar expressão pura e universal dos “princípios do direito”, tais como os direitos humanos.

A premissa mencionada, a que equipara os princípios do direito com a autonomia legislativa do Estado democrático, nega a existência de um critério universal para a avaliação e de uma crítica possível ao Estado democrático (e atribui a estes uma infalibilidade autossuficiente). A questão é se existe uma base legítima para a avaliação crítica de qualquer Estado, inclusive de um Estado democrático, “de fora”, na perspectiva da lei universal (tal como os direitos humanos). Portanto a justificativa filosófica do princípio regulador universal para avaliar os Estados é vital para o seu autoaperfeiçoamento e para a política dos direitos humanos (DEMENCHONOK, 2010, p. 371-373).

Um enfoque chave para a compreensão profunda da questão das relações internas e das diferenças entre as funções legislativas do Estado democrático e a lei universal é oferecida pela ética do discurso, desenvolvida por Kart-Otto Apel e Jürgen Habermas. A teoria kantiana do imperativo categórico foi reformulada pela ética do discurso em um princípio da universalização argumentativa, segundo o qual as normas universalmente válidas devem ser aceitas na medida em que as consequências esperadas levem em conta todas as pessoas

afetadas por tais consequências. O princípio pragmático-transcendental da ética do discurso fornece uma base moral para os direitos humanos, para a lei de um Estado democrático-liberal e também para o direito internacional. A ética do discurso busca mostrar como “os direitos humanos e políticos dos cidadãos livres e iguais em formar e criticar todas as instituições públicas podem ser assegurados” (APEL, 2007, p. 65). Segundo o princípio da ética do discurso, como uma fundamentação última da macroética da humanidade, todos os conflitos entre os seres humanos devem ser resolvidos sem violência.

Esta fundamentação coloca o direito internacional universalmente válido em posição superior a qualquer lei positiva de qualquer Estado particular e fornece o princípio regulador para uma crítica normativa a partir dos direitos humanos. A lei universal assegura os direitos dos seres humanos como cidadãos cosmopolitas. Nesta perspectiva, qualquer lei nacional pode ser contestada se contradiz aos direitos humanos. À luz dessa dimensão cosmopolita das relações internacionais, os cidadãos podem promover democraticamente as reformas necessárias e as mudanças nas políticas de seus Estados, inclusive para assegurar a realização de seus direitos humanos.

Kart-Otto Apel prova com argumentos que a ideia da democracia não é igual à ideia da lei universalmente válida e que o conceito universal da lei não pode ser reduzido à autonomia legislativa de nenhum Estado. Ele adverte contra uma idealização do Estado republicano: “Um não deve simplesmente igualar o modelo do ‘princípio da democracia’ republicana com uma realização global do ‘princípio do direito’ postulado por Kant” (APEL, 1997, p. 101). Vários Estados democráticos, como sistemas automantenedores, têm seus próprios interesses políticos -- diferentes do “princípio do direito” universal (como os direitos humanos), cuja legislação moral e legal “aponta para uma ordem legal cosmopolita”. O Estado constitucional republicano por si mesmo não garante a paz e nem os direitos humanos: este somente “abre uma oportunidade histórico-mundial para atuar segundo o ‘dever moral’ a fim de criar uma ordem cosmopolita da lei e da paz” (APEL, 1997, p. 101). Portanto, a realização destas oportunidades depende das pessoas e está relacionada com o dever moral e a responsabilidade coletiva (a corresponsabilidade).

Habermas defende que os direitos humanos devem ser entendidos não meramente como direitos Moraes, mas antes de tudo como direitos legais. Segundo ele, os direitos humanos deve ser o domínio da lei cosmopolita em um nível supranacional. Ele afirma que a autonomia dos cidadãos não deve ser mediada pela soberania do Estado. A lei cosmopolita vai mais adiante e é superior aos sujeitos coletivos do direito internacional, fornecendo um estatuto legal aos sujeitos individuais como cidadãos do mundo, livres e iguais. Ele vê no futuro uma ordem mundial como “constelação pós-nacional” (HABERMAS, 2001). Ele considera o período contemporâneo como transitório: da ordem internacional para a ordem cosmopolita.

Um enfoque heurístico frutífero para o problema dos direitos humanos é mostrado pelos teóricos que adotam uma perspectiva cosmopolita: Karl-Otto Apel, Stephen Anthony Appiah, Daniele Archibugi, Kenneth Baynes, Ulrich Beck, Seyla Benhabib, James Bohman, Judith Butler, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, David Held, Peter Kemp, Walter Mignolo, Martha Nussbaum e Amartya Sen, entre outros. Na variedade das visões do cosmopolitismo se distinguem duas tendências principais: uma que enfatiza a identificação com a humanidade como um todo; e a outra que enfatiza a proteção da diversidade cultural das nações e das minorias.

A perspectiva cosmopolita fornece um enfoque normativo para as teorias das políticas internacionais por colocar o ser humano no centro da política global. Seus teóricos são críticos do déficit democrático nos Estados democráticos e na ordem internacional e elaboram um modelo de democracia cosmopolita para a governança mundial. Entre os princípios da democracia cosmopolita estão: o universalismo moral (enraizado na filosofia de Kant que afirma que cada ser humano tem direito igual de ser membro da comunidade universal); a “juridicidade” dos direitos básicos como um processo da legitimação democrática; e o desenvolvimento das instituições internacionais como uma base para as normas jurídicas e os princípios da justiça cosmopolita.

OS DIREITOS HUMANOS E O DISCURSO ÉTICO NA FILOSOFIA LATINO-AMERICANA

A preocupação com os direitos humanos é um dos temas ético-políticos centrais que está presente – explícita ou implicitamente – no pensamento filosófico latino-americano. A análise do tema dos direitos humanos na literatura acadêmica existente e disponível nos trabalhos dos filósofos latino-americanos se destaca o eixo *ético* de abordagem da problemática. Eles analisam este tema enfatizando o sentido moral-universal dos direitos humanos. Este enfoque dá uma visão integral, permite julgar o todo a partir do ponto de vista do ser humano, de seus interesses vitais. É um critério que serve de base para uma crítica ética à “condição humana” (às políticas dos direitos humanos) no contexto dos processos da “globalização excludente”, da polarização econômica, do subdesenvolvimento, da crise ecológica e de outros problemas globais que afetam a vida de milhões e potencialmente ameaçam a existência humana. Enrique Dussel, Arturo Andrés Roig, Raúl Fornet-Betancourt e outros autores latino-americanos, em diálogo com os filósofos de vários países, dão uma contribuição à busca de uma ética universalmente válida que sirva de base para a solução dos problemas do mundo de hoje.

O filósofo argentino Arturo Andrés Roig, que viveu a experiência pessoal das violações dos direitos humanos durante a ditadura militar na Argentina (1976-1983) e foi forçado ao exílio, reflete sobre os direitos humanos na América Latina

e desenvolve o conceito da *moral emergente*. Roig observa que, a partir de 1983, a Argentina vive uma autocrítica moral e a “explosão da consciência moral”, em grande parte devido aos setores críticos, às Associações de Direitos Humanos e, sobretudo, às Mães da Praça de Maio.

Ele faz uma categorização dos tipos de Estado à luz dos direitos humanos: o *Estado de delinquência* repressivo, que viola direitos humanos; o *Estado de impunidade* que, mediante leis imorais, gera formas injustas de irresponsabilidade moral; e o *Estado de direito*. Desafortunadamente, o retorno da Argentina à democracia, a partir de 1983, não significou o estabelecimento do *Estado de direito*, apenas melhora na situação de um Estado de impunidade que perdoou os responsáveis pelas atrocidades cometidas no período ditatorial. As leis e o indulto outorgado aos militares condenados pelos tribunais de justiça, mesmo quando foram legais, foram atos intrinsecamente antijurídicos e imorais, mesmo porque foram justificados ideologicamente com a doutrina dos “dois demônios”, que declara culpado tanto os repressores quanto os reprimidos, o ofensor e a vítima (ROIG, 2002).

Roig indica como um dos fenômenos da filosofia contemporânea um novo regresso a Kant que está relacionado particularmente com a validade e o sentido do imperativo categórico. Por analogia com o *a priori* lógico-formal de Kant, Roig postula o *a priori* antropológico do sujeito como princípio do filosofar. O novo *a priori* é um sujeito empírico, cuja temporalidade não se funda na consciência, mas sim na historicidade como capacidade de todo homem de gestar a sua própria vida. Roig desenvolve o conceito da *moral emergente*. A partir dela se luta “para alcançar uma justificativa e uma fundamentação desse conjunto de princípios que são nucleados ao redor da categoria moral da *dignidade humana*” (ROIG, 1997, p. 12). Roig analisa a *moral emergente* na América Latina em sua relação com as ideias éticas relevantes de Juan Bautista Alberdi, Eugenio María de Hostos e José Martí, dos filósofos europeus e seus intérpretes latino-americanos.

Roig faz uma distinção entre uma *eticidade* (moral objetiva) e uma *moralidade* (moral subjetiva). A eticidade, relacionada ao Estado, pode se constituir repressiva. A moralidade é a expressão das necessidades de cada indivíduo e por isso é subjetiva. Ela pode entrar em conflito com o universalismo ideológico da moral dominante do Estado. A moralidade subjetiva está ligada, de modo indireto, à resistência dos indivíduos e dos grupos sociais em luta contra a dominação e à resistência dos movimentos de protesto em cujo seio surge a *moral de emergência*. O reconhecimento da dignidade humana está ligado à resistência ao poder; é o resultado de uma moralidade que se revela contra o discurso opressor e contra as normas objetivadas nas instituições sociais que representam a ética do poder (dos opressores). Roig vê uma solução para esta contradição já que a força emergente da moral subjetiva, como lugar de novidade, tem a capacidade

teórico-prática para transformar a eticidade dominante e elaborar uma alternativa positiva a ela. Os movimentos sociais que expressam suas demandas por dignidade e justiça representam uma “moral de protesto” emergente. Este movimento de “justiça a partir de baixo” aspira a uma sociedade civil na qual impere uma eticidade que permita a realização dos direitos humanos e o pleno desenvolvimento da riqueza humana.

Roig faz uma releitura de Kant “a partir da América Latina”. Em resposta aos críticos de Kant, o filósofo argentino aponta que “o formalismo de Kant não foi tão formal” e que o valor que dá conteúdo do formalismo kantiano é o da *dignidade humana*, como se expressa na segunda fórmula do imperativo categórico. Roig concretiza o princípio universal da dignidade conforme o tempo e o lugar da existência atual dos povos da América Latina, vinculando-o com as necessidades. Elas constituem “dois lados” que mantêm nosso ser “porque a dignidade é, ela mesma, a primeira coisa de que necessita o ser humano para realizar sua própria humanidade e, a seguir, porque essa mesma dignidade deve julgar, como princípio ordenador e de sentido, tanto as necessidades em geral, quanto os modos pelos quais elas são satisfeitas” (ROIG, 1997, p. 14).

Roig analisa a história das ideias na América Latina e mostra que a “satisfação das necessidades” e a “vida humana digna” se apresentam como critérios de moralidade alternativa à moral dominante. A tarefa teórica é elaborar filosoficamente esses critérios da *moral emergente*. Esta linha de pensamento se expressa por aquilo que Roig chama de *princípios humanistas*, que se distingue da moral do *egoísmo racional* associado ao neoliberalismo e à “racionalidade tecnocrática”. No “discurso das necessidades”, elaborado pelos tecnocratas do mundo neoliberal, a dignidade é negada. Neste discurso se reproduz a lógica do mercado e as necessidades se movimentam pelos “modos de satisfação”, próprios de uma sociedade de consumo. Ao contrário, para a maioria dos habitantes dos países do Terceiro Mundo, as necessidades se relacionam com a sobrevivência. O princípio humanista defende, incondicionalmente, a vida e a dignidade humana, mais precisamente, a vida humana digna.

Os filósofos latino-americanos assumem uma posição crítica tanto contra a euforia do progresso técnico-econômico neoliberal “sem limites” quanto contra o niilismo dos pós-modernos. A desilusão no “progresso”, tal como pintado pelos esquemas obsoletos, não significa o fim dos ideais sociais e “não supõe a renúncia à organização de nosso discurso sobre a base de ideias reguladoras constitutivas de um humanismo”. Tais ideias reguladoras expressam valores humanos gerais, o reconhecimento da dignidade humana e a ideia de Humanidade (Kant). Como contrapeso aos conceitos etnocentristas do relativismo ético, Roig enfatiza a universalidade dos princípios Moraes. Trata-se da universalidade, que é conforme a ideia da humanidade cosmopolita expressada por Kant e assimilada por Alberdi, Darío, Mariátegui, Vasconcelos e outros

pensadores latino-americanos e que “parte de uma clara relação dialética com nossas pátrias, sua gente e seu mundo” (ROIG, 1994, p. 184). Frente aos múltiplos conflitos socioeconômicos, culturais e ambientais que acompanham a globalização, estas ideias foram propostas por vários filósofos latino-americanos que buscam resposta à “sentida exigência de reorganizar a vida humana e, em particular nossa vida nacional, sobre requerimentos éticos” (ROIG, 1997, p. 7).

A análise ética dos problemas “da globalização excludente” se desenvolve nos trabalhos de Enrique Dussel. Ele sistematiza os enfoques e ideias originais elaborados em um diálogo com outros representantes da filosofia da libertação e de outras correntes, fazendo uma síntese filosófica nova que serve de base para a análise ética dos problemas dos direitos humanos na América Latina (DUSSEL, 1998). Dussel põe no centro da análise um critério ético, que expressa os valores humanos universais, sobretudo o valor supremo da vida humana. Todos os processos sociais e globais, tanto os positivos como os negativos, devem ser medidos segundo este critério ético. Sua ética é uma “ética da vida” que assume a responsabilidade de proteger a vida humana, inclusive suas condições materiais. Ao mesmo tempo é uma ética da libertação que reconhece o papel ativo do sujeito em luta pela transformação das condições naturais e sociais de sua existência. Refere-se às “vítimas” da injustiça social e da globalização excludente, tanto nos países subdesenvolvidos como nos industriais. Ele escreve: “A morte das maiorias exige uma *ética da vida*, e seus sofrimentos nos movem a pensar, justificar sua necessária libertação das cadeias que as aprisionam” (DUSSEL, 1998, p. 17).

Dussel toma a vida humana como ponto de partida da ética. Contrário ao naturalismo e ao dualismo antropológico, ele desenvolve o conceito integral da vida do ser humano. Enfatiza o aspecto material da vida, a corporeidade do ser humano, mas os vê na unidade com as características socioculturais do ser vivente, como um ser linguístico, autoconsciente e ético. A vida humana é o critério da verdade prática. É neste critério que fundamenta o princípio ético material e universal. Segundo este princípio, “aquele que atua eticamente *deve* (como obrigação) produzir, reproduzir e desenvolver autorresponsavelmente a vida concreta de cada sujeito humano, em *uma comunidade de vida*, a partir de uma ‘vida boa’ cultural e histórica” (DUSSEL, 1998, p. 140). É um enunciado normativo com pretensão de verdade prática universal. Estes são o conteúdo e o dever ético de todo ato, instituição ou sistema de eticidade cultural.

O “bem” tem um aspecto “material” e outro “formal”. Dussel desenvolve seu conceito no debate com a Ética do Discurso de Apel e Habermas. Ele assimila criativamente suas ideias inovadoras a partir da perspectiva da Ética da Libertação. Pretende alcançar a síntese do momento material e formal a partir da viabilidade de ambos, para alcançar a unidade real da eticidade. O “bom” é um ato que integra a materialidade ética, a formalidade moral e a

viabilidade. A ética pode julgar criticamente a “totalidade” de um determinado sistema da eticidade a partir das vítimas (o Outro). A crítica ética se inicia com a afirmação ética da vida negada às vítimas (por pobreza e marginalidade) e o reconhecimento de sua dignidade e de sua posição assimétrica ou excludente na não participação discursiva. As próprias vítimas, em intersubjetividade formal discursiva anti-hegemônica, vão adquirindo consciência crítica. Assim se cria solidariedade e corresponsabilidade, para construir alternativas positivas dialeticamente possíveis (a práxis de libertação). Exemplo disso é a “pedagogia da libertação” de Paulo Freire.

A fundamentação da Ética da Libertação feita por Dussel é uma resposta original aos problemas teóricos discutidos hoje em dia na filosofia moral. Dussel, Roig, Apel, Habermas, como outros filósofos, contribuem na busca da base normativa universal, racionalmente fundada, para a solução dos problemas sociais e globais.

A EDUCAÇÃO PARA OS CIDADÃOS DO MUNDO

O pensamento latino-americano sobre educação reflete a tensão entre uma estrutura dogmática, vertical e autoritária da “educação bancária” e uma visão humanista e libertadora das relações educativas. Na segunda visão se encontram as ideias e práticas pedagógicas inovadoras propostas a partir “de baixo”, pelos próprios docentes e alunos, segundo suas necessidades, no marco de um pluralismo democrático. A pedagogia inovadora tenta modificar as antigas pautas de aprendizagem e estabelecer novas metodologias tendentes à integração de todos os modos de relação humana que se dão na universidade (docente-aluno, docente-docente, aluno-aluno) no marco da solidariedade. O papel importante da educação, como uma parte integrante da libertação humana, é articulado por filósofos e pensadores latino-americanos como Enrique Dussel, Arturo Roig, Raúl Fornet-Betancourt, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, entre outros.

A problemática da libertação constitui um fio condutor dos trabalhos de Arturo Roig sobre educação. Sua contribuição para uma “filosofia da libertação”, formulada a partir de uma teoria crítica do pensamento latino-americano, corre paralela à elaboração de uma pedagogia participativa. A libertação tem a conotação de desatamento das situações de alienação, de opressão, de miséria e servidão. Roig vincula suas ideias da *moral emergente* libertadora à missão dos intelectuais, sobretudo no ensino. Ele enfatiza a importância da educação para a formação da consciência moral e para o respeito à dignidade humana. Em sua reflexão sobre a problemática educativa universitária vê a necessidade de promover o desenvolvimento de a compreensão social e política da missão das universidades e o compromisso com a sociedade.

Roig defende a educação participativa, humanista e libertadora como conteúdo da transformação pedagógica. Ao repudiar o paternalismo na educação,

oferece a educação alternativa: uma pedagogia participativa, que considera o estudante como um verdadeiro sujeito da educação e uma relação pedagógica verdadeiramente libertadora e criativa. O pressuposto principal de sua “pedagogia do ato criativo” é a coparticipação horizontal do educador e do educando em uma criação cultural através da problematização e da crítica. Roig vê que “o exemplo mais acabado desta pedagogia do ato criativo possivelmente seja o diálogo socrático por onde toda a pedagogia universitária talvez não consista em outra coisa senão voltar a ele, segundo as circunstâncias e os tempos” (ROIG, 1998, p. 19).

As estruturas pedagógicas alternativas incluem o seminário e outras formas de constituição de um espaço participativo, dentro do qual alunos e docentes se comprometem, de modo pessoal e direto, no trabalho de investigação científica a partir de sua vocação. Aplicando o método socrático, esta pedagogia privilegia o diálogo, o comentário e a crítica de textos por parte dos alunos. Isto pressupõe um âmbito livre de ensino-aprendizagem, onde os alunos são motivados pelo gosto de aprender e investigar na busca criativa da verdade. Trata-se

[...] da verdadeira universidade, a “real”, o germe do “ideal” mais eficaz e exuberante; constituem-na, sem dúvida, esses mestres que continuam sendo “estudantes”; e esses discípulos que vão aos trabalhos voluntários, sem recompensa alguma, que as universidades de todos os países organizam. (ROIG, 1998, p. 21).

Paulo Freire é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento da chamada pedagogia crítica. Seu trabalho na área da educação popular é voltado tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Freire concebeu a educação como uma prática política e emancipadora que possibilita transformações individuais e coletivas em contextos de opressão e injustiça. Ele delineou uma Pedagogia da Libertação intimamente relacionada com as classes oprimidas, na tentativa de esclarecê-las e conscientizá-las politicamente. A consciência das causas socioeconômicas e políticas da opressão possibilitaria o caminho para a libertação e a saída da injustiça.

Segundo Freire, o processo de conscientização é a tomada de consciência ético-crítica: “A transitividade crítica [...] a que chegamos por uma educação dialogada e ativa, que assume a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação do problema” (FREIRE, 1980, p. 61). Sua pedagogia participativa usa um método da alfabetização dialético que sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples como um modo de ser realmente democrático. O ser humano é fundamentalmente sujeito e não objeto da educação como *práxis* transformadora. Freire escreveu que “Em meu ponto de vista, não podemos libertar os outros; os seres humanos não podem libertar-se

tampouco sozinhos, porque se libertam a si mesmos em *comum*, mediante a realidade a qual eles devem transformar” (FREIRE, 1983 [1973], p. 43). Segundo Freire, todo o processo é a *práxis* transformadora. Como em qualquer das categorias da ação dialógica, a vinculação da liderança com os oprimidos não se dá “*fora da práxis*” (FREIRE, 1994, p. 223). As ideias filosóficas e pedagógicas de Paulo Freire servem como uma base para os movimentos e programas da educação para a cidadania planetária e a consciência planetária (GADOTTI, 2007).

A contribuição de Paulo Freire ao movimento da libertação é destacado por muitos autores. Enrique Dussel, em sua *Ética da Libertação*, enfatiza a importância dos excluídos/oprimidos tomarem consciência de si mesmos e lutar por sua participação plena na transformação democrática da sociedade. Ele destaca o papel de Paulo Freire, cuja “pedagogia da libertação” reflete a posição ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo de conscientização numa situação de opressão. Tradicionalmente, a pedagogia “cognitivista” se limitava somente às habilidades intelectuais dos indivíduos dentro de uma ordem sociocultural considerada como “dado”. Em contraste, Paulo Freire descobriu que é impossível a educação sem que “o educando se eduque a si mesmo *no processo de sua libertação*” (DUSSEL, 1998, p. 430). Freire define as condições de possibilidade do surgimento da razão ético-crítica como condição de um processo educativo integral.

Dussel mostra a importância dos momentos-chave da contribuição de Paulo Freire para uma ética crítica e para os movimentos de libertação contemporâneos na América Latina e em outras regiões “periféricas” do mundo (DUSSEL, 1998, p. 432-438). Entre estes momentos-chave estão:

a *conscientização* como um processo de passagem da “consciência ingênua” a uma “consciência crítica”;

- a participação do educador crítico para “não separar o ato de ensinar do ato de aprender”;
- o momento central do processo de conscientização que é a tomada de consciência ético-crítica (o diagnóstico da “cultura de dominação” e da “pedagogia bancária” do sistema que as vítimas sofreram);
- o “sujeito histórico” da educação é o mesmo oprimido que é também o sujeito da *práxis* transformativa da realidade;
- a intersubjetividade comunitária e a “dialogicidade” que permitem a prática da liberdade aos não livres;
- a “*práxis de libertação*”. (FREIRE, 1977, p. 16-17; 1980, p. 61; 1983 [1973], p. 43).

Como observa Dussel,

A “*práxis da libertação*” para Freire não é um ato final, embora o ato constante que relaciona os sujeitos entre si na comunidade

transformadora da realidade que produz os oprimidos [...]. O ato pedagógico somente se dá *dentro do processo da práxis da libertação*, que não é somente um ato revolucionário, mas sim todo o ato transformativo de humanização a favor dos oprimidos e para deixar de sê-lo (DUSSEL, 1998, p. 438-439).

É uma pedagogia planetária

Sua ação educadora tende, então, não somente a um melhoramento cognitivo [...] mas à *produção de uma consciência ético-crítica* que tem origem nas mesmas vítimas por serem os *sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação*. (DUSSEL, 1998, p. 439).

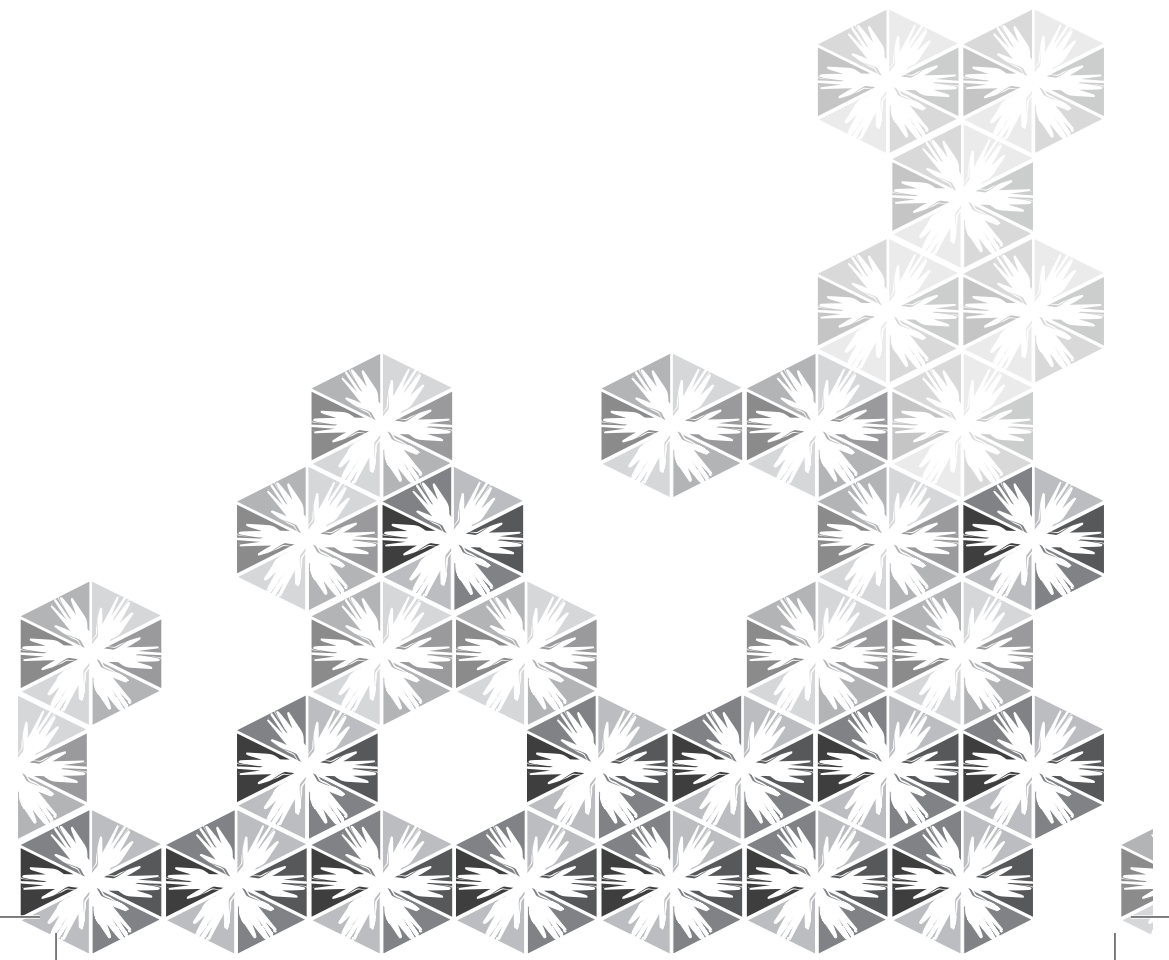
Em suma, os direitos humanos combinam os aspectos morais-universais e legais, ambos necessários para que haja justiça. O conceito universal de direitos humanos não pode ser levado a cabo adequadamente pelos Estados democráticos individuais nem por um poder hegemônico. Ao contrário, sua realização requer dar caráter constitucional ao direito internacional, reforçar instituições internacionais, como as Nações Unidas, a serem adequadamente reformadas, e também o papel dos movimentos democráticos nacionais e transnacionais.

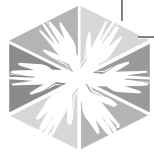
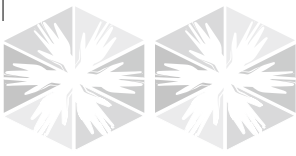
Este estudo apoia um conceito não determinista de história, o que implica a corresponsabilidade humana. Daí porque o direito internacional e as instituições não garantem por eles mesmos a justiça (mesmo que possam ser usados como baluarte contra a hegemonia ou como seu instrumento). Eles são meios institucionais e tudo depende de quem os usa, de que maneira e com que propósitos. A realização dos valores fundamentais e dos melhores ideais humanos não deveria ser deixada à mercê das estruturas institucionais, mas deveria ser o resultado de um esforço e um compromisso para alcançá-los. A época contemporânea pode ser vista como um período de transição que vai desde uma ordem internacional a uma ordem cosmopolita do direito e da paz. A concretização desta nova ordem de condições para uma vida digna depende essencialmente de todos nós, como povos, nações e indivíduos.

REFERÊNCIAS

- APEL, Karl-Otto. Discourse Ethics, Democracy, and International Law. In: HICKS, Steven; SHANNON, Daniel (Ed.). *The Challenges of Globalization: Rethinking Nature, Culture, and Freedom*. Malden, MA: Blackwell, 2007. p. 49-70.
- _____. *Kant's 'Toward Perpetual Peace' as Historical Prognosis from the Point of View of Moral Duty*. In: BOHMAN, James; LUTZ-BACHMANN, Matthias (Ed.). *Perpetual Peace: Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal*. Cambridge, MA: MTA Press, 1997. p. 79-112.

- DEMENCHONOK, Edward. *Human Rights: Imperial Designs versus Cosmopolitan Order*. In: _____ (Ed.). *Philosophy After Hiroshima*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 331-398.
- _____. The Universal Concept of Human Rights as a Regulative Principle: Freedom versus Paternalism. In: _____ (Ed.). *Between Global Violence and the Ethics of Peace: Philosophical Perspectives*. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009. p. 273-301.
- DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid; México: Trotta, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guinéa-Bissau*. México: Siglo XXI, 1977.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1994.
- _____. Educación para un despertar la conciencia (1973). In: TORRES, Carlos (Ed.). *Entrevistas con Freire*. México: Gernica, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. *The Postnational Constellation: Political Essays*. Cambridge: MIT Press, 2001.
- KANT, Immanuel. *The Metaphysics of Morals*. Trans. Mary J. Gregor. New York: Cambridge University Press, 1996.
- _____. On the Common Saying: "This May Be True in Theory, But It Does Not Apply in Practice." In: REISS, Hans (Ed.). *Kant's Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991a. p. 61-92.
- _____. Perpetual Peace: A Philosophical Sketch. In: REISS, Hans (Ed.). *Kant's Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991b. p. 93-130.
- ROIG, Arturo A. *Ética del poder y moralidad de la protesta: Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*. Mendoza: Ediunc, 2002.
- _____. *La universidad hacia la democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: Ediunc, 1998.
- _____. Prólogo. Las morales de nuestro tiempo: un reto para las nuevas generaciones. In: ARPINI, Adriana (Comp.). *América Latina y la moral de nuestro tiempo. Estudios sobre el desarrollo histórico de la razón práctica*. Mendoza: Ediunc, 1997. p. 7-14.
- _____. La "dignidad humana" y la "moral de la emergencia" en América Latina. In: SIDECUM, Antonio (Org.). *Ética do discurso e filosofia da liberação: modelos complementares*. São Leopoldo: Unisinos, 1994. p. 171-186.





I.V DIREITOS HUMANOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Gevanilda Santos¹

Maria José Pereira Santos²

Mariana Galvão³

Este artigo sobre a temática dos direitos humanos e as relações étnico-raciais pretende contribuir com o debate atual acerca do papel do Estado brasileiro na garantia dos direitos humanos a toda a população brasileira, notadamente àqueles grupos excluídos e destituídos de dignidade e cidadania. Nesse conjunto aparece, majoritariamente, a população negra e, como desdobramento, representando uma dupla exclusão, a mulher negra brasileira.

Alijados da participação nos espaços sociais (como o acesso à saúde, à justiça, à educação, à moradia, ao trabalho) necessitam, desde o fim da escravidão, há mais de um século, ser incluídos(as) como cidadãos(ãs) nas políticas do Estado brasileiro. Sendo o País que possui a segunda maior população negra fora do continente africano, e diante das políticas abertamente excludentes do governo republicano no período pós-escravidão, faz-se urgente a criação e a implementação de políticas públicas e privadas de reparação ou compensação histórica, voltadas à equiparação de condições entre brancos e não brancos.

A temática dos direitos humanos, à luz da releitura das relações étnico-raciais trazidas pelo Movimento Negro Brasileiro é um ingrediente importante para a compreensão de palavras e sentidos que explicam e definem o “ser negro no Brasil”, bem como as desigualdades das relações entre os(as) brancos(as) e negros(as), ou a ideologia do branqueamento escamoteada pela aferição do quesito “raça/cor” utilizado para definir o pertencimento étnico-racial da população brasileira a partir da reunião das categorias de pretos e pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴. A expressão “questão racial”, o conceito de racismo ou a palavra “raça” passaram por ressignificações que explicam a construção ideológica da hierarquia entre os grupos étnicos nacionais, com vantagem e valorização para os brancos em detrimento dos grupos étnicos negros e indígenas.

1 Historiadora e mestre em Sociologia Política pela PUC/SP.

2 Assistente social e mestre em Psicologia Social pela PUC/SP.

3 Educadora e mestre em Didática e Práticas de Ensino pela FE-USP.

4 O Censo Brasileiro de 2010 apontou que o Brasil tem uma população total de 190.749.191 brasileiros. A população preta subiu para 14.517.961, a população parda subiu para 82.277.333 e a soma de pretos e pardos no Brasil é de 96.795.294. A população branca caiu para 91.051.646. A população indígena subiu para 817.963, e a amarela para 2.084.288. No quadro demográfico nacional, os brancos têm um percentual menor do que a soma de pretos, pardos, amarelos e indígenas. Ver primeiros resultados definitivos do Censo 2010: população do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).



É inovador nesse debate relacionar direitos humanos, desenvolvimento educacional e relações de gênero e raça. Este novo olhar reunirá aspectos diferentes da vida dos negros, mulheres e jovens, como marcos referenciais de indicadores sociais para o Estado brasileiro desenvolver políticas públicas na perspectiva da promoção e da garantia dos direitos humanos.

Pensar os direitos humanos sob o prisma da população negra significa, sobretudo, inclusão social. A inclusão/exclusão social, dentre outros aspectos, diz respeito à noção de pertencimento, sentir-se parte da comunidade, da escola, da cidade, do país. Ser sujeito de sua própria história: participando, criando, transformando. Sentir-se sujeito, com vontade de participar, de contribuir, de mudar.

O grupo de rap nacional Racionais MC's, na música *Fim de semana no parque*, denuncia a situação da juventude na periferia de São Paulo, exposta à violência, ao uso e abuso de drogas, à desigualdade social, ao não acesso aos bens e serviços e, sobretudo, ao sentimento de exclusão.

Chegou fim de semana todos querem diversão...
 Olha o meu povo nas favelas e vai perceber
 Daqui eu vejo uma caranga do ano, toda equipada,
 E um tiozinho guiando, com seus filhos ao lado,
 Estão indo ao parque...
 Olha só aquele clube que da hora,
 Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora...
 Ele apenas sonha através do muro...
 Polícia, a morte, polícia, socorro
 Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
 Pra molecada frequentar, nenhum incentivo
 O investimento em lazer é muito escasso...
 Famílias destruídas, fins de semana trágicos...

Toda esta juventude sofre com a vulnerabilidade social decorrente da distribuição de renda extremamente desigual e do acesso restrito aos bens e consumos; com a vulnerabilidade institucional, na medida em que a escola, os órgãos e equipamentos culturais, de segurança pública e a mídia não promovem o desenvolvimento pessoal, social e cultural de crianças, adolescentes e adultos não brancos. Normalmente, além da vulnerabilidade social e institucional, há uma inter-relação com a vulnerabilidade individual que fragiliza e compromete o indivíduo em sua capacidade de ter projetos de felicidade em meio a este contexto.

Munanga (2009) nos faz perceber a violência gerada pelo enfraquecimento da identidade negra em nossa sociedade, situação que impacta diretamente na produção de sentidos sobre o “eu”, o “outro” e os espaços que estes ocupam.

Neste sentido, o racismo e a interiorização do sentimento de inferioridade são estratégias de manutenção da estrutura excludente.

[...] se, cientificamente, a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente, esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2009, p. 17).

Esse mesmo autor nos atenta, por outro lado, que é a memória e a história as categorias responsáveis pela reconstrução e fortalecimento da identidade negra, de sua *negritude*.

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de ser negro, em dizer, de cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. (MUNANGA, 2009, p. 53).

Cabe ao Estado reconhecer a diferença de condições entre brancos e não brancos – traduzida em termos de desigualdade – e avaliar o ponto de vista destas vulnerabilidades para instituir políticas públicas que as combatam, na área da educação, da saúde, da justiça, dentre outras.

Um parâmetro orientador deste tipo de política é o que propõe Sposati (2001) na construção do mapa de exclusão/inclusão social. Ela estabeleceu sete referenciais de inclusão, fundamentais na garantia dos direitos humanos para a população brasileira, e em especial a população negra, quais sejam: a) a autonomia; b) a qualidade de vida; c) o desenvolvimento humano; d) a equidade; e) a cidadania; f) a democracia; g) a felicidade⁵.

5 Ver em Sposati (2001) os conceitos de:

Autonomia – capacidade e possibilidade do cidadão suprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às ideias individuais e coletivas, onde parte das necessidades deve ser adquirida, e com o Estado responsável por assegurar outra parte das necessidades. Representar pública e partidariamente os seus interesses sem ser obstaculizado

DIREITOS HUMANOS E OS CONCEITOS DE IGUALDADE E DIFERENÇA

No intuito de enriquecer o debate sobre as relações étnico-raciais no contexto dos direitos humanos, é importante refletirmos sobre a origem desse conceito no contexto pós 2ª Grande Guerra e o que alguns autores, como Bobbio (1992), Candau (1994) denominam de “problemática da igualdade e dos direitos humanos”.

O que a autora nos alerta é o fato de os direitos humanos terem surgido pela primeira vez num contexto de luta por liberdade, em pleno iluminismo do século XVIII. O que caracteriza esse momento, denominado como *primeira geração dos direitos* é a consolidação dos direitos individuais (cíveis e políticos), coroando a noção de propriedade privada e o processo de desenvolvimento da economia industrial sem garantias para os trabalhadores, mulheres e os afrodescendentes.

O momento histórico posteriormente vivido enfoca a necessidade de os Estados serem reorientados à proteção dos direitos sociais, econômicos e culturais – a *segunda geração dos direitos* –, uma vez que a experiência do capitalismo e da escravidão produziu, como vítimas, trabalhadores(as) em todo o mundo e trouxe consigo a necessidade de serem estabelecidos direitos voltados à saúde, à moradia, ao trabalho digno etc.

A explosão dos movimentos identitários em meados do século 20 (movimento negro, de mulheres, imigrantes, indígenas e outros grupos étnicos), por sua vez, desencadeou uma nova virada no conceito de direitos humanos, comprometida com o direito dos povos, ampliando a concepção dos direitos coletivos voltados à valorização dos diferentes grupos humanos, tais como o direito à titularidade coletiva (por exemplo, as terras indígenas e quilombolas), o direito à paz, a um ambiente preservado, dentre outros, também chamados de *direitos difusos*, uma vez que ultrapassam a esfera individual e coletiva, tornando-se um direito “mundializado”.

por ações de violação dos direitos humanos e políticos pelo cerceamento à sua expressão. Sob esta concepção o campo da autonomia inclui não apenas a capacidade do cidadão se autossuportar, desde o mínimo de sobrevivência até necessidades mais específicas, como a de usufruir de segurança social pessoal mesmo quando na situação de recluso ou apenado.

Qualidade de vida – possibilidade de melhor redistribuição – e usufruto – da riqueza social e tecnológica aos cidadãos; garantia de um ambiente de desenvolvimento ecológico e participativo de respeito ao homem e à natureza, com o menor grau de degradação e precariedade. Desenvolvimento humano – possibilidade de todos os cidadãos de uma sociedade melhor desenvolverem seu potencial com menor grau possível de privação e de sofrimento; a capacidade da sociedade poder usufruir coletivamente dos mais altos graus de capacidade humana. Equidade – possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças raciais, de gênero, políticas, religiosas, culturais etc.

Cidadania – não só o usufruto de um padrão básico de vida, mas a condição de presença, interferência e decisão na esfera pública da vida coletiva.

Democracia – a possibilidade do exercício democrático é componente de inclusão local, condição de sujeitos cidadãos.

Felicidade – o caminho maior da inclusão é a felicidade. Atingi-la supõe muito mais do que a posse, o acesso às condições objetivas de vida. Ela traz à cena a subjetividade, e nela o desejo, a alegria entre um conjunto de sentimentos em busca da plenitude humana.

Sob a égide do direito à igualdade, combinando tanto o discurso liberal da primeira geração dos direitos humanos quanto o discurso social, a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz um alerta ao contexto do nazismo e à expansão do racismo, exacerbado pela noção de inferioridade étnica, raiz do genocídio antisemita e em relação aos afrodescendentes e demais povos não brancos.

Assim, atualmente, muitos autores, dentre eles, Henriques (1994), Pierucci (1998) e Candau (2008) têm se detido na reflexão sobre o direito à diferença ou, como afirmam alguns, sobre “a igualdade na diferença”.

Em outras palavras, a primeira fase dos direitos trazia a ideia de proteção geral a um ser humano também “genérico”, uma igualdade meramente formal; por sua vez, a partir da segunda fase dos direitos, o foco é dado não mais à igualdade de oportunidades (por exemplo, “todos são iguais perante a lei”), mas à igualdade de condições, evidenciando a real situação dos sujeitos e, consequentemente, reconhecendo as desigualdades vivenciadas pelos grupos humanos.

O Brasil é um País de grande dimensão territorial e com enorme diversidade cultural, características que encobrem as desigualdades de raça, gênero e classe que imbricam no empobrecimento da população negra, na discriminação racial sofrida por esses sujeitos em espaços ditos “universais”, como a educação, a saúde, o acesso à justiça e o mercado de trabalho e, finalmente, na invisibilidade da mulher negra em vários espaços sociais.

Esses pilares da desigualdade racial no Brasil se estruturaram historicamente a partir de três grandes sistemas de opressão: o colonialismo, o racismo e o patriarcalismo, que geraram a condição de pobreza, o racismo e o machismo (SAFFIOTTI, 2004).

Os três comportamentos sociais discriminatórios impuseram um tipo de violência social que degrada a qualidade de vida da população negra: a violência que discrimina e desvaloriza a mulher, a violência gerada pelo preconceito contra crianças, jovens e adultos negros(as) que os estigmatiza e produz a imagem de inferioridade, o que, por sua vez, afeta sua autoestima, enfraquece e desconfigura a identidade negra. Outro tipo de violência é aquele oriundo da extrema pobreza que, no Brasil, impede a ascensão social da população negra, especialmente, da mulher negra.

Diante desse quadro de desigualdade e ausência de direitos, é necessária a criação de dispositivos jurídicos para alcançar a igualdade material para certos grupos humanos, especialmente àqueles mais atingidos pelas desigualdades e opressões da sociedade neoliberal. Para assegurar a igualdade material, é necessário estabelecer um tratamento diferenciado para promoção das condições de igualdade de fato.

É nesse contexto que pretendemos inserir o debate sobre as políticas públicas de *ações afirmativas* e direitos humanos, a partir da consideração de que o princípio de igualdade é uma meta a ser alcançada numa sociedade totalmente

marcada pela herança da escravidão ou, em outras palavras, que uma parcela significativa da população brasileira ainda sofre com as desigualdades raciais, de gênero e classe.

Segundo a Constituição brasileira, o Estado brasileiro deve se comprometer com a equidade de todos(as), acrescida a necessidade de reconhecimento de suas diferenças intrínsecas. No processo de efetivação de uma sociedade verdadeiramente democrática e cidadã, é essencial o comprometimento do Estado com a equidade de oportunidades entre brancos(as) e não brancos(as), entre homens e mulheres.

[...] a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos enraizados na cultura dominante na sociedade. Por esta desigualação positiva promove-se a igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias. (ROCHA apud GOMES, 2005, p. 54).

A SITUAÇÃO DA MULHER NEGRA BRASILEIRA

A condição da discriminação por ser mulher e negra e a condição de pobreza reúnem aspectos significativos da desigualdade no Brasil.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais, tais como o Movimento Negro, Movimento Feminista e em defesa dos direitos de *lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTI)*, trouxeram grande contribuição sociocultural para o aumento do respeito à diversidade cultural e a defesa do direito à diferença. Em especial, o Movimento Negro orientou o fortalecimento identitário da população negra a assumir sua afrodescendência e a desmistificar a farsa da democracia racial brasileira (SANTOS, 2009, p. 47-56).

Essa mudança repercutiu em vários organismos da sociedade civil que dão início a um processo de reeducação das relações sociais entre a população negra, indígena e branca. A mentalidade preconceituosa, discriminatória ou de naturalização da ideia de inferioridade de negros, indígenas e mulheres na escola, no trabalho, na família, no sindicato, na igreja, nos partidos políticos, nas universidades e nos governos, pouco a pouco cede lugar ao debate das desigualdades entre aqueles grupos sociais.

Os órgãos de pesquisa, de coleta de opinião e informação, tais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (IPEA), são órgãos públicos que incorporam e analisam o item cor/raça e já apresentam novos dados que comprovam a realidade da discriminação racial no Brasil. Novos estudos acadêmicos da linha de pesquisa antirracista contribuíram com novas informações e estatísticas e foram capazes de quantificar o quadro das discriminações de gênero e raça, o que implicou na revisão e reinterpretação de conceitos, de indicadores sociais e da legislação.

Este conjunto de mudanças de mentalidade acabou contribuindo para o surgimento de uma nova consciência e assunção do racismo.

O mais importante é que este fato influenciou o comportamento de professores(as), alunos(as), familiares, lideranças sociais e políticas a compartilhar a preocupação de eliminar o racismo e todas as formas de intolerância. Tal novidade, ainda que imperceptível na grande mídia de comunicação de massa, já pode ser vista; é visível na criminalização do racismo, na atenção ao conteúdo racista de livros didáticos e demais livros de literatura brasileira, em passeatas, no feriado do dia 20 de Novembro, “Dia Nacional da Consciência Negra”. As conferências nacionais e internacionais, como a Conferência de Durban (2001) contra o preconceito, racismo e todas as formas de intolerância correlatas, os órgãos de governo brasileiro, como a Fundação Palmares, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2007, que tornam obrigatório o ensino de História da África, Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, públicas e particulares e o Estatuto da Igualdade Racial, são exemplos de mudanças já ocorridas que atestam a caminhada do movimento negro no sentido de reivindicar a inclusão social, econômica e cultural da população negra.

Em se tratando de percepção da situação da mulher na sociedade contemporânea, há bastante progresso na aceitação do novo papel da mulher na sociedade. Na última década, observamos dados de pesquisa de opinião que apontam uma melhoria na percepção de gênero entre as brasileiras. Subiu de 65% para 74% o número das brasileiras que percebem melhoria na “situação das mulheres” em comparação com a percepção de uns vinte ou trinta anos atrás. Cerca de duas em cada três mulheres (63%) elencam espontaneamente razões referidas ao mundo público para definir “como é ser mulher hoje”, com destaque para maior liberdade e independência e para conquistas no mercado de trabalho, mas quase metade refere-se também aos papéis tradicionais de mãe-esposa e seus encargos sociais (43%)⁶.

Vejam os outros lados da moeda. Na mesma pesquisa, a percepção sobre “as piores coisas de ser mulher” são: subordinação aos homens decorrente do machismo (19%), desigualdades de gênero no mercado de trabalho (16%), violência doméstica (14%), falta de reconhecimento e ou apoio para a criação dos

6 Dados da pesquisa de opinião pública “Mulheres Brasileiras e gênero nos espaços público e privado”, da Fundação Perseu Abramo e Sesc, São Paulo, 2011.

filhos (12%) e por fim decorrências biológicas da condição feminina, como menstruar e ter cólicas (12%).

Embora a pesquisa não tenha realizado um recorte étnico-racial, ou seja, os dados não foram coletados e analisados indagando separadamente a opinião de mulheres negras e brancas, podemos inferir que a percepção das mulheres sobre “as melhores coisas” da situação atual da mulher como a independência e participação no mercado de trabalho não diferem significativamente. Muito embora as mulheres negras tenham entrado no mercado de trabalho com muitas desvantagens, como a desqualificação para o mercado de trabalho, atributo de boa aparência mais relacionado ao padrão europeu e menos ao padrão africano, o assédio moral e a violência sexual no trabalho doméstico, a solidão afetiva e a chefia da família são atualmente relações sociais discriminatórias que mais afetam a qualidade de vida das mulheres negras.

Segundo Maria Regina Teodoro representante brasileira na 100ª Reunião da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que aconteceu em Genebra de 1 a 18 de junho de 2011, no Brasil, o trabalho doméstico formal representa 15,8% do total da ocupação feminina, cerca de 7 milhões de mulheres, e a maioria das mulheres, cerca de 73,2% ainda está no trabalho informal, ou seja, não possui carteira assinada e, por isso não têm os direitos trabalhistas e previdenciários que a Constituição brasileira garante a todos(as) os(as) trabalhadores(as). Quanto ao salário, as mulheres sem carteira assinada recebem em média R\$ 303,00 e as trabalhadoras domésticas negras recebem R\$ 280,00, ou seja, 67,4% do salário mínimo⁷.

O fato de as mulheres negras estarem no serviço doméstico é sinal de que o mercado de trabalho não abriu muitas oportunidades para essas mulheres. Quando as mulheres negras conseguem investir em educação, numa tentativa de mobilidade social, elas se concentram em empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho.

Quando observamos a distribuição espacial da mulher negra no território nacional, os dados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo demonstram que a concentração de “mulheres e negros na área rural e nordestina é maior que a dos brancos, estes mais representados na área urbana das regiões sul e sudeste. Das mulheres negras, 20% estão na área rural e 80% na urbana, ao passo que, das mulheres brancas, 14% concentram-se na área rural e 86% na urbana”.

Sabemos que a mais alta taxa de analfabetismo dentre as regiões brasileiras está no Nordeste. Levando-se em conta que há desigualdades regionais que somam as desigualdades de gênero e raça, encontramos uma elevada concentração de analfabetismo das mulheres negras no Nordeste (SANTOS; SILVA, 2005, p. 64).

7 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008), do IBGE.

O QUADRO DA EDUCAÇÃO SEGUNDO GÊNERO E RAÇA

Uma curiosidade na relação de gênero no campo educacional é que há ligeira vantagem da presença feminina em detrimento da masculina, porém esta vantagem não se traduz em maior ocupação no mercado de trabalho ou em maiores salários, como podemos observar o quadro das desigualdades das raciais traçado pelo IPEA.

[...] “as diferenças raciais são muito marcantes: os negros e negras estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores. As desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida – que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade – para a população branca era de 95,7 em 2006; entre os negros, era de 94,2. Já no ensino médio, essas taxas eram respectivamente, 58,4 e 37,4. Com base nos dados apresentados, podemos concluir que o acesso ao ensino médio ainda é bastante restrito em nosso País, mas significativamente mais limitado para a população negra e que, por se encontrar nos estratos de menor renda, é mais cedo pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho”. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011).

A presença do racismo, machismo e de todas as formas de intolerância evidencia cada vez mais que a escola precisa refletir sobre os preconceitos da sociedade que reproduz. O ambiente escolar, assim como os currículos e os livros didáticos, tem forte influência nas aspirações educacionais e profissionais de meninos e meninas, de brancos, negros ou indígenas. Por isso, uma das políticas mais significativas implementadas pelo governo brasileiro diz respeito ao desafio, no campo educacional, de trazer à tona a história de africanos(as) e afro-brasileiros(as), contadas por eles(as) mesmos(as), sujeitos da história, o que seria elemento fundamental para o restabelecimento e fortalecimento da identidade negra.

A desvalorização da imagem da mulher negra no ambiente escolar reforça o preconceito e a baixa estima, que em muitos casos inibe a reação e a luta contra a discriminação sofrida. A escola não pode mais reproduzir a percepção negativa que a sociedade tem sobre o papel do negro na sociedade e não desmistificar a ideologia de acomodação das desigualdades de qualquer natureza.

O papel da escola é o de provocar a reflexão, o diálogo e a crítica, capaz de reeducar as relações sociais para o combate ao racismo, ao sexismo e a todas as formas de preconceito, e contribuir com mudanças comportamentais, cognitivas e psíquicas de respeito ao outro, valorização da diversidade, estímulo ao ecumenismo e solidariedade.

ELIMINANDO AS DESIGUALDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: PROMOVENDO A IGUALDADE

A necessidade de, hoje, o Estado brasileiro instituir as políticas compensatórias em relação à população negra e indígena se justifica pelo descompromisso do governo brasileiro em incluí-los e até hoje a marca da desigualdade afeta negativamente esses grupos humanos.

O governo republicano não teve o propósito de promover a cidadania dos ex-escravos e de seus descendentes nem de reverter a intolerância étnica, o racismo e as desigualdades raciais herdadas do sistema escravista. Ao contrário, no final do século 19, o Estado brasileiro, em meio aos esforços de construção de uma identidade nacional, incorporou mecanismos informais e simbólicos de discriminação, fundados nas teses de racismo científico e de inferioridade biológica dos africanos, e concretizados em políticas de atração de imigrantes europeus e em barreiras aos negros no nascente mercado de trabalho urbano. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2005).

É importante ressaltar que é necessário integrar as chamadas políticas focalizadas e temporárias (voltadas à reparação de injustiças históricas contra grupos humanos) às políticas universalistas, que promovem direitos a todos(as), sem distinção. Assim, por exemplo, é fundamental fortalecer a luta por uma educação de qualidade para todos(as), somada à efetivação das legislações voltadas à valorização, no espaço escolar, da contribuição de diferentes povos na construção da nação⁸, uma forma de política compensatória.

Atualmente, a adoção das políticas públicas de ação afirmativa se concentra principalmente em duas áreas: educação e acesso ao trabalho e à renda; uma vez que é principalmente nessas áreas que a população negra se encontra em pior situação⁹. As políticas de cotas para ingresso em universidades e acesso ao serviço público – porcentagem de vagas reservadas a candidatos(as) negros(as) e/ou indígenas – são uma experiência pioneira no processo de democratização da educação e do trabalho. Porém, este modelo de política pública aguarda aprovação no congresso nacional, local onde atualmente há mais controvérsia e oposição, devido às distorções promovidas pela mídia brasileira. Exemplos

8 Ver Lei n.º 10.639/03, que institui nas escolas brasileiras, públicas e particulares, em todos os níveis e modalidades, o ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e Africana e que, posteriormente, em 2008, é acrescida pela questão indígena.

9 Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2000), os afrodescendentes são 64% dos pobres e 69% dos indigentes. No índice de desenvolvimento humano geral (IDH), o país figura em 74º lugar, mas, sob o recorte étnico-racial, o IDH relativo à população afrodescendente indica a 108ª posição, enquanto o IDH relativo à população branca indica a 43ª posição.

de distorções promovidas pelos meios de comunicação brasileiros são muito comuns quando o foco é a promoção dos direitos às populações marginalizadas, fato que denuncia a fragilidade desses grupos frente à opressão neoliberal, ocidental, branca e machista.

Os relatórios das Conferências Nacionais de Educação realizadas nos anos de 2007 e 2009 apresentam inúmeras indicações para a democratização do acesso e permanência da população negra na escola, desde o ensino infantil até o ensino superior, além das inúmeras sugestões para a revisão dos conteúdos e adequação da formação dos professores necessária ao cumprimento da alteração da LDB imposta pelas leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

A política de melhoria do quadro educacional brasileiro, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007), tem como meta principal a construção de uma educação básica de qualidade, cujo foco está na melhoria do quadro profissional, administrativo e curricular, porém o PDE não faz referência às desigualdades de gênero e raça¹⁰.

Na educação superior, o PDE enfatiza os problemas da qualidade do ensino superior na relação com a expansão de vagas, desigualdades regionais e exclusão econômica dos jovens, porém não incorpora o debate do acesso de jovens negros e negras ao ensino superior e não há referência nenhuma das 37 experiências pioneiras e exitosas de políticas de ação afirmativa seja no ensino superior de âmbito estadual ou federal.

CONCLUSÃO

A implantação de política pública com recorte de gênero e raça é um debate importante e urgente no âmbito da sociedade civil, que poderá orientar a ação democrática dos governos e a garantia dos direitos humanos a toda população brasileira. Na educação, por exemplo, é importante que os ministérios da Educação e da Cultura criem linhas de financiamento para atividades que envolvam, de forma acolhedora, professores, mestres, doutores, educadores sociais, arte-educadores, dispostos a atuar numa linha de programas, projetos e atividades que visem à eliminação das desigualdades de gênero, raça e classe, bem como é fundamental que se invista massivamente na qualificação de professores, valorização do profissional em sala de aula, reestruturação das grades curriculares no ensino fundamental e médio de acordo com as leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/2007. Na área da educação e saúde é importante a orientação e a prevenção ao uso de drogas, em parceria com o Ministério Saúde/Secretaria Nacional de Drogas (Secad).

10 O PDE é um conjunto de ações do governo federal para aperfeiçoamento da política de formação e valorização dos professores, a consolidação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), assim como a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, e o fortalecimento da educação superior (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011a).

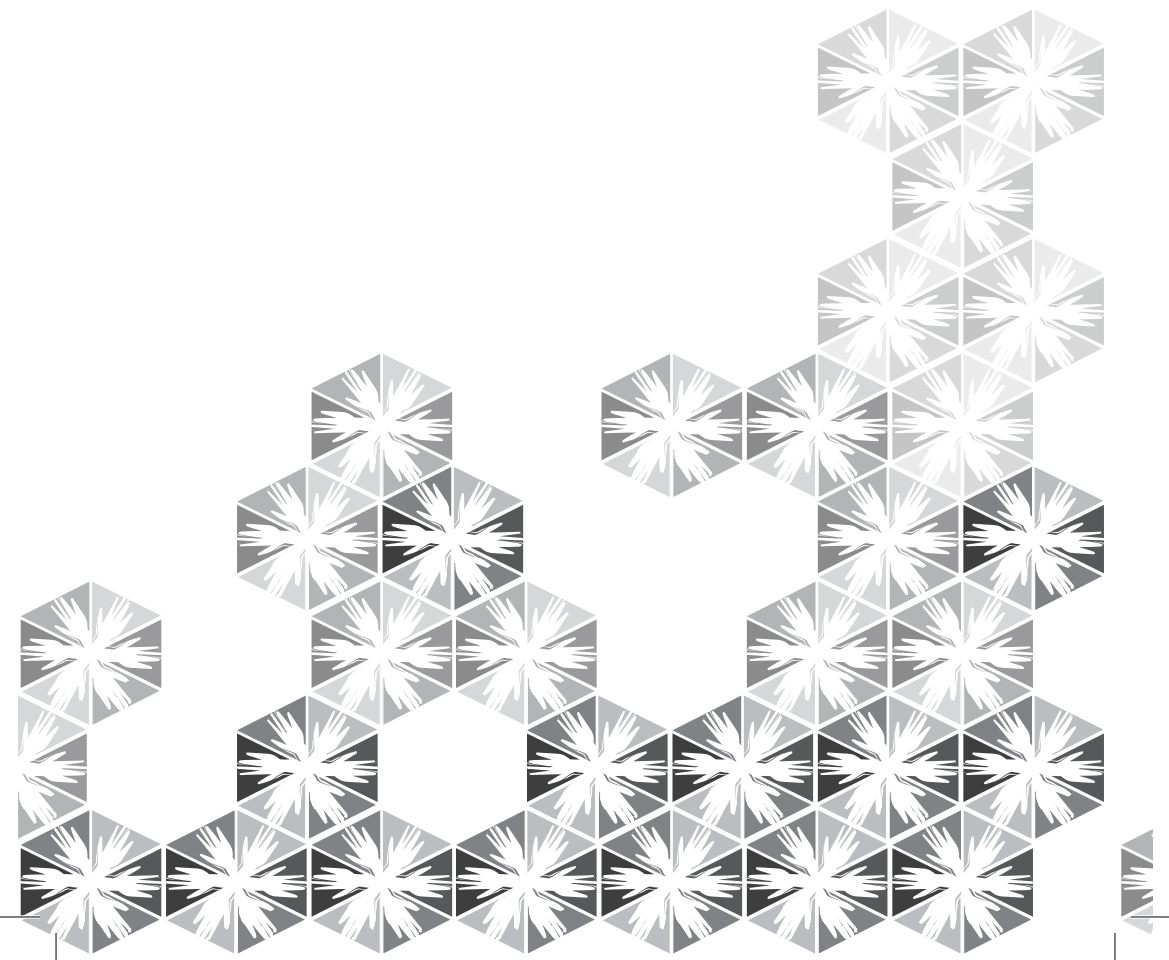
Na área da segurança e direitos humanos, é importante a proteção aos jovens em situação de vulnerabilidade, principalmente aqueles que têm direta ou indiretamente qualquer relação com o “tráfico de drogas ou estão em cumprimento de medidas sócio-educativas”.

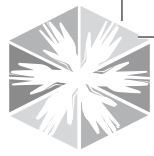
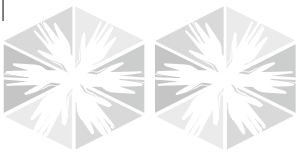
De uma forma geral, é fundamental ampliar o debate, investimentos e metodologias capazes de inter-relacionar a educação em direitos humanos com o foco no gênero e raça.

REFERÊNCIAS

- AYRES, J. R. O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e Aids entre crianças e adolescentes. In: TOZZI, D.; SANTOS, N. L. (Org.). *Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DST/Aids*. São Paulo: FDE, 1996. (Ideias, 29).
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CAMPOS, A. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 2.
- CANAU, V. M. et al. *Direitos Humanos e educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Novamérica, 1994.
- _____. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Pesquisa de opinião pública “Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado”. São Paulo: FPA/Sesc, 2011. Disponível em: <<http://www.fundacaoperseuabramo.org>>. Acesso em: 2 jun. 2011.
- HENRIQUES, F. *Igualdade e diferença*. Porto: Porto, 1994.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2011.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Igualdade racial. Disponível em: <www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/11_igualdade racial.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011a.
- _____. *Pesquisa Retrato das Desigualdades*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011b.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Relatório do Desenvolvimento Humano – racismo, pobreza e violência*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Unesco, 2005.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Edições 34, 1998.
- ROCHA, C. L. A. Ação Afirmativa – o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica, 1996. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2005.
- SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTOS, G. G.; SILVA, M. P. da (Org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

- SANTOS, M. J. P. Adolescentes negros: o significado da escolha do parceiro afetivo e sexual. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-89.
- SANTOS, G. *Relações raciais e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, Summus, 2009.
- SPOSATI, A. *Cidade em pedaços*. São Paulo: Brasiliense, 2001.





CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

II.1 DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS

Célio Vanderlei Moraes¹

APRESENTAÇÃO

Incorporar os direitos humanos na formação e na atuação dos educadores sociais vai além de acrescentá-lo como um conteúdo a ser trabalhado com crianças e adolescentes ou mesmo com públicos adultos. Trata-se de contaminar, do início ao fim, o processo educativo, ressaltando a noção de direitos em qualquer conteúdo abordado. É uma forma de educar e não apenas um conteúdo educativo. Aí está o cerne da questão. Somente educadores comprometidos com os direitos humanos podem processar uma educação assim comprometida.

A metodologia educacional utilizada, para estar em coerência com os direitos humanos precisa conceber a pessoa humana enquanto sujeito, não só do processo educativo, mas de suas vidas. É uma educação politicamente comprometida com o exercício de cidadania. O tempo todo buscando referências no contexto dos estudantes e incitando-os a assumir o enfrentamento às opressões às quais estão expostos.

Para que isto ocorra, os educadores e educadoras precisam ser provocados a romper toda a fragmentação do conhecimento para retomar a ideia de visão de mundo, tão escassa nos dias de hoje. Educadores focados exclusivamente em uma especialidade, qualquer que seja ela, não conseguirão mediar uma educação comprometida com os direitos humanos. Da mesma forma, educadores que não assumam as rédeas da própria história, isto é, que não vivenciam o comprometimento e a militância política, não estarão aptos a mediar a educação libertadora que se está propondo.

É neste sentido que se inicia o desafio metodológico dos direitos humanos na formação dos educadores sociais. Não se trata de “passar um conteúdo”, mas transformar pessoas, envolvendo-os ou aprimorando seu envolvimento com o processo político ao seu redor.

Este capítulo procurará abordar esta questão tanto do ponto mais abstrato, situando o processo formativo e nele os direitos humanos, quanto nos casos específicos da formação de educadores sociais.

¹ Psicólogo e mestre em Sociologia Política pela UFSC.



EDUCAÇÃO SOCIAL E OS DIREITOS HUMANOS

A expressão “educação social” pode ter diferentes entendimentos, de acordo com as concepções dos envolvidos na comunicação. Cabe, portanto, situarmos em qual delas estamos nos referenciando. Inicialmente é preciso considerar que a expressão contém uma redundância na medida em que toda educação é social, isto é, está inserida e interfere fortemente no contexto social onde ocorre. A expressão geralmente é utilizada para distingui-la da educação escolar, esta também referida como educação formal. A partir disto, são necessárias algumas outras diferenciações em função da multiplicidade de usos abraçados por esta mesma definição. Desde o trabalho realizado nas ruas, para construção de vínculos e oferta de alternativas a quem faz dela seu espaço de vida, até aqueles que trabalham nos abrigos e centros de internamento de adolescentes autores de ato infracional, passando pelas diversas modalidades de serviços de convivência social na proteção social básica, todos têm sido chamados “educadores sociais”. A expressão tem sido utilizada também como enquadramento funcional, implicando inclusive a realização de concursos públicos para esse cargo.

Para fins deste artigo, não estamos nos limitando ao local onde é exercido ou ao tipo de atividade realizada. Trata-se do sentido do processo educativo desenvolvido, isto é, interessa-nos aproximar a ideia de educação social e a de educação popular, enquanto de emancipação individual e coletiva dos homens e mulheres, sintonizada com a noção de direitos humanos. Esta concepção implica, por sua vez, o entendimento de uma sociedade fundada na exploração do trabalho pelo capital, mesmo considerando as mudanças conjunturais das categorias que classicamente orientaram a compreensão da estruturação social. Enquanto o valor for gerado pelo trabalho e apropriado pelos detentores de poder sobre o capital, tendo a alienação dos trabalhadores como condição para isso, ainda estaremos numa sociedade capitalista, por mais desgastada que pareça estar essa expressão. A educação social, portanto, é aquela que se centra na instrumentalização das pessoas e grupos envolvidos para o aprimoramento da convivência social e a transformação dialética da realidade na qual estão inseridos.

A partir deste ponto, podemos retomar mais algumas diferenciações que se tornam importantes para localizar esta noção de educação social. Na medida em que a emancipação humana está no centro, a educação social é incompatível com os treinamentos de *performance*, ou seja, ou bem se está educando as pessoas “através de” determinada atividade, ou bem se está aprimorando o desempenho destes na atividade “em si”, como é o caso da formação de atletas, artistas ou qualquer profissionalização. Isto não significa que façamos a atividade meio sem a preocupação com a qualidade, mas que essa está subordinada ao processo humano sendo realizado. Na educação social não cabe a exclusão de um participante por baixo desempenho, condição física ou intelectual, ou

até mesmo por estar fora da escola, por exemplo. A educação social poderá ser o meio para que a pessoa reorganize seu projeto de vida e volte aos estudos, se for o caso. Se esse for um critério para a participação, estaremos eliminando essa hipótese e desistindo de uma pessoa, que é titular de direitos humanos, o que não pode ocorrer. O foco não é ter os “melhores”, mas, ao contrário, assumir o desafio de ter “todos”, mesmo que isso nunca seja atingido por variados motivos.

Assim, como já se pode perceber, a educação social poderá ser travestida em diferentes fazeres, nos campos culturais, esportivos ou lúdicos, inclusive em todos eles simultaneamente. A capoeira, por exemplo, pode reunir essas dimensões e ser focalizada no aprimoramento de suas técnicas, aproximando-se do treinamento ou alcançar a dimensão de educação social, quando o foco estará no processo de desenvolvimento das pessoas e do grupo envolvido. As técnicas continuam sendo elementos importantes, mas a dinâmica grupal estará no centro do trabalho a ser desenvolvido. Inclusão, tolerância, pertencimento, compromisso, construção e respeito às regras, localização histórica e territorial, são dimensões cruciais da educação social com sentido emancipador.

A ideia de desalienação, já bastante desgastada e desvirtuada, precisa ser retomada para melhor situarmos o desafio da educação social. Num momento histórico onde o imediatismo, o consumismo e a fragmentação das coisas e das pessoas, reinam hegemônicos, pensarmos em desalienação pode parecer saudosismo ou mais um chavão intelectual. Quando consideramos, entretanto, a dificuldade que todos sentem para lidar com o grande volume de informações descontextualizadas a que estamos expostos, a insegurança para assumir posicionamentos pela falta de perspectivas totalizantes e a solidão resultante da competitividade em todos os âmbitos, somos obrigados a concluir que a alienação está mais forte do que nunca e até que é o alicerce da sociedade atual. É como se estivéssemos rodeados de zumbis do consumo, que veem no outro apenas um meio para a maximização de seus benefícios. Relações utilitaristas campeiam soltas nas instituições, nas famílias e até mesmo nas atividades de lazer, encarada por muitos, apenas, como válvula de escape para a pressão do cotidiano e não como espaço para a realização da espontaneidade e criatividade.

Ao localizar histórica e socialmente os processos e as relações e, ainda, tematizar a alteridade como uma dimensão de cada um de nós, a educação social está exercitando e preparando seus participantes para a convivência e o respeito aos direitos humanos. Precisamos, portanto, decompor esta tarefa para compreendermos os obstáculos que têm empobrecido o fazer educativo não escolar.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Uma das questões relevantes e pouco trabalhadas na educação social é a contextualização histórica das ações a serem realizadas. Preocupados com os desafios do presente e sintonizados com o ritmo da sociedade do consumo,

muitas vezes as atividades são desenvolvidas pelos educadores sociais sem trabalhar com vigor suas origens e o percurso até os dias de hoje. Não importa se um jogo de basquete de rua, um canto coral, um artesanato, uma dança ou qualquer outra atividade. Assim, nenhuma atividade ou tema pode ser estudado sem esse resgate histórico, sob o risco de manter a alienação e converter os participantes em meros repetidores de movimentos e não sujeitos, com todas as suas implicações.

É preciso ter cuidado, entretanto, para que a contextualização histórica não se torne um ritual enfadonho no início das atividades, como se fosse o cumprimento de uma regra burocrática. A riqueza e a criatividade em seu desenvolvimento serão a marca de sua qualidade. Será preciso seduzir os participantes para conhecerem a própria história e se apropriarem dela. Isto é muito difícil e não tem nenhuma fórmula que vá garantir o seu sucesso. A sensibilidade e o compromisso dos educadores, somados à sua formação é que darão base a esse resultado.

Mais uma vez, portanto, voltamos à formação dos educadores como chave para a educação social comprometida com os direitos humanos. Há que se dar a devida densidade para que estes consigam compreender historicamente o que vão trabalhar e, mais que isso, garantir as condições para que possam se contextualizar e localizar o tema trabalhado. Acesso a fontes de informação (internet e recursos bibliográficos), recursos didáticos (vídeos, ilustrações etc.) e, até mesmo, a possibilidade de coleta de depoimentos de pessoas da comunidade que possam contar histórias do local.

Ainda em se tratando de contexto, temos a questão do território no qual se estará inserido. Não se pode imaginar uma educação social que siga manual operacional. Cada situação na qual se vai realizá-la tem uma singularidade que precisa ser respeitada. Há que se conhecer o local no máximo de aspectos possíveis. Desde a visualização de suas ruas, seus cantos e encantos, quanto seus grupos, características da mobilidade dos que ali vivem, suas regras explícitas e implícitas, seus hábitos, suas belezas. É preciso se deixar encantar pela localidade. Esta vinculação local não pode ser convertida em bairrismo, que implicaria em discriminar os “de fora” ou os que a adotam para viver. Outro cuidado importante é não se perder no localismo. Não é só o local que tem seu valor ou importância no processo de emancipação e garantia dos direitos humanos. Os níveis global, nacional, regional, municipal são igualmente relevantes e necessários. Pode-se afirmar que estão implicados dialeticamente. A educação social terá que incorporar essas dimensões em seus fazeres. Conhecer e respeitar seu lugar sem perder de vista as relações de interdependência que o vincula às demais esferas da vida social: esse é o desafio da contextualização da educação social.

EDUCAÇÃO SOCIAL E A FORMA DE REDE

Outro aspecto igualmente importante é a articulação institucional, na forma de rede. Por melhor que seja uma organização (entidade não governamental, órgão público, organização religiosa ou movimento social), é imprescindível acentuar sua insuficiência. Ela só faz sentido quando integrada à rede de proteção social. Mais que isso, a interdependência em relação aos demais participantes da rede é mais importante do que ela possa fazer sozinha. Na medida em que nos comprometemos com uma educação social pautada pelos direitos humanos, o que estamos buscando não é o “meu” resultado, mas o “nosso” resultado, enquanto produzido por toda a rede. Temos que investir parte significativa de nosso precioso tempo nas relações com as organizações parceiras. Inicialmente, para todos aprendermos a trabalhar juntos; depois, para manter fortes e efetivos os laços que nos prendem. As organizações precisam conhecer umas as outras. O que fazem, com o que contam, quais suas responsabilidades, onde se fundamentam e assim por diante.

Voltando ao exemplo da capoeira, é preciso acionar a unidade básica de saúde para que os praticantes sejam avaliados quanto à prática esportiva, que haja um diálogo com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)² para que a condição de vida das famílias seja monitorada e os encaminhamentos feitos, se for o caso; isso tudo só para começar. Teremos que buscar com as pessoas mais velhas da comunidade o relato de quando e quem já jogou capoeira naquele lugar; com a escola, conversar sobre a abordagem da capoeira enquanto elemento da cultura afro-brasileira³ e assim por diante. Quem e com que objetivo deverá ser acionado dependerá do tema e da atividade desenvolvida; o que importa é enfatizar a centralidade da leitura de rede, a ser feita primeiramente pelos educadores e trabalhada com os participantes do processo educativo.

Ressalte-se este último aspecto mencionado: a articulação em rede deverá envolver todos os participantes do processo educativo. Não é uma tarefa para a diretoria ou para os técnicos com formação de nível superior. Todos devem ter a máxima clareza da totalidade do trabalho realizado e, portanto, da rede na qual estão inseridos. É uma experiência muito valiosa e já foi realizada em alguns lugares: levar todos os trabalhadores para conhecer pessoalmente os demais integrantes da rede. Desde a equipe da limpeza, segurança e os auxiliares administrativos, até os educadores de ponta, em equipes mistas, visitar e dialogar com as outras organizações, com as autoridades, com as lideranças comunitárias etc., buscando conhecer os parceiros, dar a conhecer o trabalho que estão realizando e estabelecer compromissos para o aprimoramento da rede. Com base neste processo, ao desenvolver o trabalho com os educandos, repete-se a

2 PNAS/SUAS – Resolução CNAS n.º 145, de 15/10/2004.

3 Em cumprimento à Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

importância desta peregrinação. Sempre planejando com muita dedicação para não transformar apenas em passeios, as visitas devem ter roteiro de questões a serem observadas, registro dos pontos que mais chamem a atenção e reuniões posteriores para dividir impressões e planejar a continuidade do processo.

EDUCAÇÃO SOCIAL COMO NÃO COMPULSÓRIA

Outro importante para melhor caracterizarmos a educação social é seu caráter não compulsório. Não apenas pela ausência de amparo jurídico para a obrigatoriedade, mas pela própria natureza da ação educativa, exige a adesão voluntária dos participantes. Mesmo que a família considere indispensável a participação de uma criança ou adolescente em determinado programa educativo, será necessário “ganhá-lo” para o processo, com atividades que considerem seus interesses para nelas desenvolver o trabalho educativo. Este requisito não revela nenhum jogo de esconder, onde o verdadeiro objetivo estaria oculto nas atividades de seu agrado, mas sim a coerência com a concepção de sujeito de direitos e do próprio processo educativo. A educação social é um serviço prestado à pessoa, à família e aos grupos sociais onde, com apoio teórico e metodológico, serão potencializadas suas capacidades transformadoras. Não poderia, portanto, submeter-se a objetivos externos que não aos dos envolvidos. Só pode ser desenvolvida a partir da perspectiva dos oprimidos, tanto pela escassez de oportunidades para o exercício dos direitos quanto pela dinâmica cultural do consumismo, descomprometida com o meio ambiente e com a preservação da vida em suas múltiplas dimensões.

Este aspecto resulta em um dos principais obstáculos comuns aos projetos de educação social. Geralmente eles são desenvolvidos em torno de uma única atividade e esta não tem a capacidade de ganhar a adesão de seus participantes. Os interesses são muito diferentes e não dá para enquadrá-los no que temos para oferecer. Nem todos gostam e têm interesse em determinado esporte, ou forma de arte, por exemplo. A diversificação será uma característica-chave neste processo. É preciso gerar alternativas que possam contemplar mais proximamente o interesse dos participantes. Nunca teremos alternativas suficientes, nem devemos pretender ter, para atender a todas as especificidades. O desafio é cobrir determinadas áreas de interesse a ponto de que possamos cativá-los para o processo e, dentro dele, dinamizá-lo ao máximo para que cada um encontre seu espaço, aquilo que mais atende suas características. O melhor é que existam atividades diversificadas integradas num mesmo fazer, como a realização de um grande espetáculo, por exemplo. Um processo deste porte pode envolver diferentes faixas etárias e cativar variados interesses, desde quem sobe ao palco para se apresentar, a quem se dedica ao roteiro, ao cenário, à divulgação, à administração do processo e assim por diante. Quando não for este o caso, temos que acionar outros parceiros da rede para ampliar as alternativas a serem oferecidas.

Por isto mesmo uma das primeiras tarefas de uma rede é proporcionar aos seus integrantes o conhecimento mútuo das organizações e a construção de canais de encaminhamentos recíprocos.

Em decorrência deste ponto, temos o protagonismo, que é uma característica fundamental da educação social.

DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS

Ao desenvolvermos um processo educativo em direitos humanos, nos termos aqui propostos, não podemos limitar os aspectos a serem abordados. Poderá ser útil partir de uma problemática específica que mobilize o grupo com o qual estaremos envolvidos, mas é crucial que busquemos a ampliação das reflexões, abrangendo temas conexos. Tendo a garantia de direitos como ponto de unidade, não será difícil identificar outros pontos relacionados e, pela via das contradições, dialeticamente, encadear um trabalho. Do direito ao lazer, pode-se partir para a discussão do espaço público e deste para o meio ambiente e a habitação. Deste ponto, para a organização urbana, a discriminação econômica e racial e assim sucessivamente. Isto pode e deve ser operado não apenas em termos de conversa, mas com atividades concretas que situem os participantes diante da problemática e interfiram na realidade social, buscando a superação do quadro encontrado.

Para fazer estas correlações sem perder de vista o processo que as unifica e nem cair em generalizações inócuas, os educadores precisam aprimorar a dialética, enquanto lógica e método de relacionamento com o mundo a seu redor. O que parece uma operação teórica de alto nível é um exercício simples e constante de driblar o mecanicismo tão em voga em nossa cultura política. O simplismo da lógica formal (causa-efeito) é muito útil ao consumismo massificado e, por isso mesmo, utilizado pela grande imprensa, pela publicidade e pela chamada “cultura de massa” (televisão, cinema, música, moda etc.). Desconfiar das explicações fáceis é um bom início para este processo. A pobreza não é a causa da violência, por exemplo, nem a indolência a causa da miséria. É sempre um pouco mais complexo do que tenta nos fazer crer o senso comum. Procurar identificar os elementos presentes nas situações concretas de uma violência ou de uma localidade violenta, se for o caso, exige que consideremos historicamente uma série de relações envolvidas. Mesmo quando identificamos questões importantes para o fato, é preciso não se contentar com uma “causa” e entender as múltiplas contradições relacionadas. Isto não significa, também, trocar uma causa por múltiplas causas. A diferença está no tipo de relação entre os elementos presentes. É da relação dialética entre eles que se desdobra a consequência e não como decorrência linear de um ou vários elementos.

Esta leitura plural e dialética da realidade vai implicar, por sua vez, uma abertura para agendas externas, isto é, outros grupos e parceiros podem e devem nos

trazer preocupações e questões com as quais é muito interessante que nos envolvamos. Não é só procurar a rede em apoio ou complemento às nossas ações, mas também somar forças nos processos desencadeados pelos outros. Desde o nosso planejamento já devemos estar atentos para as datas e as questões externas e, mesmo depois, saber acolher e aderir às demandas da rede. Não é só um ato de solidariedade aos outros, mas o reconhecimento do entranhamento dos direitos e das lutas sociais.

O educador “antenado” é uma boa síntese dessa atitude pedagógica. Saber relacionar o local com o global e voltar ao local, o específico com a totalidade, com as outras especificidades e voltar ao nosso tópico é essencial para que o trabalho contribua para a conquista dos direitos humanos.

CONVIVÊNCIA COMO TEMA E COMO PRÁTICA

A convivência social, que pode parecer uma obviedade quando nos referimos a atividades coletivas, é um desafio que está no cerne da essência da educação. A convivência aqui não tem o sentido de mero compartilhamento de espaço, mas da construção do ambiente de relacionamento, reconhecendo e respeitando o outro como sujeito de direitos. A chamada austeridade que é a legitimação do outro na relação comigo. Não se trata, mais uma vez, da mera tolerância e não discriminação, mas o reconhecimento de que a diversidade nos enriquece e exige, inclusive, a valorização do conflito como forma de crescimento humano.

Desta maneira, a convivência é um tema a ser abordado na educação social, no sentido de explorar ao máximo as diferenças, tanto no sentido de acréscimo de conhecimento quanto para produzir o estranhamento em relação a nossos hábitos e valores. Quanto mais aprofundamos nossas reflexões sobre “os outros”, mais consciência crítica se produz sobre nós mesmos. A riqueza do processo será ainda maior na medida em que se conseguir o contato direto com outros grupos sociais.

Neste sentido, podem ser exploradas as diferenças étnico-raciais, etárias, religiosas, geoculturais, de orientação sexual, de gênero, ideológicas e outras tantas quanto sejam possíveis. O importante é superar a perspectiva do exotismo para alcançar uma curiosidade construtiva que procura entender o ponto de vista do outro.

Além disto, a convivência é também um exercício constante na educação social. O educador precisa dedicar-se a compreender como o grupo interage, que subgrupos o compõem, como são tratadas as fronteiras entre eles etc. O olhar atento deve captar eventuais obstáculos na convivência e fazer deles objetos da ação educativa. Aqui temos que lembrar que os conflitos são partes integrantes do todo coletivo e não um problema de convivência. Há problemas quando o diálogo não consegue se estabelecer, quando não há regras acordadas

ou respeito às regras estabelecidas, quando há o isolamento ou alijamento de uma pessoa ou subgrupo e, principalmente, quando há agressão (verbal ou física) na interação entre os membros do grupo.

Este ponto é o que mais exige de um educador social. Além de mediador da produção do conhecimento, há de intervir nas relações de poder buscando o equilíbrio das forças e o uso do diálogo como instrumento central. Isto se dará de diferentes maneiras, e não é possível antecipar as possibilidades. Em termos formativos, o que precisamos é a sensibilização do olhar para detectar os pontos de atuação e a perspicácia para encontrar, dentro do veneno, seu antídoto; em cada situação, a chave para sua superação. Mais do que ter respostas, o educador precisa saber fazer boas perguntas, no sentido de provocar em cada um a reflexão sobre a estratégia utilizada, se é a melhor, se gostaria de ser tratado da mesma maneira, se considera justo o encaminhamento, e assim por diante.

EDUCAÇÃO SOCIAL COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL

O educador social precisa ter um compromisso com seu trabalho, mas não podemos confundir isto com algum tipo de messianismo. Trata-se de uma atividade profissional com profundas implicações políticas, mas que precisa se colocar e conquistar seu espaço no mundo do trabalho. Isto inclusive é uma questão para os trabalhadores, que devem adotar e exigir o tratamento profissional, no sentido da qualidade técnica e remuneração adequada, sem que um aspecto comprometa o outro. Não se pode abrir mão da qualidade porque a remuneração é baixa, nem aceitar uma remuneração baixa porque a qualidade também o é. Por outro lado, os empregadores, especialmente o Estado, não pode dispensar tratamento inferiorizado aos trabalhadores por dedicar-se principalmente à população em vulnerabilidade social. Não é por lidar geralmente com a pobreza que os trabalhadores devem passar por restrições no padrão de vida.

Isto ocorre certamente pela herança do voluntarismo e improvisado que predominaram e ainda ocupam um grande espaço neste campo. Não podemos reduzir tudo à baixa remuneração, mas certamente há um peso importante para que isso ocorra. Os melhores profissionais, no sentido de mais habilitados e mais experientes, em boa parte, partiram para atividades melhor remuneradas. Restaram alguns muito bons em função de convicções políticas, o que possibilita apostar na qualificação dos demais. É hora de investirmos na criação de espaços de troca e reflexão sobre a prática, somada à criação de processos avaliativos democráticos e rigorosos. Estabelecer metas claras e verificáveis será um exercício demorado neste campo. As escassas experiências de avaliações e o temor de eventuais penalizações por grande parte dos educadores são obstáculos demorados para demover. Não precisamos de avaliações autoritárias com padrões descontextualizados. Podemos estabelecer os próprios indicadores e processos para assegurar a qualidade do trabalho que realizamos. Isto não é

tarefa fácil do ponto de vista técnico, por ser um trabalho fundamentalmente subjetivo, mas, por outro lado, não se pode deixar de monitorar a qualidade e exigir o aprimoramento do trabalho.

A profissionalização da educação social passa também pelas conquistas trabalhistas. A primeira delas é a própria regulamentação da profissão, que conta com um projeto de lei tratando o tema⁴. Mais uma vez é uma questão de coerência: não podem educadores sociais, comprometidos com a conquista e garantia dos direitos humanos, deixarem de buscar ativamente os próprios direitos de trabalhador. Isto não significa apenas o cumprimento dos parâmetros já consolidados pela legislação, o que já faria uma grande diferença, mas a ampliação de seus direitos, dada a relevância social e o nível de exigência deste trabalho.

A conquista de melhores condições de trabalho, incluindo salariais, envolve a participação sindical por parte dos trabalhadores. Isto não significa apenas filiar-se a um sindicato e esperar que este represente os educadores nos dissídios da categoria respectiva. É preciso levar a discussão para dentro do movimento sindical e fazer desse espaço mais um exercício de educação social. Propor, por exemplo, aos sindicatos que desenvolvam processos educativos com os trabalhadores, no sentido de aprimorar sua organização e participação social. Há algumas experiências valiosas neste sentido, mas infelizmente ainda não é uma prática comum neste meio. A entrada do tema no meio sindical também deverá abordar as peculiaridades deste trabalho para que sejam consideradas nas negociações com os empregadores. A necessidade de educação permanente, mais que em outras atividades, é essencial para a educação social. A inclusão na carga de trabalho das horas de preparação e registro das atividades, o tempo e o acesso às informações para que o educador social se mantenha atualizado, entre outros, são pontos específicos que os sindicatos precisarão compreender para incorporar em suas demandas.

Há outro nível de organização dos educadores sociais, muito importante, que acontece no local de trabalho. Trata-se dos grupos de discussão e articulação do trabalho educativo. Assim como vimos que a educação social não ocorre isolada da Rede de Proteção Social, o trabalho de um educador não pode ocorrer isolado dos demais nem dos outros profissionais que atuam na mesma organização. A atuação é interdisciplinar e isso vai exigir que se aprimore o trabalho em equipe. Mesmo considerando que a educação social seja um trabalho que absorve competências de diversas disciplinas, e que pode ser exercido tanto por profissionais de nível médio de escolaridade quanto por aqueles com nível superior, é fundamental que haja clareza do papel e das contribuições que cada um deverá aportar no processo. Há que se ter reuniões regulares para compor estudos de casos em relação aos grupos trabalhados, a pessoas que tenham peculiaridades a considerar, ao monitoramento do planejamento, à articulação da rede, entre outros aspectos para a atuação conjunta. O diálogo é a ferramenta central na educação social em todos os sentidos, inclusive com os colegas de trabalho.

4 Projeto de Lei n.º 5346 de 2009, de autoria do Deputado Chico Lopes (PCdoB/CE).

CONCLUSÃO

A educação social, comprometida com a ruptura de toda forma de opressão, é essencial para a conquista dos Direitos Humanos. É tarefa profissional e compromisso ético-político desenvolvido cotidianamente com grupos e famílias, especialmente nas periferias, e pode abranger uma enorme gama de atividades e segmentos participantes. Pode estar vinculada à cultura, esporte, assistência social, saúde ou educação, no sentido de políticas públicas institucionalizadas. Pode ser envolver crianças, adolescentes, jovens, idosos, mulheres ou homens adultos, com ou sem deficiência, ou ainda grupos mistos diferentes participantes. O que a caracteriza é o sentido de desalienação dos participantes em relação a sua história pessoal, à comunidade onde vivem, a cidade onde estão inseridos, ao estado e país onde estamos, e, até, à esfera terrestre, tanto no aspecto geopolítico como ambiental.

E formação dos educadores sociais, por consequência, não pode centrar-se a instrumentalizá-los para o trabalho. Terá como foco sua própria dimensão cidadã para que, com base nela possam desenvolver seus trabalhos. Isto significa que é um processo sempre inconcluso, na medida em que a plena emancipação implicaria na superação da sociedade da exclusão. Ninguém conquista os direitos humanos sozinho. Enquanto houver algum grupo social sofrendo discriminação ou tolhido do acesso a seus direitos, a humanidade em nós estará diminuída e haverá um caminho a percorrer.

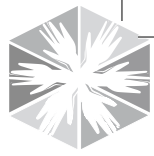
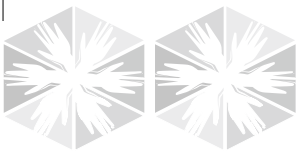
A consistência teórica e o arsenal de técnicas de trabalho precisam se somar à sensibilidade e ao comprometimento com a construção de *um novo mundo*, para que tenhamos um educador social. Quanto mais formação, no sentido de escolaridade, melhores serão as condições para o desenvolvimento das atividades, mas isto não está diretamente vinculado à qualidade do trabalho. Há ótimos educadores sociais com pouca escolaridade, apesar de que os anos de estudo acrescentam, mas não garantem, mais possibilidades de atuação.

A articulação entre os educadores sociais, assim como entre as organizações que abarcam a educação social, é um dos pontos mais importantes para ampliar o alcance e a qualidade do trabalho. Além da troca de experiências, a integração dos processos abre novas possibilidades e, por si só, já configura uma das dimensões do processo educativo. O trabalho coletivo com os diferentes não será apenas uma retórica, mas um exercício concreto realizado desde a raiz pelas próprias organizações.

O fortalecimento da educação social passa pela consolidação dos Direitos Humanos, assim como a conquista dos Direitos Humanos passa pelo exercício diário e qualificado de muitos educadores sociais, espalhados por todo o país e, quiçá, pelo mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Conselho Nacional de Assistência Social*. Resolução CNAS n.º 145, de 15 de outubro de 2004. Dispõe sobre a PNAS/SUAS. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 ago. 2011.
- FAVARÃO, Maria José; GADOTTI, Moacir (Org.). *Educação para uma vida sustentável: educação como direito humano*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2011.
- GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.
- _____. *Por uma outra globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal*. São Paulo: Record, 2000.



II.II DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Roberta Stangherlim¹

No fundo diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. (FREIRE, 1996, p. 138).

APRESENTAÇÃO

Direitos humanos na formação de professores e de educadores sociais? A quais questionamentos esta indagação nos remete? E a quais respostas? Educação como direito humano seria um questionamento ou uma resposta? Mas, afinal, o que é educação; o que são direitos humanos; e o que é educação em direitos humanos?

Compreende-se educação como um processo de socialização, o qual permite a cada um de nós tornar-se humano. Ao contrário de outros animais que nascem programados biologicamente, os seres humanos nascem para se apropriar da cultura sócio-historicamente construída pela humanidade.

Sendo assim, toda pessoa tem o direito básico e fundamental de vivenciar o processo de humanização, educando-se nas e pelas relações sociais. Inspirados na concepção de Paulo Freire de que “somos seres inacabados” e, portanto, estamos sempre em condição de “ser mais”, concordamos com Andrade (2008, p. 56) ao afirmar que a “educação é um tipo específico de socialização porque é uma resposta à nossa consciência de sermos seres inacabados, chamados a sermos mais. Tornamo-nos humanos, na medida em que convivemos com outros humanos e nessa convivência nos educamos”.

A educação é, sem dúvida, uma necessidade dos seres humanos de aprenderem a se relacionarem com o mundo em que estão inseridos. Os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos a esse mundo dependerão das relações estabelecidas entre eles em diferentes momentos da vida. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que educação e direitos humanos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que tratam da condição do sujeito enquanto ser histórico e de direitos.

A concepção contemporânea dos direitos humanos foi introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e reiterada pela Declaração

¹ Psicóloga. Mestre em Educação (UFSCar) e doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora do Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove). Consultora junto à Área de Educação Cidadã, no Instituto Paulo Freire.



dos Direitos Humanos de Viena, de 1993. Tal concepção estabelece os princípios da universalidade e da indivisibilidade, os quais correspondem, respectivamente, à ideia da extensão universal dos direitos humanos, uma vez que a condição de sujeito é requisito único para a titularidade de direitos; e porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para se assegurar os direitos sociais, econômicos e culturais. A violação de um desses direitos implica a violação dos demais (PIOVESAN, 2008).

Como nos ensina o educador Paulo Freire (1996), cremos que, se a educação não muda o mundo, sem ela também não se pode mudar a sociedade. Viola (2010), ao refletir sobre as políticas de educação em direitos humanos, afirma a indispensabilidade da educação na formação em e para os direitos humanos. Nas palavras do autor,

Compreender a democracia e os direitos humanos como uma construção que se faz ao longo da história, e que tem diante de si o futuro, pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se se não transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para essa transformação. (VIOLA, 2010, p. 22).

A nosso ver, uma educação articulada com os direitos humanos necessariamente priorizará em sua política pública educacional a constituição da rede de proteção integral às crianças e adolescentes por meio de projetos educacionais que alcancem dimensões intersetoriais, visando práticas que valorizem o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Tais projetos prescindem de processos de participação e de construção coletiva, envolvendo, inclusive, as crianças e adolescentes.

Desde os primeiros instantes de elaboração desses projetos educacionais, é importante exercitar, como nos ensina Paulo Freire (1996), a corporificação das palavras pelo exemplo para que o respeito ao outro e a generosidade entre as pessoas estejam coerentemente impregnados em seus gestos, olhares, falas, atitudes, comportamentos, enfim, em toda e qualquer forma de expressão. É com esse espírito que pretendemos refletir e dialogar com os leitores sobre as dimensões dos direitos humanos na formação de professores e de educadores sociais.

O LÓCUS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES: A ESCOLA

Para abordar as dimensões dos direitos humanos na formação de professores, faz-se necessário, a nosso ver, primeiramente identificar aspectos em torno do lócus de atuação desses profissionais, ou seja, compreender quais questões estão em pauta quando se discute educação escolar, tendo como foco a temática dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

O estudo realizado pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos

(2004), com abrangência em 19 países da América Latina, dentre eles o Brasil, revela que, no atual cenário dos direitos humanos, tem prevalecido a criminalidade transnacional e a violência social, fatores que enfraquecem as instituições deteriorando os valores sociais e democráticos, à exemplo do exercício autoritário do poder observado em décadas anteriores.

Vera Maria Candau (2010, p. 137), pesquisadora brasileira em educação e direitos humanos, afirma que, muito embora a violência social não seja um fenômeno recente em nossa sociedade, o novo cenário associa-se às múltiplas formas que a violência tem assumido na atualidade “chegando a configurar o que se pode chamar de uma ‘cultura da violência’, assim como o envolvimento de pessoas cada vez mais jovens na sua teia”. Desse modo, “o fenômeno da violência apresenta não só uma dimensão estrutural, mas também uma dimensão cultural, ambas intimamente articuladas, exigindo-se mutuamente” (CANDAU, 2010, p. 139).

O que se observa é que a violência presente na sociedade atual chega até a escola, afetando-a das mais diversas formas. Na relação entre sociedade e escola, escola e sociedade constituem-se processos dinâmicos, os quais tornam a escola também produtora de violência. Frequentemente se vê a violência escolar estampada em manchetes de jornais impressos e virtuais ou em programas de TV e rádio que nem sempre tratam da questão com a seriedade que merece, pois, na maioria das vezes, prevalece a divulgação sensacionalista dos fatos ocorridos.

Acerca do enfrentamento de uma cultura da violência, Candau (2010, p. 156) escreve:

[...] consideramos ser necessário promover, em todos os âmbitos da vida, individual, familiar, grupal e social, uma cultura dos direitos humanos. Somente assim acreditamos ser possível construir uma sociabilidade que tenha seu fundamento na afirmação cotidiana da dignidade de toda pessoa humana. [...] Trata-se de promover sistematicamente e em todos os espaços educativos formais e não formais, uma educação em direitos humanos.

Além da família e da escola, os meios de comunicação também são espaços de socialização para as crianças e adolescentes. Poderíamos afirmar que os meios de comunicação seriam espaços educativos não formais responsáveis pela construção de valores, comportamentos e atitudes capazes de contribuir para uma educação em direitos humanos. No entanto, estudos mostram que 81% das crianças brasileiras passam cerca de cinco horas por dia em frente à TV, assistindo a programas cujo apelo, em geral, é gerar o desejo de consumo na criança, para que ela convença a família a comprar seus produtos. Os números revelam que a estratégia funciona, uma vez que 80% das decisões de compra

de uma família são influenciadas pelas crianças. Além disso, surpreende os 27% das crianças brasileiras que acessam jogos *online* e navegam em redes sociais na internet.

Vale destacar que a lógica sócio-político-econômica predominante tem sido pautada no consumo e na competitividade. Manifestações de tensões, conflitos e relações de hostilidade expressos pela cultura da violência, nas diferentes instâncias socializadoras, são marcas de seu impacto profundo na sociedade.

Deste ponto de vista, pergunta-se: como a escola tem lidado com os conteúdos acessados pelas crianças e adolescentes? Como tem trabalhado em parceria com as famílias sobre tais conteúdos? Como a escola tem combatido ideologias opressoras que não reconhecem, não valorizam e não respeitam as diferenças?²

Considerando o papel social da escola – o de transmissora do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade – e o fato de cada vez mais ter se tornado o espaço social em que crianças, adolescentes, jovens e adultos convivem mais tempo uns com os outros, faz-se urgente que a educação em direitos humanos esteja presente nas escolas. A incorporação, desde a infância, da cultura dos direitos humanos permite a realização de intervenções inovadoras frente aos valores, comportamentos e atitudes opressoras presentes ainda hoje. Conforme escreve Aida Maria Monteiro Silva (2010, p. 45),

[...] é imprescindível que a escola desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômicas, culturais e de qualquer opção: religiosa, política e orientação sexual. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar – a família e a comunidade –, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo.

Uma educação cidadã pressupõe que a escola reconheça cada um dos que integram a comunidade escolar como sujeitos de direitos historicamente constituídos pelas e nas relações sociais em que estão inseridos, e seus princípios se revelam:

- na qualidade sociocultural e socioambiental da educação como sinônimo de aprendizagem. Portanto o direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado ou de apenas frequentar a escola³;

2 Pessoas negras ou de diferentes orientações afetivo-sexuais, ou de diferentes biotipos, ou de diferentes religiões, ou que possuem algum tipo de deficiência (visual, física, auditiva, intelectual).

3 Estudo do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) comparou os números de matrículas entre o início dos anos 1990 e de 2000 de dezenove países latino-americanos, dentre eles o Brasil. Constatou-se um aumento médio de 12,07% de crianças de 6 a 12 anos matriculadas, no ano letivo de 2001/02 (média de 93,83%).

- na avaliação, a qual não pode ser um fim em si mesma, porque é também um dos momentos da aprendizagem;
- na interação escola-família como fator fundamental no fortalecimento das condições a serem criadas pela escola para que as aprendizagens aconteçam de modo significativo;
- nos educandos e professores que aprendem e ensinam uns aos outros e uns com os outros. Entretanto, é necessário que o professor atualize permanentemente seus conhecimentos, para que possa mediar com intencionalidade pedagógica os processos de ensino-aprendizagem;
- no direito do aluno aprender e no direito do professor dispor de condições de trabalho e de formação continuada que lhe permitam ensinar;
- na qualidade sociocultural e socioambiental da educação, incluindo também transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer;
- na qualidade sociocultural e socioambiental da educação, que se constrói no respeito às diferenças e na valorização da diversidade;
- nas diferentes linguagens e nas novas tecnologias, como condição para uma educação que de fato esteja comprometida com as diferentes possibilidades de aprendizagem e com a democratização do acesso do conhecimento a todos;
- no conhecimento, que é o primeiro de todos os direitos humanos, pois sem ele nega-se a possibilidade de acesso aos outros direitos. Por isso, o direito à educação é tão fundamental;
- na participação ativa como cultura a ser incorporada por toda a comunidade escolar, que na gestão administrativa e pedagógica da escola deve ser reconhecida como elemento fundamental para a defesa das diferenças, ou seja, que reconheça a existência de processos históricos de exclusão pelos quais cidadãos e cidadãs enfrentam, ainda hoje, situações de discriminação e preconceito e que, portanto, não podem ser igualadas às mesmas condições das elites historicamente privilegiadas (GADOTTI, 2006, p. 1-2).

Na educação cidadã, devem ser criadas condições para que aconteça a participação da comunidade escolar na construção coletiva de processos intrínsecos à gestão pedagógica da escola, a qual necessariamente acontece de forma compartilhada em todas as suas dimensões: planejamento, currículo e avaliação. Na medida em que todos participam ativamente dos processos de gestão, de planejamento, de construção do currículo e de avaliação institucional da escola, possibilita-se desenvolver o sentimento de pertença e se oferece oportunidade para que os sujeitos do processo se sintam empoderados frente aos desafios educacionais e comunitários, em níveis local e planetário, a serem enfrentados coletivamente.

Entre 12 e 17 anos, o acréscimo foi de 22,50%, sendo que a média de matrícula no período de 2001/02 para essa faixa etária foi de 57% (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS, 2004).

A valorização dos saberes e das experiências acumuladas pelas crianças e pelos adolescentes, jovens, adultos e idosos que compõem a comunidade escolar permite a leitura crítica de sua realidade e, por conseguinte, promove a construção de novos conhecimentos mobilizadores de mudanças não somente na comunidade local, mas também em escala planetária.

Sabe-se que ainda é precário o conhecimento produzido pela escola sobre as condições de vida de seus estudantes e familiares. Tal fato acarreta a situação de que o trabalho realizado pela escola pode não estar considerando as diversidades de sua comunidade escolar. A fragilidade dos conhecimentos sistematizados pela escola interfere na construção de seu projeto político-pedagógico, bem como de seu currículo escolar.

Pesquisa organizada por Castro e Regattieri (2009) indica que o conhecimento gerado pelo movimento de aproximação com as famílias dos estudantes pela escola não tem sido objeto dos planejamentos pedagógicos. Das várias funções que o movimento de interação escola-família pode propiciar – como informar e orientar as famílias para que se envolvam com a vida escolar das crianças e adolescentes, ou, ainda, fortalecer a participação de familiares em conselhos e outros espaços de democratização da gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola –, o estudo aponta, como necessidade primeira, conhecer os educandos e educandas em seu contexto.

A leitura crítica do contexto sociocultural e socioambiental permite que a comunidade escolar se aproprie do contexto em que está inserida, mas também reflita e analise as políticas públicas educacionais criadas pelos governos municipal, estadual e federal. Esse exercício não é nada fácil e tampouco tranquilo, pois implica enfrentar contradições existentes nas relações estruturais das escolas e dos sistemas de educação. Por outro lado, pode levar à descoberta de importantes respostas acerca do significado e do sentido em torno do ensinar e do aprender.

Entretanto, o que se observa é que os elementos de análise utilizados pela escola voltam-se apenas para o desempenho individual das crianças. Desse modo, pode-se afirmar que neste momento já se comete a violação do direito à educação, uma vez que a responsabilidade do fracasso escolar é atribuída apenas a elas. Há tempos se sabe que os processos de aprendizagem não dependem única e exclusivamente das crianças. Não são uma via de mão única. Aprender está intrinsecamente relacionado com o ensinar, que por sua vez depende das condições criadas pela escola, pelos sistemas de ensino e pelas políticas públicas educacionais.

Entende-se, aqui, que a educação exerce papel fundamental nas transformações da realidade social, bem como as mudanças sociais impactam na educação. Para que haja mudanças, é preciso que existam sujeitos mobilizados a agir para e pela transformação das condições sociais objetivas da realidade na qual se encontram.

Se este entendimento é consenso, tem-se como pressuposto o reconhecimento do direito de todo e qualquer cidadão não somente fazer parte, como também tomar parte (BORDENAVE, 1994) das decisões nas diferentes instâncias da sociedade. Em sendo a escola responsável por compartilhar de forma sistematizada a cultura historicamente acumulada pela humanidade e, por isso, um lócus de importantes aprendizados construídos coletivamente, o exercício da cidadania desde a infância, por meio da *participação ativa*, é, a nosso ver, um dos mais preciosos de todos os legados que a educação pode oferecer à humanidade.

MARCOS LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Serão identificadas, aqui, algumas das dimensões normativas da educação e dos direitos humanos que, no Brasil, foram conquistadas em um tempo histórico muito recente.

Sabe-se que a participação ativa dos movimentos populares, desde a década de 1980, foi fundamental na conquista dos direitos sociais que hoje estão garantidos por meio de instrumentos legais, tais como:

- A Constituição Federal, que, em 1988,

[...] pela primeira vez incorporou ao sistema de ensino a educação infantil e retomou o direito à educação para todos, inclusive, os adultos, definiu a educação como direito social (artigo 6º) “fundante” da cidadania e instituiu o ensino fundamental gratuito e obrigatório universal (para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de qualquer idade) como direito público subjetivo⁴. (artigo 208, parágrafos 1º e 2º) (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 26).

- O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/90), que estabeleceu a proteção integral à criança e ao adolescente, por meio de direitos fundamentais: à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96), promulgada em 1996, prevendo, em seu artigo 2º, “a educação como um dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Vale ainda destacar, pela sua relevância e importância em termos de avanços

4 O direito público subjetivo permite que qualquer criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, que tenha tido acesso ou não à escolaridade em idade apropriada ou não, possa exigir do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação (SAVIANI, 2002 apud CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 26).

na conquista de direitos sociais, alguns documentos legais aprovados em período relativamente recente, que trazem contribuições significativas para mudanças na realidade da educação escolar nesta e nas próximas décadas. São eles:

- Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.
- Lei n.º 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003);
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2010);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Plano Nacional de Educação (2001-2011; 2011-2020).

Lembrando também que, no ano de 2010, o Brasil realizou a Conferência Nacional de Educação (Conae) com o objetivo de deliberar sobre a aprovação das propostas de metas apresentadas pelos Estados ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2011-2020. O Projeto de Lei foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir do documento da Conae e atualmente está tramitando no Congresso Nacional. Destaca-se o Art. 2º do projeto de lei que apresenta as seguintes diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais;
- IV – melhoria da qualidade do ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX – valorização dos profissionais da educação; e
- X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2011)

Entretanto, como certa vez escreveu o poeta Carlos Drummond de Andrade, “as leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”. Esse conjunto de diretrizes apresenta considerável desafio ao Estado brasileiro, o qual deverá comprometer-se com políticas públicas que alcancem as redes de ensino de todo o País, buscando oferecer condições objetivas para implantar e implementar ações

viabilizadoras de tais diretrizes para uma educação pelos e em direitos humanos.

Evidentemente, as conquistas no âmbito da legislação não se esgotaram nos exemplos citados acima e nem mesmo seria possível isto acontecer, dada a própria natureza dialética da relação que há entre sujeito e sociedade, a qual, em certa medida, imprime, através das relações sociais, processos históricos complexos.

Desse modo, ao longo dos anos, tantos outros documentos legais foram oficializados pelo Estado brasileiro devido às pressões dos movimentos sociais organizados, os quais, nas suas lutas, fortaleceram a possibilidade de serem criados mecanismos institucionais e legais para assegurar a garantia de direitos a todos os cidadãos e cidadãs do País. Muitos deles fundamentados e inspirados em tratados e declarações internacionais⁵.

Importante deixar claro que, em momento algum, as reflexões e análises, apresentadas até o momento, desconsideram a condição de tensionamento que o exercício da democracia impõe a todo cidadão e cidadã, como bem nos ensina Paulo Freire. Isso implica não sermos ingênuos, tendo em vista que há diferentes interesses de poder em disputa na aprovação de todo e qualquer documento legal que garanta direitos e, de certa forma, oriente condutas que nem sempre determinados setores da sociedade estão dispostos a cumprir.

EDUCAÇÃO ESCOLAR, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como os professores e os educadores populares têm sido formados para uma educação em direitos humanos? A formação inicial nos cursos de graduação tem possibilitado uma formação para uma educação em direitos humanos? E a formação continuada tem pautado essa temática? Essas são algumas das questões que aqui se pretende tratar.

Assim, serão apresentados dados da realidade que, por um lado, permitem revelar uma formação inicial e continuada de professores no campo dos direitos humanos constituente de iniciativas ainda tímidas; por outro lado, também possibilitam constatar a inserção da temática dos direitos humanos na educação básica e no ensino superior, demonstrando esforços, especialmente do poder público, para a significativa ampliação da educação em direitos humanos em diversos espaços educacionais.

Observa-se, portanto, que um tema que até meados dos anos de 1990 era objeto de estudo, reflexão e ação dos movimentos sociais e da educação popular, passa a ser priorizado, em período mais recente, pela educação escolar. Neste sentido, a formação inicial e a formação continuada tornam-se aspectos

5 Como, por exemplo: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Declaração Mundial e Programa Educação para Todos (1990); Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999); Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001); Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância (Durban, 2001).

fundamentais na consolidação de uma cultura dos direitos humanos. Isto já é unanimidade entre as vozes de todos aqueles que defendem uma educação em e para os direitos humanos; entretanto, quais condições estão sendo criadas, em termos de políticas públicas educacionais, para que esta unanimidade também seja um fato?

Pode-se afirmar que, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no Brasil têm sido produzidas importantes iniciativas, como, por exemplo, na educação básica, em que sistemas de ensino começam a incluir a temática dos direitos humanos em sua base curricular⁶, e nas universidades, por meio da realização de seminários, congressos, palestras e cursos de pós-graduação⁷.

Além disso, se observa um aumento de Núcleos de Estudos e Cátedras, sendo algumas parcerias com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), com projetos de pesquisa em direitos humanos. Destaca-se o trabalho desenvolvido pela Associação Nacional de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação (Andhep), que tem realizado encontros desde o início da década de 2000, divulgando também sua produção de conhecimento com trabalhos publicados em encontros de outras associações, como a Anped, a Anpocs, a Abrapso e a ABA (VIOLA, 2010).

Estudo do *Instituto Interamericano de Derechos Humanos* (2004) indica que a incorporação da Educação em Direitos Humanos na esfera normativa⁸ coincide com a retomada da democracia em países da América Latina, com reformas constitucionais legais e administrativas e mobilização da sociedade civil pelo respeito aos direitos humanos e ao estado de direito.

O estudo do *Instituto Interamericano de Derechos Humanos* (2004) também identifica que as políticas públicas e desenvolvimento institucional da educação em direitos humanos ainda são muito dependentes dos recursos de cooperação internacional. Nesta perspectiva, avalia-se que a educação em direitos humanos ainda não se consolidou como uma política de Estado. No que se refere à esfera pedagógica, constata-se um aumento na inclusão de referenciais dos direitos humanos em documentos que orientam currículos escolares e materiais didáticos.

Ainda no mesmo estudo do IIDH, faz-se a análise de que a formação dos educadores tem tido como foco os conhecimentos sobre as questões econômicas,

6 Viola (2010) destaca a experiência da secretaria de educação do Estado de Pernambuco que, desde 2007, vem oferecendo cursos de especialização em direitos humanos aos professores, além de ter criado uma disciplina específica em direitos humanos, oferecida como optativa aos estudantes.

7 Viola (2010) destaca o aumento do número de programas de pós-graduação com disciplinas e linhas de pesquisa específicas sobre direitos humanos e, inclusive, educação em direitos humanos. Cita, como exemplo, os cursos em construção na Universidade Nacional de Brasília, na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal de Pernambuco. Também cita a consolidação de programas já existentes na Universidade da Paraíba, na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

8 Corresponde à ratificação dos instrumentos internacionais dos direitos humanos.

sociais, culturais e vinculadas às temáticas como desenvolvimento humano e social, meio ambiente, justiça social e promoção de valores. O estudo aponta que a reflexão sobre tais temáticas na formação de educadores possibilita avançar na consagração do princípio da não discriminação, da diversidade étnica e cultural e da participação dos cidadãos na tomada de decisão.

Quanto à organização dos cursos de formação de professores para uma educação em direitos humanos, a pesquisadora Vera Maria Candau comenta a experiência brasileira de introduzir disciplinas sobre direitos humanos em cursos de Licenciatura. Segundo a autora, tais disciplinas, em sua maioria, têm sido oferecidas como eletivas; entretanto, em sua avaliação, a oportunidade da oferta tem buscado consolidar o trabalho realizado por algumas instituições desde a segunda metade dos anos de 1990, como

[...] na Universidade de São Paulo o trabalho desenvolvido pela Cátedra Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, a primeira em língua portuguesa, que desde o primeiro semestre de 1997 oferece um curso regular de licenciatura, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, assim como a disciplina Educação, Direitos Humanos e Cidadania, oferecida sistematicamente, desde 1996, pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. (CANDAU, 2008, p. 87).

O que é apontado por Candau não se distancia das constatações contidas no documento que sistematiza os trabalhos realizados por 84 participantes do *Curso Interdisciplinar em Derechos Humanos: Educación em Derechos Humanos*, organizado pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), no ano de 2010⁹.

Ao ler os estudos realizados por Candau, no Brasil, e pelo IIDH, na América Latina, a conclusão a que se chega é de que a educação em direitos humanos (EDH) ainda não se traduz em uma política institucional.

Chega-se à conclusão, com base nos estudos mencionados, que é pouco comum a educação em direitos humanos se apresentar transversal e interdisciplinarmente nos currículos das instituições de ensino superior. Vejamos.

O documento sistematizado pelo IIDH, em 2010, procura identificar a abordagem que é dada aos direitos humanos e à educação em direitos humanos nos programas curriculares em universidades de 18 países da América Latina. Nele, constata-se a predominância de iniciativas isoladas em determinados cursos específicos, como no de Direito e no de Ciências Humanas.

Além disso, constata-se a oferta, de modo pouco explícito, de conteúdos

9 O documento sistematizado pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos foi gentilmente disponibilizado pela professora Dra. Francisca Pini, diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, que foi uma das participantes do curso e umas das responsáveis pelo levantamento dos dados no Brasil.

das áreas de humanidades e direito para as carreiras voltadas para a formação docente. A recente inserção de conteúdos sobre educação em direitos humanos nos cursos de formação permite afirmar que ainda há um vazio muito grande em termos de reflexão e análise acerca dos direitos humanos na formação dos professores. Em resumo, analisa-se que ainda “es difícil visualizar los resultados de una verdadera transformación curricular” (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, 2010, p. 1).

Mesmo assim, reconhecem-se avanços. Por exemplo, no que diz respeito ao Brasil, o documento apresentado pelo IIDH, em 2010, evidencia que a área jurídica é a que mais tem oferecido formação, em nível de pós-graduação, em direitos humanos, com destaque para a questão dos direitos das crianças e adolescentes. Os cursos de graduação em serviço social e de psicologia são os que oferecem algum tipo de formação em direitos humanos.

Destaca-se, ainda, no Brasil, a existência do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH), em universidade pública estadual de São Paulo (Unesp), a qual abrange cursos nas áreas de ciências humanas e sociais, direito, medicina, arquitetura, artes e comunicação, que representa grande conquista ao promover vários cursos e desenvolver projetos de pesquisa relacionados com os direitos humanos.

Ainda apresenta-se como um desafio para o Brasil o fato de as instituições de ensino superior, especialmente as que possuem Faculdades de Educação com cursos de pedagogia e licenciaturas, ainda não terem incorporado a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares de seus cursos de graduação, tendo em vista o que se espera da educação superior a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹⁰, ou seja,

[...] que encontremos respostas técnicas e científicas para responder eticamente aos desafios econômicos, sociais, políticos e culturais; que desenvolvamos a educação em e para os direitos humanos não só com os universitários, mas com o conjunto da sociedade; que contribuamos com o processo de fazer com que cada pessoa saiba proteger e defender as liberdades democráticas; que participemos com a formulação e avaliação de políticas públicas para que deem respostas no sentido de enfrentar os processos de exclusão gestados nos longos anos de colonização, escravidão e república, assim como, resultem na redução das desigualdades sociais. (ZENAIDE, 2010, p. 65).

10 Conforme relato da professora Dra. Francisca Pini, dos 18 países latino-americanos pesquisados pelo grupo de 84 participantes do curso do Instituto Interamericano de Derechos Humanos, em 2010, constatou-se que o Brasil era o único País com um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos desde 2003.

Para atender a expectativa levantada pelo PNEDH em relação à educação superior, como bem sintetiza a autora no trecho acima destacado, faz-se necessário considerar as diversas dimensões da formação dos estudantes de graduação, as quais se constituem não somente nos espaços das disciplinas regulares, mas também nos campos de estágio, nos projetos de pesquisa e nos de extensão universitária.

A inclusão dos direitos humanos nos currículos universitários deve, a nosso ver, reiterar a indissociabilidade teórico-prática da formação de todo e qualquer profissional. No caso da carreira dos professores, a temática dos direitos humanos e da educação em direitos humanos assume condição determinante em sua formação. Afinal, “como alguém que não se respeita, que não respeita os seus direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma emancipadora?” (PADILHA, 2005, p. 169).

A formação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, em especial a dos professores, é definitivamente um dos grandes desafios para a efetivação da educação em direitos humanos, uma vez que os conteúdos dos direitos humanos “não fizeram e, em geral, não fazem parte da formação dos profissionais nos cursos de graduação, na pós-graduação e na educação básica” (SILVA, 2010, p. 51-52).

A escassez de publicações de caráter teórico-metodológico e a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos que subsidiem os cursos de formação são aspectos ainda frágeis na área dos direitos humanos, os quais não têm favorecido os investimentos na qualidade da formação de uma educação em e para direitos humanos. Tal aspecto associa-se à falta de uma política de editoração e publicação, bem como ao desconhecimento da relação existente entre formação, produção de conhecimentos e demandas sociais, as quais, em sua maioria, abrangem a dimensão dos direitos humanos (ZENAIDE, 2010).

No que se refere especificamente à formação e produção de subsídios teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos, vale ressaltar duas das inúmeras recomendações constantes do documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) em tramitação no Congresso Nacional para aprovação. São elas:

[...] estimular a criação e o fortalecimento de comitês estaduais e municipais, núcleos de estudos e pesquisas sobre educação em direitos humanos por meio do financiamento de projetos de formação continuada e produção de materiais didáticos e paradidáticos; e

[...] ampliar a formação continuada dos(as) profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de direitos humanos (onde houver), visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. (SILVA, 2010, p. 52).

A formação continuada pode estar associada aos cursos de pós-graduação, os quais têm ganhado mais espaço em instituições universitárias nos últimos dez anos. Outras modalidades educativas de formação constituem-se em palestras, seminários, cursos, oficinas, projetos e programas, as quais podem ser viabilizadas por governos (em nível municipal, estadual, federal), organizações não governamentais, sindicatos, movimentos sociais, universidades, dentre outros. Entretanto, no debate a respeito da educação continuada, uma questão sempre abordada diz respeito à contribuição de tais modalidades para uma prática profissional emancipatória.

Defende-se, aqui, uma perspectiva crítica de educação e de formação de professores que considera fundamental não apenas compreender, como também praticar a formação continuada dentro de um conjunto de ações educativas capazes de possibilitar processos de mudança tanto na dimensão das concepções, quanto das práticas dos profissionais envolvidos. Neste sentido, compreende-se que as ações de formação continuada exigem uma inserção coletiva e participativa dos profissionais em relação às formas de organização das instituições em que estão inseridos.

No caso da formação continuada dos professores, por exemplo, é preciso reconhecer o clima de convivência estabelecido entre os segmentos escolares (equipe gestora, professores, funcionários de apoio, docentes, estudantes e familiares), que compõem a comunidade escolar; sua vontade e desejo de formação, além das propostas de formação constituídas institucionalmente pela própria comunidade escolar ou por outras instâncias do próprio sistema de ensino, ou fora dele.

Uma das modalidades de formação continuada identificada pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2004) foi a capacitação de educadores em serviço. Em função de o estudo ter se centrado em um panorama regional e global de alguns países latino-americanos, não se pôde tirar conclusões definitivas sobre o impacto deste tipo de modalidade de formação continuada com foco nos direitos humanos.

De todo modo, o relatório do IIDH é otimista¹¹ frente à crescente

11 Pero aún sin disponer de estudios nacionales detallados, creemos que la corriente creciente de organizar programas para la formación continua de docentes en servicio en DDHH y temas afines es un significativo paso adelante. Demuestra que, en los sistemas educativos de la región, la temática está oficialmente legitimada, que se empieza a abordar con sistematicidad, y que convoca la cooperación entre diversos actores sociales con responsabilidades complementarias unos, en la formación de educadores y otros, en la promoción de los derechos humanos (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, 2004, p. 47).

organização de programas para a formação continuada de educadores, voltada para a educação em e para os direitos humanos. A seguir, são apresentados alguns dos temas frequentemente abordados nas formações continuadas e nos materiais para docentes, levantados pelo IIDH em estudo com 19 países da América Latina (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, 2004, p. 45):

- Los derechos humanos. Concepto y características. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Derechos políticos y Derechos sociales.
- El derecho a la vida y a la integridad personal.
- El derecho a la igualdad. Igualdad de oportunidades.
- Derecho a la libertad.
- Derechos del niño y del adolescente. Convención de los Derechos del Niño. Código (nacional) de la Niñez y la Adolescencia.
- Derechos humanos y ciudadanía. Estado social y democrático de derecho. La Constitución Política.
- Derechos económicos, sociales y culturales. Derecho a la salud y a la educación.
- Derechos colectivos. Protección del medio ambiente.
- Democracia. Origen y características. Participación democrática. Desarrollo de competencias para la vida democrática.
- Gestión escolar democrática. Derechos humanos y convivencia escolar. Disciplina, autoridad y derechos humanos.
- Principios pedagógicos de la educación en derechos humanos y democracia. Formación en valores. La práctica de los valores en el aula. Formación cívica y ética.
- Aprender a vivir juntos. Cultura de paz. Resolución de conflictos.
- Equidad de género.
- Diversidad e interculturalidad. Igualdad y diferencia. El reconocimiento del otro y la tolerancia. Discriminación, prejuicios y estereotipos.
- Niñez, mujer y familia. Violencia intrafamiliar. Maltrato infantil y su abordaje.
- Desarrollo de proyectos educativos en derechos humanos: en el aula y el establecimiento escolar.

De certa forma, esses temas indicam as demandas sociais colocadas nos últimos tempos por uma sociedade cada vez mais planetarizada. Neste sentido, compreende-se que a formação continuada tende a tornar-se prioridade como política pública dos governos municipal, estadual e federal.

Ainda no estudo do IIDH, é indicada a necessidade de realização de investigações, em nível nacional, que possam identificar conteúdos, metodologia e estratégias de avaliação, na perspectiva de acompanhamento das propostas de formação continuada de educação em direitos humanos.

Em concordância com Candau e outros autores que compõem a equipe de pesquisa da organização não governamental Novamerica (2008), defende-se aqui que a formação de professores (seja ela inicial e/ou continuada), voltada para a constituição de sujeitos promotores da cidadania e dos direitos humanos, necessita incorporar aspectos fundamentais para uma prática transformadora, como:

- ter como referência a análise da realidade em níveis local, nacional, continental e global;
- problematizar diferentes concepções e práticas referente aos conceitos de cidadania e de direitos humanos;
- promover a reflexão e análise sobre a participação dos profissionais da educação nos processos de discussão e construção de políticas públicas educacionais;
- conceber a escola como favorecedora de ações transformadoras, mesmo sendo simultaneamente espaço de relações contraditórias, tensões e conflitos;
- problematizar a importância de se incorporar a cultura dos direitos humanos e a educação em direitos humanos nos diferentes projetos da escola (Projeto Eco-Político-Pedagógico, plano de trabalho anual, planejamento pedagógico) (PADILHA, 2007);
- promover a reflexão sobre o significado e sentido do trabalho coletivo e seu impacto na gestão e no currículo escolar, respectivamente numa perspectiva democrática e intertranscultural (PADILHA, 2004);
- problematizar a dimensão política e pedagógica de uma formação para uma educação em e para os direitos humanos;
- reconhecer a importância das múltiplas linguagens nos processos de ensino e aprendizagem;
- promover ações de interação entre escola e família;
- proporcionar espaços de reflexão, intercâmbio de experiências e de divulgação dos saberes construídos em diferentes níveis de ensino.

PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM DIREITOS HUMANOS

A abordagem dada à educação em direitos humanos, em 18 países latino-americanos, foi identificada pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2010). Em forma de síntese, destacam-se:

- a transversalização dos direitos humanos nos programas do ensino secundário da Bolívia e a formação dos professores, tendo como foco os conteúdos e as estratégias didáticas;
- a oferta de cursos de licenciaturas e de pós-graduação relacionados com a educação para a paz, pedagogia e promoção dos direitos humanos, na Guatemala, Costa Rica e Uruguay;
- o estabelecimento de prioridades, na proposta curricular do México, como o direito à segurança e à integralidade pessoal, o direito à liberdade pessoal

e os direitos econômicos, sociais e culturais que tutelam a satisfação das necessidades básicas;

- o “Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua”, o qual envolve uma rede de instituições, organizações, grêmios, movimentos sociais, fundações, setores e pessoas da sociedade civil. Além disso, o Observatório do Direito à Educação dispõe de informações atualizadas para acompanhar processos políticos no que se refere à educação.

No Brasil, tem havido um esforço do poder público¹² para que os sistemas de ensino da educação básica implementem políticas públicas para uma educação em direitos humanos. Conforme escreve Aida Maria Monteiro Silva (2010, p. 54-55), dentre as ações governamentais desencadeadas, vale citar

[...] a oferta de editais públicos de prêmios; de oferta de cursos para profissionais da educação, de apoio a projetos de elaboração e aquisição de materiais didáticos, e, principalmente, com a elaboração de diretrizes curriculares de educação em direitos humanos, que subsidiem a estruturação de projetos de formação de profissionais da educação.

No entanto, tais ações ainda são pouco efetivas em termos de política pública para uma educação em direitos humanos. As ações que se desenvolvem nas escolas têm sido, de modo geral, promovidas por instituições da sociedade civil organizada, sendo muitas delas apoiadas por grupos internacionais.

O grande desafio que se apresenta é de que, num futuro muito próximo, as ações para uma educação em direitos humanos se constituam em políticas públicas de Estado. Para isso, é fundamental a mobilização da população para que essa temática seja prioridade não somente da pauta do Executivo, como também do Legislativo.

De todo modo, vale ressaltar experiências que têm acontecido em diferentes lugares do Brasil e que demonstram o compromisso com uma política educacional em direitos humanos. Vejamos, a seguir, duas iniciativas: uma na região do Nordeste brasileiro por meio do trabalho realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e a outra na região Sudeste, no município de Osasco (SP).

Com base em Silva (2010), podem-se destacar pelo menos dez aspectos fundamentais que caracterizaram a implementação da educação em direitos humanos como política pública no estado de Pernambuco. São eles:

12 “[...] em especial, do governo federal, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e do Ministério da Educação” (SILVA, 2010, p. 54).

1) Definição dos eixos que orientam a política educacional (2007-2010):

[...] a educação como direito social básico em que o poder público tem a responsabilidade de materializá-la; 2) a educação em direitos humanos, compreendendo-a na ótica e nos fundamentos da defesa e ampliação dos direitos de todas as pessoas e das vivências e reivindicações dos direitos (SILVA, 2010, p. 56).

- 2) Criação, na estrutura organizacional da Secretaria de Educação, de um órgão gestor das políticas de educação em direitos humanos, diversidade e cidadania.
3) Definição de princípios que orientam as ações da política educacional:

[...] o estudante é autor e ator do processo de construção do seu conhecimento, e a escola é o lócus das aprendizagens cognitivas e afetivas, por meio dos processos de investigação, problematização, elaboração e sistematização dos conhecimentos. Prioriza no seu projeto político-pedagógico os direitos humanos como eixo estruturador de suas ações (SILVA, 2010, p. 57).

- 4) Revisão do currículo escolar, tendo como definição a temática dos direitos humanos como eixo transversal. Quanto a esse aspecto, Silva (2010, p. 61) pondera:

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

- 5) Oferta de formação continuada aos professores, tendo como foco a articulação entre os conhecimentos em direitos humanos e os conteúdos curriculares.
6) Realização de processos seletivos (interno e externo), que exigem conhecimentos de direitos humanos e das atuais legislações.
7) Realização de concursos que estimulam a participação de professores e de estudantes, com produção de textos sobre a temática dos direitos humanos como, por exemplo, o I Prêmio Estadual de Educação em Direitos Humanos, de 2008.
8) Articulação com outras secretarias, como, por exemplo, com a Secretaria Estadual da Mulher.
9) Criação do Fórum Étnico-racial.
10) Criação do Conselho Indígena.

A experiência vivenciada pelo Estado de Pernambuco evidencia aprendizagens construídas pela Secretaria de Educação para uma política pública educacional em direitos humanos, na medida em que articula a formação continuada dos professores com o processo de revisão do currículo escolar. Além disso, revela a importância de ações intersecretarial e intersetorial no fortalecimento da participação de todos na construção coletiva de um projeto escolar fundamentado nos direitos humanos.

Osasco é o 5º maior município do estado de São Paulo, e entre as cidades brasileiras é a 23ª, considerando os índices do PIB (Produto Interno Bruto). Os eixos de sua política de governo são: democracia, inclusão social e desenvolvimento sustentável. Para enfrentar o desafio da educação de incluir com qualidade social, definiu-se como diretrizes da política educacional: democratização do acesso e garantia da permanência dos(as) educandos(as) nas escolas; gestão democrática; qualidade social da educação; e valorização dos profissionais da educação (FAVARÃO, 2009).

Por meio do Programa Escola Cidadã de Osasco (PEC-Osasco) e do Programa de Educação Inclusiva (PEI), a Secretaria de Educação de Osasco tem envidado esforços para a construção da escola cidadã e inclusiva desde o ano de 2006. Vejamos algumas das ações implementadas que, na perspectiva das diretrizes da política educacional do município, se articulam com uma proposta de educação em direitos humanos:

- 1) Criação do Sistema Municipal de Educação e Avaliação para a reelaboração do Plano Municipal de Educação com ampla participação da comunidade escolar.
- 2) Criação do Conselho de Gestão Compartilhada (CGC) em todas as unidades educacionais, sendo oferecida formação continuada aos conselheiros eleitos. As temáticas tratadas na formação abrangem desde a concepção de educação e gestão democrática até procedimentos necessários para a organização das reuniões do Conselho.
- 3) Criação do Movimento de Alfabetização de Osasco (MOVA-Osasco).
- 4) Realização do Projeto Sementes de Primavera, que tem por objetivo promover ações de formação com as crianças de quatro a dez anos para o exercício da cidadania desde a infância.
- 5) Realização de Conferências Lúdicas envolvendo todas as crianças de cinco a dez anos da rede.
- 6) Realização de Conferências Municipais de Educação com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar: gestores, professores, funcionários de apoio, estudantes e familiares.
- 7) Realização de Encontros Interconselhos dos Conselhos de Gestão Compartilhada com a participação dos conselheiros para compartilhar aprendizagens construídas e até mesmo debater temas em pauta na educação nacional,

- como foi o caso da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010), mais especificamente o eixo da Gestão Democrática.
- 8) Oferta de formação continuada aos professores, voltada para temáticas como: Direitos Humanos na Educação; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diversidade Étnico-Racial; Educação Socioambiental; Registro e Sistematização.
 - 9) Oferta de Oficinas Artístico-Culturais, com o objetivo de trabalhar as múltiplas linguagens na formação continuada de professores, com temáticas diversas: fotografia, contação de estórias, teatro, rádio, internet, canais de comunicação na escola, cinema, música, teatro de bonecos, história em quadrinhos (HQ), ritmos brasileiros, literatura afrodescendente e indígena, dentre outros.
 - 10) Formação para o processo de construção coletiva do Plano de Trabalho Anual e do Projeto Eco-Político-Pedagógico, tendo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Carta da Terra como importantes referências para a construção do marco referencial dos planejamentos das unidades educacionais.
 - 11) Realização da Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos.
 - 12) Realização da Reorientação Curricular da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.
 - 13) Realização do Programa Educação para a Cidadania Planetária (PECP), que tem por objetivo construir novos referenciais prático-teóricos de uma educação para a cidadania planetária, respeitando as diversidades constitutivas de todo grupo humano.
 - 14) Realização do Projeto Conselhos de Gestão Compartilhada em Ação (CGC em Ação), que tem por objetivo implementar projeto de formação dos representantes dos diferentes segmentos escolares que compõem o CGC, em 33 unidades educacionais, localizadas em regiões do município com maior desigualdade social, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, visando ampliar a rede de proteção para a garantia dos direitos da criança e do adolescente.
 - 15) Realização do Projeto Escolinha do Futuro, que promove a oportunidade de as crianças das unidades de ensino fundamental se desenvolverem por meio de atividades artístico-culturais e esportivas.
 - 16) Realização da Agenda Programa de Apoio e Aperfeiçoamento do Profissional da Educação (Paape) com a oferta de cursos voltados para a saúde e o bem-estar dos profissionais da educação.
 - 17) Constituição do Corpo Técnico Pedagógico, com equipe multidisciplinar de profissionais da área da educação (pedagogia, história e letras), da saúde (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia) e da assistência social. Essa equipe realiza o acompanhamento nas unidades educacionais para orientação das ações da política nacional de educação especial na

perspectiva da educação inclusiva, bem como acompanha e orienta sobre as ações da própria política educacional do município.

Observa-se, portanto, que as ações em andamento no município de Osasco buscam concretizar as diretrizes da política educacional que se articulam com uma proposta de educação em direitos humanos.

Para finalizar, apresentamos algumas premissas fundamentais defendidas pela professora Maria Vitória Benevides (2000, p. 6), ao argumentar sobre o que se pretende com a formação para uma educação em direitos humanos:

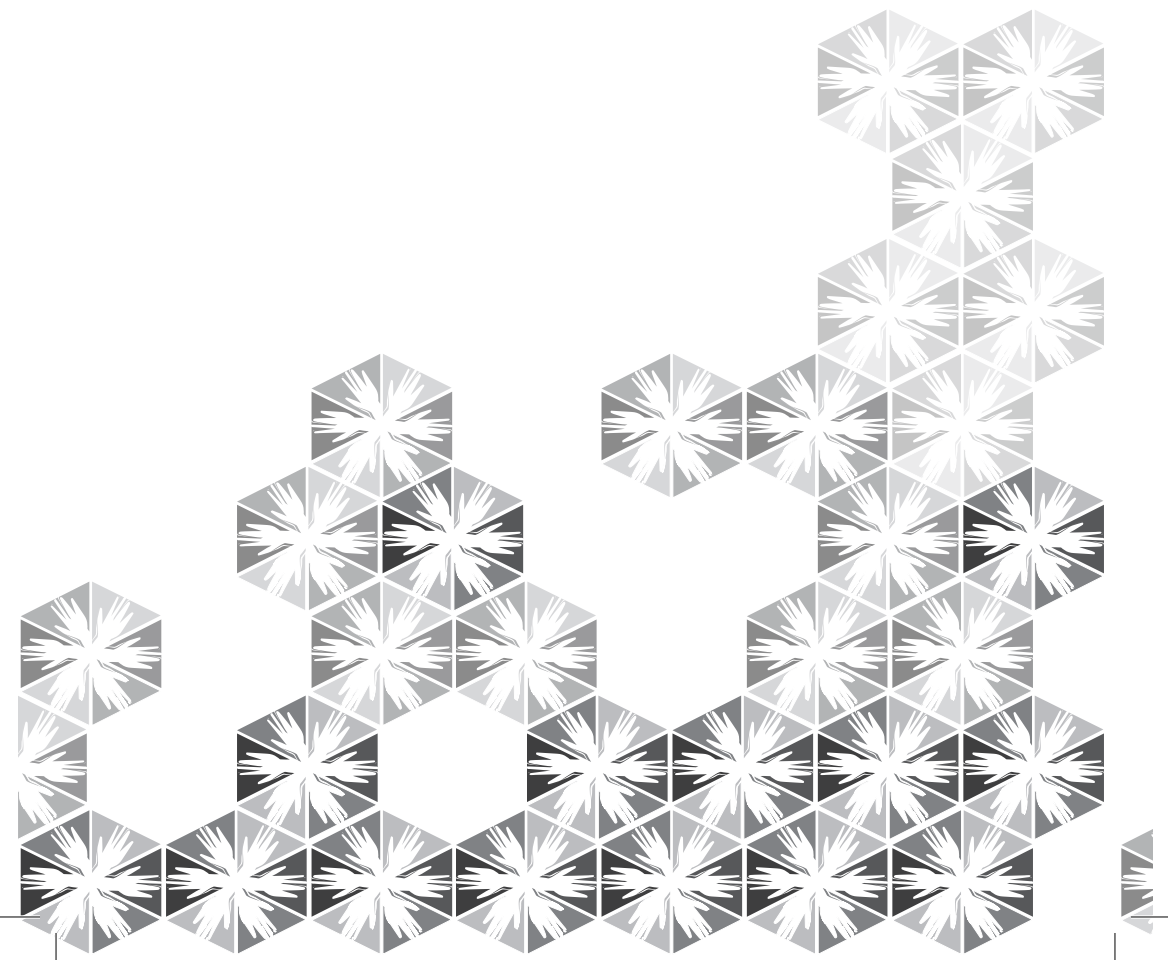
Em primeiro lugar o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

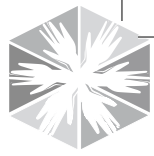
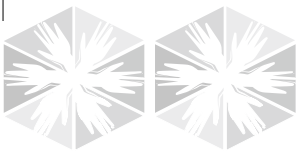
REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: SCAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP et alli, 2008. p. 51-62.
- BENEVIDES, Maria Vitória. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de Abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000.
- BORDENAVE, Juan E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 01-32, 23 dez. 1996.

- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Comitê de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/MJ/Unesco, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2011. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=363:pne&catid=100:mais-noticias. Acesso em 26 ago. 2011.
- CANAU, Vera Maria. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____. *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 137-166.
- _____. Educação em Direitos Humanos e formação de professores/as. In: SCAVINO, Suzana; CANAU, Vera Maria (Org.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP et alli, 2008.
- CASTRO, Jane M.; REGATTIERI, Marilza (Org.). *Interação Escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília, DF: Unesco/MEC, 2009.
- FAVARÃO, Maria José (Org.). *Educação Cidadã em Osasco: avanços e desafios*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Decálogo da escola cidadã: pacto para uma nova qualidade da educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. *III Informe de la educación en derechos humanos: desarrollo en la formación de educadores*. San José, Costa Rica, 2004.
- _____. *XXVIII Curso Interdisciplinario em Derechos Humanos: educación em derechos humanos*. Costa Rica, 2010.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. *Estatuto da criança e do adolescente*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Carta da Terra. São Paulo, 2007.
- NOVAMERICA. Sociedade, Direitos Humanos e cidadania: desafios para a educação no Brasil. In: SCAVINO, Suzana; CANAU, Vera Maria (Org.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et alli, 2008.
- PADILHA, Paulo R. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.
- _____. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2007.
- PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. In: MARTINS, José R.; SOUSA, Nair H. B. de; LEFÉVRE, Júlia M. *Educação para a paz e Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008. p. 219-244.

- SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: _____; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.
- VIOLA, Solon E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.
- ZENAIDE, Maria de N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83.





II.III DIREITOS HUMANOS E COMUNICAÇÃO: O CONTEXTO BRASILEIRO E SUAS PERSPECTIVAS

Celma Tavares¹
Ivan Moraes Filho²

INTRODUÇÃO

No Brasil, um dos direitos fundamentais, o direito à comunicação, não é garantido a todas as pessoas, não faz parte do debate nos meios de comunicação, nem se encontra entre as preocupações da sociedade.

Apesar da existência de legislação que proíbe o monopólio e o oligopólio, os meios de comunicação pertencem a poucas pessoas, a maioria da população tem restringida sua liberdade de expressão e de escolha, e se encontra marginalizada no processo de produção e divulgação da informação, assumindo o papel de simples consumidora de notícias.

Esses são fatos que não apenas comprometem os direitos individuais e coletivos, mas principalmente a consolidação da democracia brasileira.

Por outro lado, alguns passos estão sendo dados para avançar na garantia desse direito. A realização da I Conferência Nacional de Comunicação, em 2009, abriu novas perspectivas nesse campo, vindo acompanhada da discussão sobre os conselhos de comunicação, a complementaridade dos sistemas público, estatal e privado, a regionalização dos conteúdos, entre outros.

Refletir sobre a comunicação como direito humano, sobre suas implicações em nossa realidade e abordar suas perspectivas é o objetivo deste artigo, que se estrutura em quatro partes. A primeira discute a relação entre comunicação e direitos humanos. A segunda enfoca o espaço reservado a esse campo nos planos de direitos humanos. A terceira apresenta a situação brasileira em relação a esse direito. A última aponta as possibilidades existentes para avançar na sua aplicação.

ENTENDENDO A RELAÇÃO COMUNICAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Que tipo de relação existe entre a comunicação e os direitos humanos? Será que podemos considerar a comunicação um direito? Refletir sobre essas questões contribui não apenas para a compreensão do que são os direitos humanos,

1 Doutora em direitos humanos pela Universidade de Salamanca, Espanha. Consultora em educação em direitos humanos. Coordenadora do núcleo de pesquisa e publicação da ONG Espaço Feminista. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania da Universidade Federal de Pernambuco. Autora de artigos sobre gênero, educação em direitos humanos e tortura.

2 Graduado em Comunicação Social pela Universidade Católica de Pernambuco. Membro da ONG Centro de Cultura Luiz Freire. Conselheiro do Movimento Nacional de Direitos Humanos. Membro do Fórum Pernambucano de Comunicação. Autor de artigos sobre direitos humanos e comunicação.



mas também das implicações do ato de comunicar-se.

Os direitos humanos são aqueles direitos que garantem a dignidade da pessoa e são concebidos como históricos e universais. Portanto, constituem prerrogativas básicas do ser humano que devem fazer parte do direito positivo dos Estados democráticos. Mesmo quando não integram as leis, continuam tendo sua exigibilidade legitimada.

A comunicação faz parte de nossa condição de ser humano e se encontra na base de toda relação social. Uma das vertentes desse processo é a comunicação pública, em que os meios de comunicação têm um papel importante.

Nessa perspectiva, se a pessoa ou grupo social se comunica, faz-se visível; existe e pode tornar públicas suas demandas, colaborando na garantia dos demais direitos. Por outro lado, quem não se comunica não aparece; “não existe”, e não há direitos para quem “não existe”.

No campo dos direitos, a comunicação está diretamente ligada à noção de existir. Cada pessoa tem a necessidade de afirmar-se como ser humano, também por meio de sua representação nos meios de comunicação.

A comunicação, portanto, é um direito humano, por tratar-se de um direito fundamental, e um dos pilares da sociedade democrática. Ela deve assegurar, a todas as pessoas, o direito de se expressar, de produzir e de ter acesso à informação, incluindo o acesso à tecnologia e educação para saber utilizá-la (TAVARES; MORAES FILHO, 2010).

A relevância desse direito foi sendo construída ao longo do processo de internacionalização dos direitos humanos, com a estruturação do sistema internacional de proteção e os respectivos instrumentos³.

Para entender a importância do direito humano à comunicação e suas violações, o primeiro passo é admitir que estamos inseridos em uma sociedade “midiada”, ou seja, influenciada pelos meios.

Além disso, é necessário conhecer o processo de construção do conceito do direito à comunicação como direito humano. A análise, ainda que breve, sobre a evolução do conceito de comunicação que aparece nos instrumentos normativos de direitos humanos permite uma aproximação a esse processo.

Segundo Gomes (2007), o direito humano à comunicação começa a se inserir no campo dos direitos humanos com a Declaração Universal de 1948. Contudo, a discussão sobre o direito à comunicação como direito humano⁴

3 De acordo com Tavares (2009, p. 120-121), “o processo de internacionalização dos direitos humanos permitiu a organização de um sistema normativo internacional de proteção desses direitos, que adotou a primazia da pessoa humana em suas decisões. Esse sistema está dividido nas esferas global e regional, dependendo do âmbito geográfico dos Estados Partes, e também nas esferas geral e específica. O marco desse processo foi a Declaração Universal, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948”.

4 Desde os anos de 1940, resoluções da Unesco abordam a área da comunicação, iniciando com o tema da livre circulação do pensamento. Na década de 1950, ainda se mantinha a visão funcionalista da comunicação. Nos anos de 1960, houve uma mudança conceitual inicial. Já na década de 1970, reconheceram-se as questões que dificultavam o exercício do direito à comunicação. Finalmente, nos anos de 1980, suas resoluções passaram a

ocorre apenas nos anos de 1980, no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Contribuem para isso os debates acerca da Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (Nomic)⁵.

Entretanto, esses debates não conduziram a resultados mais efetivos nesse campo, havendo inclusive um retrocesso na Unesco, quando suas resoluções passaram a não abordar termos como “direito à comunicação” ou Nomic.

Buscando alternativas a essa situação, a atuação da sociedade civil, representada por diferentes organizações, foi fundamental na exigibilidade da comunicação como um direito humano, tendo como consequência, em 2001, a criação da articulação Cris Brasil, capítulo nacional da Campanha Cris – direitos de comunicação na sociedade da informação,⁶ que foi desenvolvida em âmbito mundial.

Em todo esse contexto, evidenciou-se que a democratização dos meios de comunicação é fundamental para fazer avançar o direito humano à comunicação. Especialmente porque este não é apenas o direito a ser “consumidor de informações”.

Igualmente, existe o consenso de que não basta apenas “permitir” a existência da liberdade de expressão. Pois, em um ambiente praticamente desregulado da comunicação, como no Brasil, impera um processo em que apenas quem tem poder (político, financeiro, social) acaba tendo acesso aos meios, praticamente todos controlados pela iniciativa privada.

Por esse motivo, cabe ao Estado promover e executar políticas públicas que efetivem esse direito por meio da universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC), do incentivo à livre produção e disseminação de conteúdos, da garantia da diversidade dos discursos dos vários segmentos da sociedade e da regulamentação dos meios para que não violem os demais direitos da população.

PNDH, PNEDH E A COMUNICAÇÃO COMO DIREITO

No Brasil, o processo de reconhecimento da comunicação como direito relaciona-se com o período de redemocratização. A Constituição de 1988 se insere no marco regulatório do direito à comunicação, com os artigos 220 a 223, que tratam da comunicação social, e com os artigos 55 e 56, que proíbem a concessão

tratar a comunicação como um direito humano.

5 O ponto-chave nessa evolução foi a publicação do Relatório “Um só Mundo, Muitas Vozes”, conhecido como Relatório MacBride, primeiro documento da Unesco (1980) em que se considerou a comunicação como algo mais além que a simples liberdade de informação e expressão, ou seja, foi reconhecida como um direito humano. Infelizmente, o conteúdo do documento não parece ter influenciado concretamente na transformação que esperavam aqueles que contribuíram na época.

6 Na Campanha Cris, destacam-se como temas e ações: fortalecer o domínio público assegurando que a informação e o conhecimento estejam disponíveis para o desenvolvimento humano; assegurar o acesso às redes eletrônicas e seu uso efetivo para o desenvolvimento; assegurar e ampliar os bens coletivos globais; institucionalizar a utilização democrática e transparente da sociedade da informação em todos os níveis, desde o local até o global; parar a vigilância e a censura governamental ou comercial; apoiar os meios comunitários e centrados nas pessoas.

de meios de comunicação a parlamentares (BRASIL, 2006). No campo das leis ordinárias, a principal referência era o Código Brasileiro de Telecomunicações, até 1997, quando foi aprovada a Lei Geral de Telecomunicações.

Avançando nesse reconhecimento, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) de 2009⁷ e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006⁸ definem ações para garantir o direito à comunicação democrática e para promover o respeito aos direitos humanos nos meios de comunicação.

O PNDH-3, em sua Diretriz 22, no eixo orientador Educação e Cultura de Direitos Humanos, por exemplo, recomenda diversas ações no sentido de coibir as violações de direitos humanos na mídia. Entre suas ações programáticas, essa diretriz propõe:

[...] o respeito aos Direitos Humanos nos serviços de radiodifusão (rádio e televisão) concedidos, permitidos ou autorizados, como condição para sua outorga e renovação, prevendo penalidades administrativas como advertência, multa, suspensão da programação e cassação, de acordo com a gravidade das violações praticadas (BRASIL, 2009b, p. 164).

O PNEDH, por sua vez, destaca os princípios que devem fundamentar a ação dos meios de comunicação:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia que pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área de comunicação;
- e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas

7 O PNDH teve uma primeira versão em 1996, em que a comunicação aparecia no eixo da “Proteção do Direito à Liberdade”, com seis ações no campo da liberdade de expressão e classificação indicativa. A segunda versão do PNDH, de 2002, seguiu colocando a comunicação no eixo da “Garantia do Direito à Liberdade”, com treze ações no campo da opinião e expressão, mas já abordando temas como controle social dos meios de comunicação e democratização da informação. É a primeira vez que se prevê a instalação do Conselho de Comunicação Social e se relaciona a atuação dos meios de comunicação com a construção de uma cultura de direitos humanos.

8 Em 2003, com a criação, no âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas da área, iniciou-se o processo de elaboração do PNEDH. Em dezembro do mesmo ano, lançou-se a primeira versão do Plano, para orientar o desenvolvimento de políticas, ações e programas comprometidos com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Entre 2004 e 2005, divulgou-se e debateu-se o PNEDH em encontros, seminários e fóruns, contando com a contribuição de representantes da sociedade civil e do governo para aprimorar o documento, lançado em sua segunda versão em 2006.

que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos [...] (BRASIL, 2009a, p. 54).

Dessa forma, garantir a comunicação como direito e democratizar a comunicação são pré-requisitos para a construção de uma cultura de direitos humanos; que igualmente passa por uma mídia que realize seu papel em consonância com essa cultura, ou, pelo menos, sendo cumpridora do que determina a Constituição Federal, em seu artigo 221, quando exige o respeito aos valores éticos e sociais.

DIREITO HUMANO À COMUNICAÇÃO E A SITUAÇÃO BRASILEIRA

Como direito social e político, o direito humano à comunicação é garantido quando temos a liberdade e os meios para ser emissores das próprias mensagens e quando não somos privados de ser receptores de toda e qualquer mensagem que nos interessa, enviada por quaisquer emissores, livre de dificuldades ou de censura externa, seja governamental, seja empresarial.

Entretanto, grande parte das informações que circulam depende de quem as produz e distribui, assim como dos interesses que elas representam. Na realidade mundial, impera o monopólio e o oligopólio dos meios em lugar da democratização da comunicação. Atualmente, duas dezenas de conglomerados dominam a comunicação no mundo. Veiculando dois terços dos conteúdos culturais, eles dispõem de receitas que variam de 5 a 30 bilhões de dólares (BALDESSAR, 2008, p. 12).

No Brasil, a situação não é diferente. Poucas empresas controlam a informação no País, o que permite que vantagens comerciais e políticas se mantenham por cima dos benefícios coletivos.⁹ Seis redes privadas nacionais de televisão aberta e seus 138 grupos regionais afiliados controlam 667 veículos de comunicação, entre cadeias de televisão, rádio e jornal,¹⁰ segundo levantamento do Instituto de Estudos e Investigações da Comunicação, realizado em 2002, citado por Baldessar (2008, p. 12).

Há, portanto, uma excessiva concentração dos meios em sistemas privados e um cenário de dominação da produção de conteúdos e de veiculação de informações, o que contraria a Constituição brasileira nos seus artigos 220 e 223, que proíbem o monopólio e o oligopólio, e estimulam a complementaridade entre meios públicos, estatais e privados.

9 A Constituição de 1988 promoveu alguns avanços em relação aos períodos anteriores. Entretanto, não dispôs sobre a comunicação como direito humano e deixou toda a parte relativa ao direito à comunicação (artigos 220 a 223) para ser regulamentada por leis ordinárias. Somente em 2005, com a Carta de Brasília, documento apresentado no Encontro Nacional de Direitos Humanos, começou a tomar forma o movimento que exige a garantia do direito humano à comunicação.

10 Por meio das afiliadas locais, as redes geram um amplo leque de influência e mantém a ideologia de mercado nos meios de comunicação. Não por acaso, todas essas “cabeças de rede” são comandadas por homens brancos e nenhuma de suas sedes se encontra em estados do Norte e Nordeste.

Essa situação de controle do acesso à comunicação a todas as pessoas se mantém até hoje como uma estratégia de manutenção da estrutura de dominação. Em linhas gerais, ela se efetiva em razão de três fatores: a) da ausência de respostas à forte demanda dos grupos locais pelo acesso às concessões de rádio e televisão; b) da ingerência na gestão – inclusive no orçamento público – dos meios públicos e estatais existentes; c) da tentativa de impedir iniciativas de outros meios públicos, sobretudo os de caráter comunitário.

Assim, a estrutura de organização dos meios de comunicação continua sendo uma das grandes travas à democratização da comunicação no Brasil. A consequência desse quadro é a negação do acesso ao direito humano à comunicação.

Na esteira das violações a esse direito, as mais frequentes são: prioridade das grandes redes na grade de programação das cadeias afiliadas; falta de diversidade cultural nos e dos meios; falta de transparência na política de concessão de rádio e televisão; inexistência de regulamentação da comunicação no País; falta de acesso às tecnologias da informação e da comunicação; repressão aos meios de comunicação populares e comunitários; e violações aos direitos humanos praticadas nos e pelos meios em relação ao racismo, ao sexismo, à homofobia, à criminalização etc.¹¹

Além disso, essas circunstâncias são favorecidas pela invisibilidade e insuficiência de instituições e mecanismos de gestão do Estado brasileiro na regulamentação e fiscalização dos meios de comunicação.

POSSIBILIDADES DE AVANÇAR NA GARANTIA DESSE DIREITO NO CENÁRIO NACIONAL

Diante desse contexto, a sociedade civil brasileira continua atuante e várias têm sido as ações para fazer com que o direito à comunicação seja garantido e a liberdade de expressão seja realmente uma prerrogativa de cada cidadão e cidadã.

Grupos como o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação, a Articulação Cris Brasil, a Frente pela Digitalização Democrática de Rádio e TV¹² e outros têm congregado entidades dos mais diversos segmentos que discutem sobre políticas públicas de comunicação (ou a ausência delas), de modo a contribuir para a formulação e execução de iniciativas que venham suprir essa lacuna histórica.

A instauração de conselhos (nacional, estaduais e municipais) de comunicação;

11 Pesquisa desenvolvida dentro das ações da Campanha Cris, realizada em 2004, igualmente apontou a ausência de garantia do direito à comunicação. O estudo revelou, por exemplo, que o país “experimenta uma escassa interferência direta governamental”, entretanto, “padece uma similar escassez de regulação dos meios de comunicação em favor do interesse público”. Fato que tem como consequência “uma extrema concentração” da propriedade das companhias de comunicação nas mãos de corporações privadas (Ó SIOCHRÚ, 2005, p. 51).

12 O Fórum Nacional foi criado em 1991, passou por um período de inatividade e voltou a fortalecer-se em 2001. A Articulação Cris foi criada no início dos anos de 2000 e desarticulada poucos anos depois. A Frente pela Digitalização foi criada em 2005 para incidir sobre as definições do padrão tecnológico da digitalização.

a criação de um marco regulatório que supra o vazio legal do setor no Brasil; o fortalecimento do sistema público de comunicação (e sua definição formal); o incentivo a iniciativas de comunicação independente, popular e comunitária; a reforma dos processos que envolvem radiodifusão comunitária e a criação de mecanismos que garantam a representação protagonista de sujeitos historicamente excluídos nos veículos de comunicação; estas têm sido bandeiras defendidas por esses atores políticos nacionais.

Por outro lado, um balanço dos últimos dez anos indica que as respostas a esse movimento e os avanços têm ocorrido de forma tímida. Nas poucas vezes em que procurou atender às demandas do chamado “movimento da comunicação”, o Poder Executivo federal não resistiu aos sinais de descontentamento dos radiodifusores e retirou da pauta propostas como a da criação da Agência Nacional do Cinema e do Audiovisual (Ancinav) e até mesmo a do Conselho Federal dos Jornalistas; ambos os projetos anunciados em 2004.

Do mesmo modo, apesar de que o Executivo federal manifestasse uma postura favorável ao estabelecimento de um marco regulatório para a comunicação, área que deveria ser prioritária, não houve maior esforço para sua efetivação, considerando que nesse período nenhum projeto de lei sobre esse tema foi enviado ao Congresso Nacional.

No campo da regulamentação de conteúdos, o que pôde ser caracterizado como uma mudança mais significativa foi a instituição da Classificação Indicativa, pela Portaria n.º 1.220, de 11 de julho de 2007. A iniciativa busca adequar, de acordo com faixas de classificação, horários em que produtos audiovisuais, com cenas de sexo, violência e uso de drogas são veiculados pelas emissoras de televisão, procurando com isso minimizar seus efeitos diante da audiência infantil.

Nesse mesmo ano, criou-se a Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), encarregada de unificar e gerir, sob controle social, as emissoras federais já existentes, instituindo o Sistema Público de Comunicação. Tendo como carro-chefe a também recém-inaugurada TV Brasil, a EBC pode ser considerada a maior contribuição dos últimos anos para a comunicação de caráter público.¹³ Além da emissora de televisão, a empresa é responsável pela gerência de oito emissoras de rádio e uma agência de notícias. Seu Conselho Curador é composto por 22 membros: 15 representantes da sociedade civil, quatro do governo federal (ministros da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia e Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República), um da Câmara dos Deputados, um do Senado e um funcionário da EBC.

Se por um lado os avanços têm ocorrido de forma lenta, por outro, a

¹³ Ao mesmo tempo, é necessário destacar algumas de suas dificuldades, como sua atual falta de sustentabilidade política e financeira e um modelo de gestão que, ainda, se aproxima mais do modelo estatal que do modelo público. O próprio financiamento da EBC está acoplado, na sua parte mais significativa, ao ciclo orçamentário da Federação – sujeito à boa vontade do governo federal e do Congresso, exposto a possíveis cortes no seu orçamento.

mobilização e organização do “movimento da comunicação” tem ampliado as possibilidades para essa área.

Em 2009, realizou-se a I Conferência Nacional de Comunicação (Confecom), que contou em suas etapas regionais, estaduais e nacional, com participação de mais de vinte mil pessoas entre representantes do governo, da sociedade civil e do setor empresarial da comunicação. Na etapa nacional, eram cerca de dois mil os delegados enviados por todos os estados da Federação, que se reuniram durante três dias de dezembro, em Brasília e, juntos, aprovaram mais de seiscentas propostas para a democratização da comunicação no Brasil¹⁴.

Muitas delas, caso sejam efetivadas, podem transformar o paradigma da comunicação no País, saindo de um quadro privatista, obscuro, oligopolista e não regulamentado para um contexto de comunicação pública, transparente, diversa e responsável¹⁵.

No ano seguinte, dando seguimento ao processo iniciado na Confecom, a sociedade civil realizou um encontro para discutir as estratégias de ação necessárias para que as propostas da conferência se efetivassem. Desse encontro, foram acordadas 78 propostas prioritárias do movimento, de modo a fazer com que o diálogo com o poder público seja objetivo e célere¹⁶.

Além disso, a conjuntura pós-eleição¹⁷ e a Frente Parlamentar pela Liberdade de Expressão e o Direito à Comunicação com Participação Popular (Frentecom),¹⁸ criada em 19 abril de 2011, abrem novas perspectivas na atuação do movimento de defesa do direito à comunicação e reforçam os compromissos assumidos na Confecom, fortalecendo a articulação necessária para que os interesses democratizantes da sociedade sejam atendidos pelo governo.

Como consequência desse processo, o Fórum Nacional pela Democratização

14 A Confecom, realizada com pelo menos duas décadas de atraso, foi decorrência de toda a pressão e mobilização das organizações da sociedade civil.

15 Nesse ponto se destacam: a criação de um conselho nacional de comunicação de caráter deliberativo; o fortalecimento do sistema público de comunicação; a criação de mecanismos de sustentabilidade para os meios de comunicação independentes, alternativos e populares; a descriminalização das rádios comunitárias que funcionam sem licença; a regulamentação do artigo constitucional que prevê a regionalização dos conteúdos de rádio e televisão; a fiscalização e auditoria dos meios de comunicação que recebem recursos públicos; o estabelecimento de medidas que punam as emissoras que violem os direitos humanos; a proibição de que os políticos sejam proprietários dos meios, entre outras. Foi especialmente importante a aprovação de resoluções que poderão contribuir na regulamentação dos artigos 220, 221, 222 e 223 da Constituição Federal, que incluem questões como a liberdade de expressão; o direito de resposta; o direito de proteção contra programas que não respeitem os valores éticos e sociais; a não existência de monopólios e oligopólios dos meios de comunicação etc.

16 É relevante pontuar que as dificuldades legais e políticas inerentes a um ano eleitoral, como o de 2010, foram um fator relevante para que as discussões sobre o encaminhamento das propostas pelo governo arrefecessem.

17 O atual titular do Ministério das Comunicações coloca como prioridade, além da execução do Plano Nacional de Banda Larga (que pretende universalizar o acesso à internet rápida no País), a elaboração de uma proposta de marco regulatório para a comunicação e seu encaminhamento ao Congresso.

18 A Frentecom conta com 194 deputados e deputadas e 99 entidades da sociedade civil. Seu objetivo é acompanhar os debates sobre direito à comunicação e liberdade de expressão no Estado brasileiro. Mais informações, acesse: <<http://frentecom.wordpress.com>>.

da Comunicação realizou, em maio deste ano, o “Seminário Marco Regulatório: propostas para uma comunicação democrática”. Divididos em quatro grupos temáticos – conteúdo, meios e suas concessões, controle público e convergência –, as entidades participantes constituíram uma posição unificada sobre o caráter do marco regulatório, sua natureza e abrangência e seus limites¹⁹.

O Ministério das Comunicações, por sua vez, renovou o compromisso com as propostas da Confecom e a disponibilidade de manter o diálogo com as entidades da sociedade civil, em especial aquelas que fazem parte da Frentecom.

O seminário teve como um de seus resultados a publicação da “Carta do Rio”, em que dezenas de entidades, fóruns e movimentos ratificaram a necessidade da discussão desse marco regulatório:

Este novo marco regulatório deve abranger todo o setor de comunicações, dando conta do processo de convergência e estabelecendo regras que afirmem a liberdade de expressão e o direito à comunicação de toda a população, buscando garantir a pluralidade e a diversidade informativa e cultural (FÓRUM NACIONAL PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO, 2011).

Dessa forma, mais uma oportunidade parece surgir para que o país finalmente comece a avançar concretamente em direção à garantia do direito humano à comunicação, incluído a liberdade de expressão para todos os seus cidadãos e cidadãs.

CONCLUSÕES

A compreensão e a defesa da comunicação como direito humano começou a se consolidar na década de 1980, apesar de esse direito anteriormente já integrar documentos do sistema internacional de proteção.

Com os debates sobre a Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação, evidenciou-se que a democratização dos meios de comunicação é fundamental para fazer avançar o direito humano à comunicação. Desse modo, o trabalho das organizações da sociedade civil tem sido fundamental.

Entretanto, a situação vigente, tanto a mundial como a brasileira, continua contrária à democratização, caracterizada pelo monopólio e o oligopólio dos meios e permeada por sistemáticas e variadas violações a esse direito.

Nesse sentido, quando os meios de comunicação não são plurais e os recursos para divulgação de conteúdos e opiniões pelos meios não estão ao alcance de todas as pessoas, o direito humano à comunicação tem seu acesso restrito, sem participação mais ampla da população.

No Brasil, alguns passos foram dados para romper com essa lógica, apesar

¹⁹ Mais informações, acesse: <<http://www.fndc.org.br>>.

de os avanços ocorrerem de forma lenta. Destaca-se a criação da Empresa Brasileira de Comunicação, considerada um embrião do sistema público, e a realização da I Conferência Nacional de Comunicação, em 2009, que abriu novas perspectivas nesse campo, vindo acompanhada da discussão sobre um marco regulatório, os conselhos de comunicação, a complementaridade dos sistemas público, estatal e privado, a regionalização dos conteúdos, entre outros.

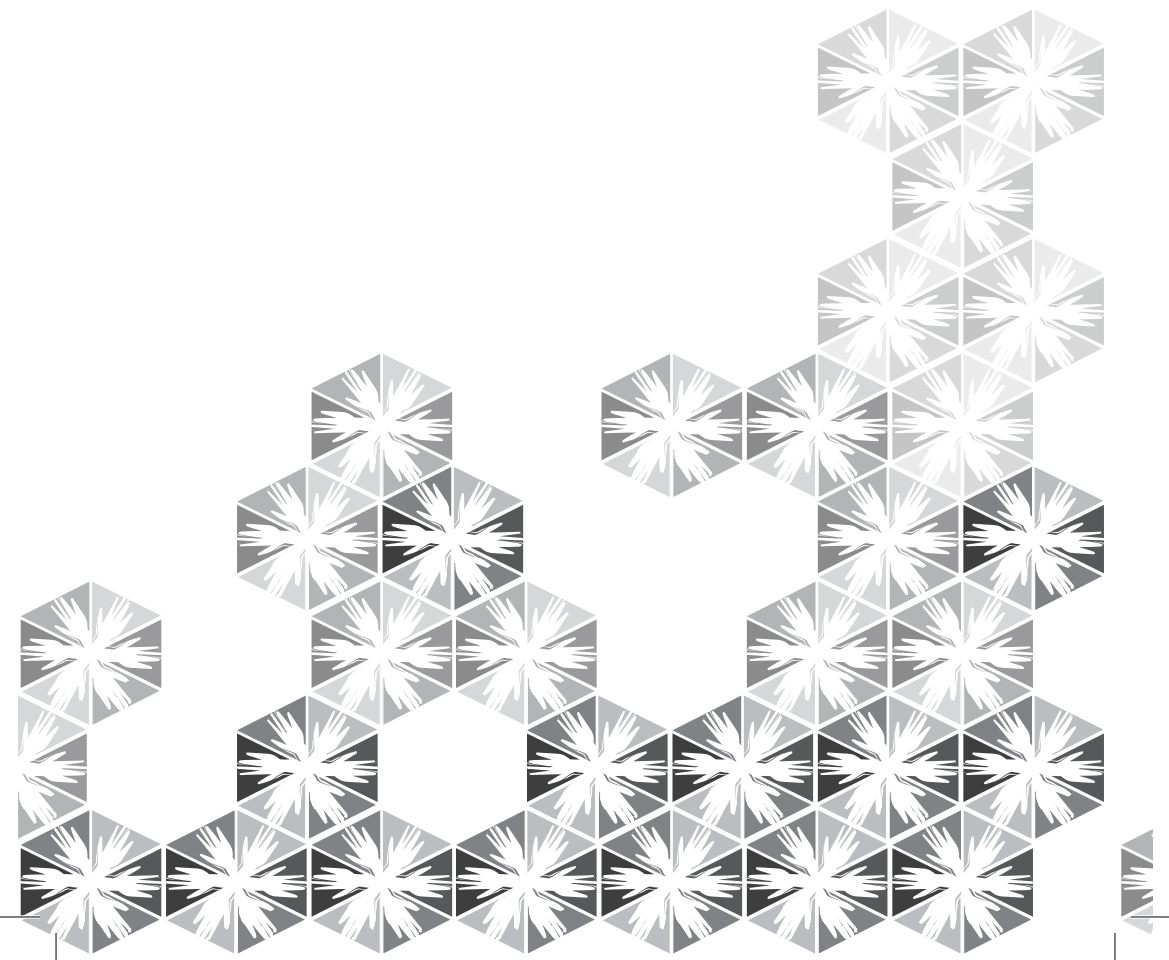
Em 2011, o surgimento da Frente Parlamentar pela Liberdade de Expressão e o Direito à Comunicação com Participação Popular (Frentecom) e a realização de seminário para discutir e propor um marco regulatório, que oriente a comunicação democrática, renova as perspectivas nesse campo e o diálogo com o poder público, reforçando os compromissos assumidos na Confecom.

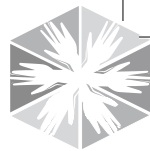
Assim, dada a importância do papel da comunicação na reprodução e sustentabilidade dos processos sociais, culturais e políticos, e considerando o direito humano à comunicação como um direito que deve ser garantido em sua integridade, por não haver direitos mais importantes que outros, é imprescindível seguir caminhando na defesa de uma política pública de comunicação para o País, que seja democrática e inclusiva e se realize em conformidade com o respeito aos direitos humanos de toda a população.

REFERÊNCIAS

- BALDESSAR, Maria José. McLuhan e McBride: duas utopias superadas pela tecnologia e pela internet. Revista Ciberlegenda, Rio de Janeiro, ano 10, n. 20, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/artigomariajosebaldessar.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/SEDH, 2009a.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2006.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos 3. Brasília, DF: SEDH, 2009b.
- FÓRUM NACIONAL PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO. Carta do Rio 2011. In: *SEMINÁRIO MARCO REGULATÓRIO: Propostas para uma Comunicação Democrática*, 2011, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.aesp.org.br/noticias.asp?id=69683&t=8>>. Acesso em: 25 maio 2011.
- GOMES, Raimunda Aline Lucena. *A comunicação como direito humano: um conceito em construção*. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- Ó SIOCHRÚ, Seán (Org.). *Manual para la evaluación de los derechos humanos a la comunicación*. World Association for Christian Communication, sept. 2005. Disponível em: <<http://www.crisinfo.org/pdf/ggpes.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

- TAVARES, Celma. O Direito Internacional dos Direitos Humanos e a continuidade da prática de tortura por parte de agentes do Estado. In: ARRUDA, Paula. *Direitos humanos: questões em debate*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009. p. 119-139.
- _____; MORAES FILHO, Ivan. O direito humano à comunicação como base para uma educação cidadã. In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma (Org.) *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-155.
- UNESCO. Commission Internationale pour l'Étude des Problèmes de la Communication. *Rapport final voix multiples, un seul monde*. rapport MacBride. Paris, 1980.





II.IV EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Célio Vanderlei Moraes¹

A assistência social foi uma das políticas públicas que mais avançou nos últimos anos a ponto de podermos, hoje, incluí-la na luta pela garantia dos direitos humanos. Suas mudanças foram desde o marco legal, passando pela reestruturação institucional e chegaram a inovações na prestação de serviços à população em todo o Brasil. Isto não significa que esteja pronta ou que não haja problemas, mas que estamos caminhando firmes para assegurar a proteção social a todos os cidadãos, titulares deste direito e credores do dever do Estado.

Este texto procurará situar a assistência social hoje, enquanto política pública garantidora de direitos, e apontar alguns desafios para sua inserção no processo mais amplo de construção de uma sociedade pautada no respeito à vida. Na primeira parte, teremos alguns elementos da história recente desta área, seguida da organização e funcionamento da política conforme estabelecido no Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e, finalizando, os apontamentos de alguns rumos para consolidá-la como estratégia de conquista dos direitos humanos.

ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Ainda encontramos em nossa cultura política a noção e a prática *assistencialista* como referência quando tratamos do tema. A benemerência própria das religiões ganhou guarida no espírito solidário do povo brasileiro que, mesmo sem dispor de recursos suficientes para si, se mobiliza nas campanhas de auxílio humanitário. Nos meios de comunicação em massa, esse fenômeno já foi perfeitamente identificado, tanto é que se multiplicam os programas ou reportagens de televisão que, sob o rótulo da *cidadania*, tentam comover os espectadores com a oferta de donativos generosos. Nenhum deles procura apontar raízes deste quadro de exclusão ou instrumentalizar as pessoas para reagirem em defesa de seus direitos, o que são demandas da cidadania propriamente dita. Apenas se valem do escudo para praticar a mais conservadora prática clientelista, para pregar a dependência, a caridade e o fatalismo. Assistência social não é isso, muito pelo contrário, nada mais avesso a ela que o assistencialismo.

O esforço militante levou à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a noção de que a assistência social é um direito de todos e dever do Estado e que tem por base a garantia da satisfação das necessidades básicas para todos. A Constituição a inseriu na definição da seguridade social, juntamente com a saúde e a previdência, consolidando institucionalmente o patamar de política pública.

¹ O autor é psicólogo e mestre em Sociologia Política pela UFSC.



A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 1993), deu mais um passo neste sentido, estabelecendo parâmetros para sua implementação de forma descentralizada, participativa e fundada no financiamento público, apesar de admitir a importância da rede socioassistencial não governamental.²

Se estas definições legais já haviam significado grandes avanços, a consolidação dos marcos referenciais veio a acontecer com a regulamentação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), criado por resolução do Conselho Nacional de Assistência Social e, mais recentemente, instituído pela Lei Federal n.º 12.435 (BRASIL, 2011b), sancionada em 6 de julho de 2011. Com a completude da formalização do sistema, uma nova era se abre para a assistência social, na medida em que não há mais espaço para retrocessos e as práticas arcaicas se tornam definitivamente irregulares. Há maior clareza das responsabilidades, e podem ser aplicadas sanções a quem descumpri-las.

A proteção social que foi estabelecida em lei, e que é devida aos cidadãos por parte do Estado, não diz respeito apenas à garantia de um patamar de renda, mas a um padrão mínimo de condições de vida abaixo da qual nosso País não admite que as pessoas sejam submetidas. A miséria não é apenas a situação de uma pessoa ou uma família, é uma chaga na sociedade brasileira, por admitir que seus cidadãos vivam esta indignidade humana. Segundo a Política Nacional de Assistência Social, são garantias dos cidadãos as seguranças de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), de acolhida, de convívio ou vivência familiar (BRASIL, 2004). A tarefa da assistência social, portanto, abrange as condições subjetivas e objetivas necessárias ao desenvolvimento do projeto de vida, o chamado *empoderamento* dos cidadãos. Desta maneira, não é possível trabalhar pela implementação da assistência social na atualidade sem, ao mesmo tempo, inserir-se em todo processo de conquista dos direitos humanos e vice-versa.

Trata-se de um contraponto incrustrado na própria sociedade na qual estamos inseridos. Por um lado admitimos a exclusão, ao permitir o livre mercado predador; por outro lado, recolhemos recursos públicos e os aplicamos no atendimento daqueles que estejam em vulnerabilidade social ou que tenham sido vítimas de violação a seus direitos. Indo além, a assistência social tem ainda a pretensão de atuar preventivamente, realizando a *vigilância social* das condições de vida, promovendo a convivência e fortalecendo a família como espaço para o desenvolvimento autônomo, incluindo a geração de renda, o acesso às políticas e serviços públicos e assumindo a tarefa da orientação em relação aos direitos sociais. Não é apenas uma ação imediata do acolhimento e socorro a quem esteja numa situação de precariedade, mas a garantia de um direito universal de todo brasileiro, mesmo considerando que os serviços sejam focalizados em quem deles necessite.

Ao mesmo tempo em que a contradição basilar entre capital e trabalho gera

2 Lei n.º 8.742/93, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Artigo 3º.

a exclusão social, esta, por sua vez, encontra na assistência social sua antítese, oferecendo a garantia de direitos e a promoção do desenvolvimento autônomo das famílias. Não chega a ser um processo revolucionário por si só, mas não se pode imaginar qualquer transformação que desconsidere os parâmetros da dignidade, configurados pelos direitos humanos. A assistência social apenas – e isso não é pouco – soma seu esforço num processo bem mais amplo, que exige transformações equivalentes na cultura, na saúde, na educação, na economia, nas comunicações, na ciência e tecnologia, e assim por diante.

A PRESTAÇÃO DOS SERVIÇOS E BENEFÍCIOS SOCIOASSISTENCIAIS

Para melhor organizar a prestação de serviços socioassistenciais com o SUAS, foram estabelecidos dois patamares de proteção a serem providos pelo Estado. A primeira proteção, denominada *Proteção Social Básica*, e que representa uma grande inovação, se encarrega do trabalho de vigilância social das condições de vida, com caráter preventivo, através da articulação de redes interinstitucionais e do monitoramento das informações relativas às famílias. Fazem parte também de sua incumbência os serviços relativos à promoção da convivência, orientação e inclusão produtiva das famílias e pessoas de determinado território.

A segunda, mais tradicional, chamada *Proteção Social Especial* é dirigida a quem teve seus direitos violados ou ameaçados. As atividades neste âmbito são subdivididas em média e alta complexidade, onde a primeira abarca as situações onde os vínculos familiares estão preservados, apesar da violação, e a segunda, onde não há vínculos e, portanto, o Estado tem que assumir integralmente a garantia das condições de vida da pessoa, através de instituições adequadas para cada situação.

Mais que uma nova arquitetura burocrática, o que este sistema pretende estabelecer é uma rede de segurança para que as pessoas e famílias possam desenvolver-se autonomamente, o que encontra profundas raízes na Declaração Universal dos Direitos Humanos.³ O principal avanço está na noção de vigilância social, que implica na estruturação das articulações intersetoriais, com as demais políticas, e interinstitucionais, com entidades não governamentais, órgãos públicos e lideranças religiosas e comunitárias. A noção de territorialização, adotada pelo SUAS, tem origem nos trabalhos de Milton Santos (1987, 1988, 2000), privilegiando a dinâmica dos grupos sociais em relação à área física por eles ocupada. O importante é identificar fluxos e organizar os serviços de forma a garantir seus direitos.

As unidades básicas, denominadas Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) estão sendo espalhados pelo País, priorizando as áreas de maior

3 Ver especialmente os artigos 22 e 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. (cf. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1998).

vulnerabilidade. Terão que cobrir todos os municípios e, processualmente, todos os territórios. Elas estão com este encargo de articulação pela base e vigilância das condições de vida das famílias de sua abrangência. As situações de violação aos direitos que lhes chegue ao conhecimento deverão ser encaminhadas ao atendimento especializado, para que o CRAS possa dedicar-se às ações de promoção da convivência e prevenção das vulnerabilidades.

A rede socioassistencial, composta pelas unidades de atendimento públicas e não governamentais, deverá ser articulada a partir do CRAS. Todos os trabalhos passam a ser desdobramento de um trabalho feito na base territorial. Não se pode admitir na atualidade um atendimento que seja feito apenas a uma pessoa. Todos eles devem ser dirigidos às famílias em sua totalidade e o CRAS, a partir do conhecimento da realidade local e do encaminhamento para as unidades de atendimento, deverá providenciar que isso ocorra. Se um idoso participa de um grupo de convivência, é indispensável que seus familiares sejam envolvidos no conjunto de ações propostas pelo CRAS, incluindo palestras e encontros com famílias, encaminhamentos para programas de geração de renda, escolarização tardia e outros que sejam necessários.

O atendimento especializado para quem tenha sofrido violação ou grave ameaça a seus direitos, alvo da proteção social especial sob responsabilidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), também deverá operar a partir da rede de proteção e com fortes laços de articulação com o CRAS. Deverá ser feito o acompanhamento técnico de uma situação específica com as diversas providências necessárias, incluindo os encaminhamentos jurídicos pertinentes. O direito violado não poderá ser abordado de maneira fragmentada, com uma solução imediatista. Ao contrário, dada uma violação deverá ser feita a avaliação geral das condições de vida daquela família para que sejam detectadas outras fragilidades, geralmente presentes, e todos os aspectos sejam igualmente enfrentados. Uma situação de maus-tratos, por exemplo, poderá implicar questões do âmbito da saúde (incluindo saúde mental), trabalho, educação, entre outros.

A alta complexidade, dedicada ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes, idosos, mulheres vítimas de violência e outros, na maioria dos casos é realizada por entidades não governamentais. Mesmo nestes casos, a responsabilidade pelo trabalho realizado é do poder público, que deverá apoiar técnica e financeiramente o atendimento, assim como monitorar a qualidade do atendimento. Este é um dos pontos mais delicados de toda a implementação do SUAS. Não há estruturas públicas para o atendimento e os recursos repassados às entidades não são suficientes para um trabalho de qualidade. A primazia é, e tem que ser, do Estado na prestação dos serviços, mas as entidades precisam maiores repasses de verbas para cumprir os padrões de qualidade. Na medida em que faziam o trabalho de benemerência, não havia tamanhas exigências, mas atualmente é necessário que profissionalizem o trabalho e isto tem um custo muito maior do que tinham antes.

Temos ainda no âmbito da assistência social a oferta dos benefícios, que são um terreno escorregadio para o assistencialismo, mas precisam ser garantidos enquanto direitos. Há os benefícios eventuais, caracterizados como benefícios *funeral* e *natalidade*, e ainda aqueles dirigidos a situações pontuais de emergência, que podem envolver alimentação, passagens ou vestuário. O importante nestas situações é a forma com que são dispensados, isto é, tem que ter critérios justos, transparentes e claramente afirmados como direito da família e não benesse dos governantes. Como o nome diz, são eventuais e não pode se tornar uma prática permanente para uma família. Se a necessidade persiste, há que se organizar um programa sistemático de apoio às famílias que envolva outros aspectos, além da entrega dos bens, como é o caso dos programas de transferência de renda. Mais que substituir a entrega de cestas básicas, estes tem a finalidade de promover a autonomia da família no uso dos recursos e impulsionar suas capacidades para que superem sua condição. A transferência de renda, neste sentido, não pode ser um trabalho isolado, única ação pública em relação à família. Ao contrário, ele deve ser o ponto de acesso para que sejam trabalhadas suas múltiplas dimensões.

No caso do programa federal de transferência de renda, denominado *bolsa família*, foram estabelecidas condicionalidades em relação à saúde, educação e aos demais serviços da assistência social. Além disto, ficou estabelecido que os municípios se encarregariam de desenvolver, de forma contextualizada, as demais ações relativas às famílias, como é o caso dos programas de geração de renda, entre outros. Infelizmente, na maioria dos locais isto não ocorre como o previsto. A garantia de renda é um direito da família e deve continuar mantida, mas as demais ações não têm sido proporcionais às necessidades. Há falta de profissionais para o próprio acompanhamento destas famílias, que seria o básico, quanto mais para desenvolver outros programas que as impulsionem. Este quadro revela, por um lado, que nosso modelo de financiamento público não garante recursos suficientes para que os municípios cumpram adequadamente todas as suas obrigações; por outro lado, o espírito assistencialista ainda persiste em muitas gestões que não tratam esta questão com a prioridade devida.

Os programas de geração de renda têm ainda o efeito colateral de impulsionar a economia local, aumentar o acesso aos demais serviços públicos, especialmente saúde e educação, e ainda dar visibilidade às situações de miséria existentes. Não são poucos os municípios que são surpreendidos pelo número de famílias que vivem tamanha vulnerabilidade que se enquadram nos critérios e acessam a este direito. A partir disto, estas situações podem ser identificadas, os focos localizados geograficamente e as ações públicas melhor dirigidas para o enfrentamento das raízes dos problemas.

Quando tomado em sua integralidade, portanto, os programas de transferência de renda podem garantir um patamar de direitos e, mais que isso, impulsionar o processo de desenvolvimento das famílias, das comunidades e dos próprios municípios em sua totalidade. Mesmo sem reverter as variáveis que levam as

famílias à miséria, enraizadas na forma de produção capitalista, cumprem o requisito da garantia dos direitos humanos das vítimas do processo excludente.

Além das ações públicas, há o trabalho na assistência social que é realizado pelas entidades não governamentais sem fins lucrativos. Na medida em que estas realizem atendimento socioassistencial, são titulares da imunidade fiscal⁴, isto é, tem a garantia constitucional de que sua atividade não é tributada. Não se trata de mera isenção de impostos, que poderia ser conferida por lei, mas uma definição da própria Constituição Federal de 1988. Até recentemente, estas entidades, que são denominadas beneficentes de assistência social, tinham sua certificação feita pelo Conselho Nacional de Assistência Social, mesmo quando suas atividades fossem dos campos da saúde ou educação. Hoje, com a nova regulamentação (BRASIL, 2009a; 2010), cada ministério respectivo confere a certificação específica para sua política, o que aumenta significativamente as exigências em termos de qualidade e a responsabilidade pública de apoiar as mesmas, caso não consigam atingir as metas estabelecidas.

Estas alterações, tanto na organização do atendimento público quanto das exigências em relação às não governamentais, configuram o patamar de profissionalização que atingiu a assistência social, em termos de marcos referenciais. Colocá-las em prática é chave para sepultar definitivamente as ações assistencialistas com fins eleitoreiros que ainda predominam em todo o País. O pressuposto de que a sensibilidade feminina, especialmente das primeiras damas, é o ingrediente fundamental para a assistência social precisa ser derrubado urgentemente. Precisamos profissionais extremamente qualificados para realizar uma tarefa das mais complexas que podem existir.

As universidades ainda não preparam suficientemente os profissionais para esta área. Salvo raras e honrosas exceções, a política de assistência social é abordada de forma superficial ou apenas como uma oportunidade no mercado de trabalho, sem possibilitar que os profissionais compreendam sua lógica. Muitos concluem suas formações acadêmicas sem desfazer nem mesmo os preconceitos em relação a ela, ainda confundindo-a com o curso de serviço social, por exemplo. A formação acadêmica precisa preparar os profissionais para diversos tipos de atuação. Tem um compromisso com a generalidade, neste sentido. Para uma atuação mais qualificada são essenciais as pós-graduações, tanto no nível da especialização quanto nos mestrados e doutorados. Além disto, a partir da entrada no campo de trabalho, é fundamental a implantação da educação permanente, como já definido na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (BRASIL, 2006a, p. 11).

Os planos de capacitação em todos os níveis, são peças estratégicas para a completude do SUAS. Não só pela insuficiência da formação acadêmica, mas porque se trata de uma política em pleno desenvolvimento e que tem nos trabalhadores sua principal tecnologia e seus instrumentos de execução. A gestão do trabalho, que vai além da capacitação, torna-se, desta maneira, o quesito-chave

4 Constituição Federal 1988, Art. 150, VII, c; e Art. 195, § 7º (BRASIL, 1988).

para avaliarmos uma administração pública em relação a esta política. Na era do assistencialismo, qualquer um, com boa vontade, poderia trabalhar na área, mas em tempos de garantia dos direitos, é indispensável que se tenha formação suficiente para uma intervenção transformadora.

Em primeiro lugar, é preciso fortalecer a identidade do trabalhador da assistência social. Não podemos mais conviver com profissionais que entendem sua atuação como missão religiosa, tampouco como mera tarefa burocrática de uma repartição pública ou entidade filantrópica. Exige competência e compromisso com os resultados de seu trabalho, como em outras áreas profissionais. Há implicações ético-políticas, como tantas outras também. Precisa urgentemente atingir o mesmo patamar de reconhecimento que outras carreiras têm, inclusive pelos próprios trabalhadores. Para isto, um bom começo é fazer com que todos compreendam o fluxo do trabalho no qual estão inseridos. Não se podem organizar os processos como se fosse uma esteira de trabalho industrial, típicas do início do século 20. Sem conhecer a inteligibilidade que norteia o SUAS, todo trabalhador fica alienado e não se comprometerá com seu fazer. Independentemente da função que desempenhe, todos precisam localizar seu trabalho na totalidade e saber o sentido do que se está fazendo.

Os planos de cargos, carreiras e salários, específicos para a assistência social, são também exigências do SUAS (BRASIL, 2006a, p. 11). Há peculiaridades do trabalho nesta política que demanda consideração especial, como é o caso da história de militância e participação em movimentos sociais, por exemplo, que pode ter mais utilidade que uma especialização, em alguns casos. A gestão da política de assistência social, da mesma forma, especialmente quanto ao monitoramento e avaliação, é tão importante e complexa quanto o atendimento direto ao usuário. A permanência de um profissional numa mesma atividade da assistência social por muito tempo pode desgastar a tal ponto que comprometa os objetivos a serem alcançados. Estes são alguns aspectos que precisam ser reconhecidos na carreira profissional, estruturando a trajetória e estabelecendo incentivos para que os trabalhadores tenham um desempenho cada vez melhor e contribuam com a garantia dos direitos dos cidadãos.

Se as questões relativas à gestão do trabalho são complicadas no serviço público, imagine as mesmas em relação às entidades não governamentais. Acontece que a necessidade de profissionalização é ainda maior neste caso. A precariedade de recursos da maioria das entidades e mesmo o espírito da filantropia que geralmente motiva sua constituição dificultam este processo. Apesar disto, precisamos avançar nessa discussão na medida em que traz implicações para a qualidade dos serviços prestados e se trata do direito dos trabalhadores, tão importante quanto dos usuários da assistência social.

A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Tal qual em outras políticas públicas, ficou estabelecido na lei de regulamentação um sistema de gestão participativa da assistência social, baseado na

institucionalização de conselhos deliberativos nas três esferas de governo. Há uma pequena diferença na especificação da representação não governamental dentro dos conselhos, onde se parte da paridade com os representantes do poder público, para depois subdividir o segmento em três partes: a) entidades prestadoras de serviços socioassistenciais; b) trabalhadores da assistência social; e c) representação de usuários da política de assistência social.

Estes conselhos deliberativos, para que possam exercer sua missão, precisam dispor de uma estrutura de apoio técnico e administrativo adequada. Não basta que se reúnam regularmente e produzam atas. É indispensável uma secretaria executiva com conhecimento e disponibilidade pois precisará subsidiar no planejamento participativo e na organização do processo decisório, preparando materiais e procedimentos para que todos estejam suficientemente situados e possam emitir suas opiniões. É evidente que isto passa também pela capacitação permanente dos conselheiros, o que deverá ser um item dos planos de capacitação, mas não podemos reduzir o suporte aos mesmos à oferta do apoio administrativo.

Além disto, para que estas representações aconteçam adequadamente dentro dos conselhos, é muito importante que sejam organizados Fóruns da Assistência Social, onde os representantes da sociedade civil aprofundem suas discussões e construam propostas a serem levadas para o diálogo com os representantes do poder público dentro do conselho. Essa necessidade decorre da natureza fragmentada da sociedade civil; quanto ao governo, ele tem um núcleo de unidade que é caracterizado pelo gestor público eleito que pode conferir um rumo a sua participação nas deliberações. No caso das entidades não governamentais, será necessária a criação desse espaço de articulação informal, chamado de fórum, para produzir pontos em comum que viabilizem o diálogo paritário. Isto não significa que as entidades devem ter pensamento único ou que devam ocultar as divergências. Trata-se apenas do estabelecimento de uma agenda comum e do amadurecimento das discussões, considerando os diferentes pontos de vista, identificando possíveis consensos e os priorizando no processo deliberativo.

O ponto mais delicado neste processo diz respeito à participação dos usuários da assistência social que, por definição, se encontram em situação de vulnerabilidade social. Como já mencionado, isto não diz respeito exclusivamente à condição de renda, mas à fragilização dos diferentes aspectos de suas vidas, especialmente a convivência familiar e comunitária. Ainda assim, é direito desses cidadãos opinarem sobre a execução desta política e, mais que isso, eles têm um ponto de vista privilegiado na avaliação dos serviços que lhes são prestados.

Inicialmente, esta representação era feita quase que exclusivamente por entidades de defesa dos direitos dos usuários, o que pode ser importante, mas está aquém do direito ao protagonismo dos próprios sujeitos envolvidos. A partir de 2006, uma regulamentação do Conselho Nacional (BRASIL, 2006b) ampliou esse entendimento, admitindo a representação dos usuários através

de outras formas de organização, além das entidades de defesa de direitos, que podem ser grupos formados pelos participantes dos programas ou assembleias de usuários da assistência social. Este foi o tema central de todo o processo da VII Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em 2009.

Mesmo com essa abertura formal para a representação direta dos usuários, restam dificuldades metodológicas para que tal processo seja realizado. Como viabilizar tal participação, considerando a fragilidade vivida por essas pessoas, seu acanhamento, as peculiaridades da linguagem, o acesso às informações e a própria organização pessoal para a participação. Precisamos pensar inclusive em pessoas que estão submersas em dramas familiares, que os deixam, muitas vezes, à mercê do apoio externo que deverá ser garantido pelo trabalho tecnicamente qualificado. Há que se preparar momentos e estratégias pedagógicas a ponto de que os coletivos possam compreender a gestão da política e apresentar sua avaliação com indicativos para o aprimoramento, se possível, sem que sofram manipulação, o que é um grande risco neste contexto. O uso de dinâmicas com linguagem adequada é crucial para que isto ocorra. Com base nesta etapa, quem represente estes coletivos precisará de um apoio extremamente cuidadoso para que possa levar a posição dos usuários às esferas do processo deliberativo.

Um movimento equivalente deve acontecer com os outros segmentos, que precisam construir seus posicionamentos coletivos, mas com os usuários há a peculiaridade da situação de vulnerabilidade social e a necessidade de que os responsáveis pelos programas que os atendem organizem a representação, dado que partem de uma fragmentação, ao contrário dos demais que tem alguma forma de organização preliminar. Ainda assim, mesmo com essa dificuldade, a participação do usuário na gestão é peça-chave para que se possa consolidar a assistência social na garantia dos direitos humanos.

A INTEGRAÇÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

A luta para a conquista dos direitos humanos e a implementação da política de assistência social ainda permanecem como dois processos paralelos na maioria das vezes. Há alguns desafios a serem enfrentados para que a integração aconteça e se possam somar forças numa mesma direção. Podemos destacar alguns aspectos para constituir uma agenda de trabalho neste sentido.

O primeiro ponto diz respeito ao preconceito presente no senso comum em torno da assistência social, que ainda se ressentido do estigma do assistencialismo que lhe deu origem. É preciso difundir o novo – já nem tão novo assim – momento que vive esta política, para possibilitar a integração dos esforços. Esta tarefa será dos envolvidos com a implementação do SUAS que, além de fazê-lo acontecer, precisam melhorar em muito a comunicação em relação ao trabalho que está sendo realizado. Não é meramente divulgar as ações, será

necessário desenvolver um processo formativo voltado àqueles que não estejam diretamente na execução da assistência social, mas que, por sua interface com a mesma, precisam ter domínio de suas bases e da necessária complementaridade das ações. Um dos obstáculos a se superar, neste sentido, é o uso de vocabulário técnico, com muitas siglas desconhecidas pelos interlocutores. É fundamental saber transitar entre os padrões de linguagem, de acordo com os envolvidos na comunicação e, infelizmente, esta não é uma prática comum de muitos profissionais.

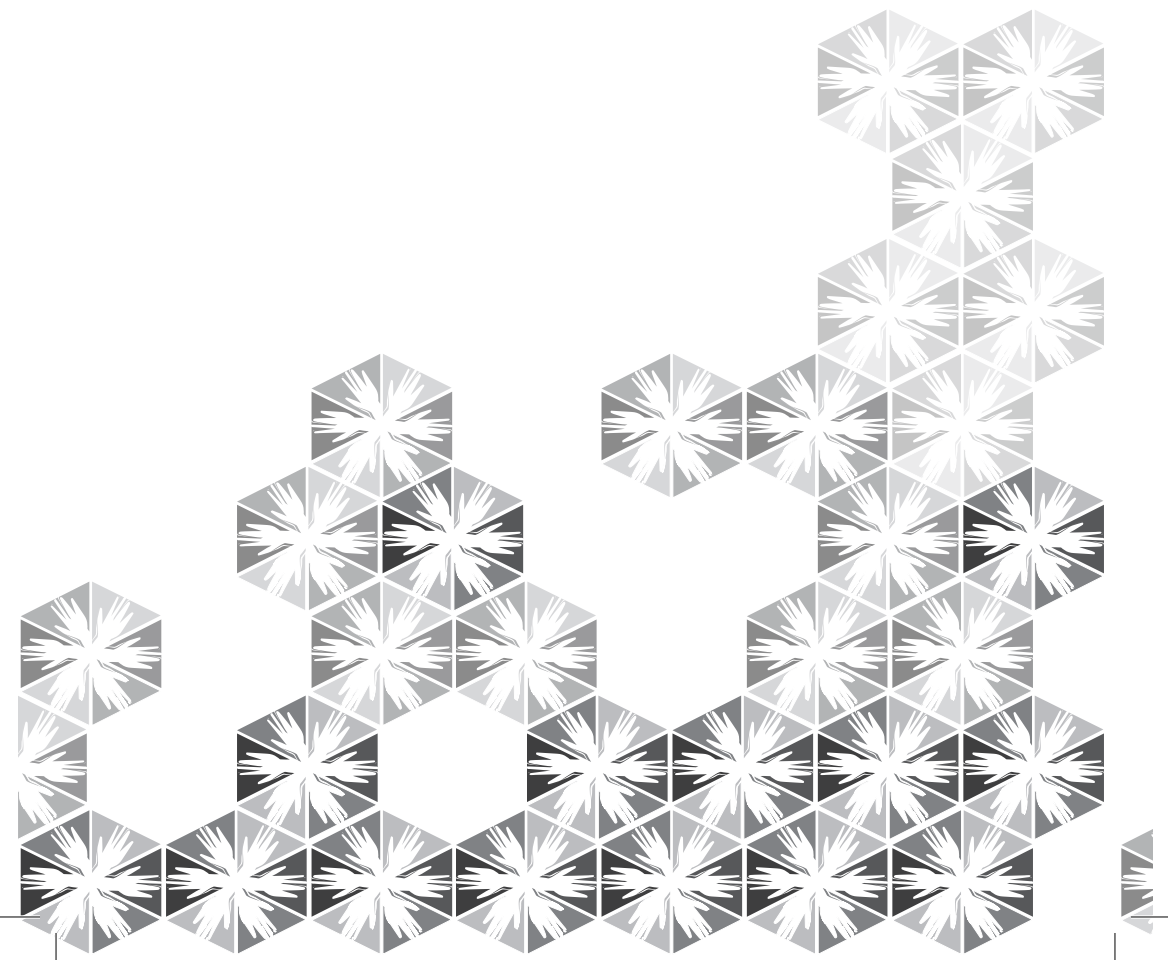
O segundo desafio, que é comum a todos, é conhecer melhor seus interlocutores. Muito tem se falado em rede sem sequer visitar os demais integrantes da mesma. Isto vale tanto para os prestadores dos serviços socioassistenciais quanto para os demais integrantes do Sistema de Garantia dos Direitos, incluídos o Conselho Tutelar, o Ministério Público e o Poder Judiciário, as organizações comunitárias nas próprias comunidades, as demais secretarias municipais ou estaduais, conforme o caso, além de tantos outros que possam ser identificados. Não se trata apenas de conhecer seu papel no processo e sua estrutura, o que já é grande coisa, mas de sensibilizar o olhar para aprimorar a relação. Estamos bastante acostumados a encontrar os parceiros em reuniões e eventos, mas quase nunca em seu próprio local. É hora de fazermos um mutirão de visitas recíprocas, sem transformar isso em mais um evento; ao contrário, quanto menos interferir no cotidiano melhor, dado que é justamente essa a riqueza buscada.

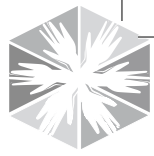
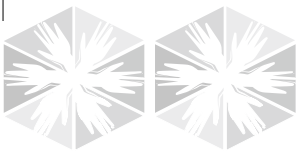
O terceiro aspecto diz respeito à abordagem dos direitos humanos nas atividades formativas, tanto na assistência social como em outras áreas. Muitas vezes ele é tomado como pressuposto ou citado de forma ilustrativa e não recebe a atenção devida, o que implicaria em aprofundar a noção de dignidade humana de forma contextualizada e, por exemplo, construir indicadores mais precisos para a avaliação dos trabalhos. Até que ponto cada serviço prestado está contribuindo para a garantia da dignidade desta família ou deste cidadão, ou ainda estamos tomando os direitos formalmente, como o cumprimento de um critério burocrático? Nosso olhar tem buscado a totalidade de suas condições de vida ou apenas cumprido procedimentos previamente estabelecidos? Os direitos humanos exigem de nós essa postura empática e comprometida com as pessoas e grupos sociais, para além do exercício profissional, enquanto cidadãos que também somos.

Estes são apenas alguns pontos que indicam o rumo num processo de longo prazo, mas que exige passos firmes desde seu início. A dívida social que temos com a população expropriada em seus direitos é enorme e implica a superação da própria sociedade que a engendrou. O produto deste trabalho será usufruído plenamente pelas próximas gerações, mas, desde agora, precisamos encontrar alternativas para melhorar a qualidade de vida e garantir o acesso aos direitos humanos. A implementação completa do Sistema Único da Assistência Social é, sem dúvida, um passo significativo neste percurso.

REFERÊNCIAS

- AVRITZER, Leonardo (Org.). *Pensando a Democracia Participativa: a dinâmica da participação local no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- _____. *Decreto 7.237, de 20 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Certificado das Entidades Beneficentes de Assistência Social. Brasília, DF, 2010.
- _____. *Lei n.o 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 10 jun. 2011a.
- _____. *Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009*. Dispõe sobre o Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social. Brasília, DF, 2009a.
- _____. *Lei n.o 12.435, de 06 de julho de 2011*. Dispõe sobre o Sistema Único da Assistência Social – SUAS. Brasília, DF, 2011b.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil*. Brasília, DF, 2009b.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. *Caderno de Textos para a VII Conferência Nacional da Assistência Social*. Brasília, DF, 2009c.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Manual Orientador da VIII Conferência Nacional da Assistência Social*. Brasília, DF, 2011c.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Resolução CNAS n.o 109/2009*. Dispõe sobre a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2009d.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Resolução CNAS n.o 145/2004*. Dispõe sobre a Política Nacional da Assistência Social – PNAS. Brasília, DF, 2004.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Resolução CNAS n.o 269/2006*. Dispõe sobre a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH. Brasília, DF, 2006a.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Resolução CNAS n.o 24/2006*. Regulamenta entendimento acerca de representantes de usuários e de organizações de usuários da Assistência Social. Brasília, DF, 2006b.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 1998.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.
- _____. *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SPOSATI, Aldaíza. *A especificidade e a intersetorialidade da política de Assistência Social*. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 77, p. 30-53, 2005.
- _____. *A menina LOAS: um processo de Construção da Assistência Social*. São Paulo: Cortez, 2005.





CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

III.I SISTEMA DE JUSTIÇA E OS DIREITOS HUMANOS

Samuel Karasin¹

Só existem dois dias no ano que nada pode ser feito. Um se chama ontem e o outro se chama amanhã, portanto, hoje é o dia certo para amar, acreditar, fazer e principalmente viver. (Tenzin Gyatso, 14º Dalai Lama).

No princípio, tudo era o paraíso: calor, paz, plenitude, satisfação. Subitamente, a serpente: barulho, frio, separação, dor... A primeira reação de todos perante a perda daquele nirvana, perante o momento de seu nascimento, antes mesmo de reconhecer-se enquanto ser humano é clamar por justiça. Justiça por aquilo que perdemos, antes de sabermos o que é perder ou o que é ser.

A perda da plenitude inicia a nossa identidade, mas tal batismo também nos define, preenchendo nosso ethos e determinando nossa identidade coletiva. Nenhum conceito é mais universal, mais comum a toda pessoa que caminha, caminhou ou caminhará sobre a terra do que a ideia de justiça. Nenhum vocabulário humano deixa de abarcar essa ideia arquetípica e, se o linguajar reflete a realidade, não existe canto neste planeta no qual a tal justiça não seja buscada.

No entanto, nada mais elusivo, nada mais escorregadio do que tal ideia. Como a ansiedade primária, como a marca inicial de nossa chegada ao mundo, como nossa primeira experiência, nada mais pessoal e nada mais complexo e difícil de satisfazer do que o sentimento de justiça/injustiça.

E quando nos deparamos com nossos parceiros nessa caminhada, os outros seis bilhões de seres humanos, sócios únicos na consciência existencial, essa insatisfação se multiplica na medida em que o universo já não nos pertence se dividindo entre o Eu e o Outro. Em sendo diferentes, o Eu e o Outro, multiplicamos nossas ansiedades pelo que é justo/injusto, por quantos forem os fatos sociais, histórias nas quais nos encontrarmos.

¹ Juiz da Infância e Juventude da Comarca de Osasco.



Assim, nada mais simples do que entender o porquê de milhares de árvores tombarem todos os anos para que nós possamos discutir teorias e conceitos sobre a justiça. E outras tantas, para se discutir a justiça de se abater florestas para satisfazer as nossas necessidades...

Isso não significa que a mesma ideia de justiça pertença a todos, posto que, em sendo o ser humano um universo (aquele que salva uma vida, salva o mundo, já dizia o Talmud), a multiplicidade de experiências e culturas traz conceitos diferentes daquilo que é ético e justo. Assim, a narrativa de Heródoto, em sua história sobre Darius, rei da Pérsia, que teria convocado gregos de seu reino e proposto a eles que comessem seus mortos, oferecendo vasta recompensa; após a pronta recusa, estes teriam afirmado que era sua obrigação cremar os mortos. Darius teria então chamado indianos, que, segundo Heródoto, comiam seus mortos, e proposto a eles que cremassem seus cadáveres, o que foi prontamente recusado, pelos horrorizados cidadãos.

E qualquer janela permite ao observador admirar a multiplicidade de sistemas pessoais de ética e valor, se exprimindo na arte, na religião, no comportamento de seus concidadãos. Por sua vez, esses compartilham sua visão de mundo e justiça em partidos, religiões etc.

Assim, o revolucionário que fuzila, o soldado que luta contra o terror, o ativista, o militante, com toda certeza acreditam na justiça de sua causa e na superioridade de seus valores sobre todos os outros.

Vivendo em sociedade, e confinados na mesma rocha flutuando no vácuo do universo, temos de encontrar espaços de convivência comuns, pontos de interação de valores tão absolutos que muitos sacrificam sua própria vida por eles. Respeitar a diversidade, ainda que represente valores antagônicos aos nossos.

Vale a pena fazer, aqui, uma pequena digressão: a ideia de justiça é tão fundamental para nossa cultura que os dois livros que mais representam a cultura ocidental, *Dom Quixote* e *Hamlet*, tratam dela. Shakespeare, entre a vingança e a existência, inicia sua obra com o pedido de justiça de Claudius, que lembra ao príncipe da Dinamarca seu dever de vingá-lo. A obra de Cervantes, epítome da ansiedade humana por justiça, eterniza sua busca, ainda que a sociedade a taxe como loucura.

E se Alonso Quijano não aceita o mundo como tal e procura, numa idealizada cavalaria, a resposta para as injustiças que vê, ainda que enxergue gigantes e não moinhos, sua certeza é tão contagiante que leva seus leitores a com ele se identificar, cruzar o mundo em Rocinante, com a bacia do barbeiro/elmo de Mambrino, mais próximo à sua loucura do que da sabedoria do licenciado carrasco. Também nós ansiamos.

Quando o Eu deixa de ser o universo, quando tocamos o Outro, percebendo nossa limitação, recriamos um espaço de diálogo e interação capaz de definir a universalidade dos nossos anseios.

Mas mesmo os valores de nossos grupos sociais, de nossa predileção não

são necessariamente valores de toda a humanidade. O que consideramos direitos, justiça, não necessariamente pertence à humanidade.

Onde começam tais direitos? Aliás, o que são os tais direitos humanos?

Para iniciarmos, cabe observar que a história do desenvolvimento do conceito de direitos humanos frequentemente é associada ao desenvolvimento da filosofia ocidental, em especial a partir do Iluminismo do século 18. Mas, no entanto, se pode facilmente observar normas de respeito ao próximo, de cuidado social, lastros de uma ética comum a todas as comunidades humanas, independentemente da geografia.

Tal discussão não é mero pormenor, em especial quando se pensa que, hoje, um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de uma ideia comum de direitos humanos diz respeito à rejeição por alguns do ideário de direitos humanos como ideias e valores ocidentais, uma renovação cultural do colonialismo europeu, agora travestido de boas intenções. Em particular, tal interferência é retratada como alienígena, quando exorbita valores tradicionalmente arraigados, como religião e concepções de Estado.

Assim, nada melhor que perceber que na base do que hoje é normativo, religião e filosofia já se encontraram e sedimentaram e que pontos comuns entre culturas e passados diferentes podem redundar em um presente de aproximação e em um futuro comum.

Mesmo em codificações antigas, como o Código de Hamurabi, famoso por penas hoje consideradas cruéis, há disposições específicas sobre a proteção às filhas, às viúvas etc.

Quem não reconhece em dizeres como “Justiça, somente a Justiça, deverás seguir” (Deuteronomio 16,20), “não permanecerás inerte enquanto o sangue do teu irmão é derramado” (Levítico 19,16), “não oprimirás o estrangeiro, o órfão e a viúva” (Deuteronomio 24,17; 27,19), a forja de muitas das ideias que vicejaram e se tornaram normas?

E nas suratas do Alcorão, o anseio comum de justiça:

55ª SURATA

Em nome de Deus, o Clemente, o Misericordioso.

1. O Clemente.
2. Ensinou o Alcorão (1574).
3. Criou o homem.
4. E ensinou-lhe a eloquência.
5. O sol e a lua giram (em suas órbitas).
6. E as ervas (1575) e as árvores prostram-se em adoração.
7. E elevou o firmamento e estabeleceu a balança da justiça.
8. Para que não defraudeis no peso.
9. Pesai, pois, escrupulosamente, e não diminuais a balança.

E o que dizer da tolerância, que é expressa no maior mandamento cristão: “Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu espírito; este o maior e o primeiro mandamento. E aqui tendes o segundo, semelhante a esse: Amarás o teu próximo, como a ti mesmo. Toda a lei e os profetas se acham contidos nesses dois mandamentos.” (Mateus 22, 34-40).

Por outro lado, nem tudo se traduz em pietismo, religiosidade; a ideia de justiça nem sempre veio de fontes divinas ou de forças superiores. No passado, o homem se encontrou nas tradições gregas dos estóicos, bem como no *ius gentium* dos romanos.

E a partir destes, a universalidade de ideias de uma justiça comum começa a ganhar corpo. E não só corpo, como se torna, também, um direito, voltando-se primeiro para o controle do governante, depois com o Estado moderno para o controle deste, depois para a garantia da dignidade do cidadão, globalizando-se, por fim, em torno da ideia de dignidade de todo ser humano.

Desse modo, em 1215, o primeiro reconhecimento de que o governante está vinculado às suas próprias leis e que o direito dos governados não depende exclusivamente da vontade do governante. Esse é o interesse histórico da *Magna Carta*.

Em 1689, um novo acordo entre o Rei e o parlamento, o *English Bill of Rights*, se soma ao *writ de habeas corpus*, criado uma década antes, para aumentar as garantias dos cidadãos, estabelecendo a independência do parlamento enquanto campeão dos cidadãos, proibindo a aplicação de penas cruéis, estabelecendo o direito de petição.

Em 1776, com a guerra de independência das treze colônias inglesas, o reconhecimento político de direitos inalienáveis, de todo cidadão independentemente de seu estatuto pessoal, estabelecendo pela primeira vez o reconhecimento do princípio democrático, elegendo a soberania popular como motor do governo comum. Interessante salientar que recentemente, em clara emulação daquele documento, se propôs a emenda em nossa Constituição para, como naquele documento, incluir a busca da felicidade como direito inalienável do cidadão (no entanto, é importante salientar que o conceito de felicidade jeffersoniano liga-se mais ao exercício da virtude que ao hedonismo, como proposto em nossas paragens). Igualdade, liberdade, propriedade, bens supostamente ameaçados pelo controle inglês também são explicitados. Pela primeira vez, se reconhecem explicitamente, tanto pela Declaração de Independência de 1776 quanto pelas declarações de direitos dos estados americanos, os valores da liberdade e igualdade do cidadão, sobrepondo-se ao Estado.

No *Segundo Tratado de Governo*, publicado em 1690, John Locke, com a ideia de que o governo era o remédio para o estado de natureza inicial, evita que os homens atuem como juízes de seu próprio direito e, como corolário, cada vez que tal função fosse ultrapassada, o poder deveria ser devolvido aos cidadãos

que dele abdicaram inicialmente. Jean-Jacques Rousseau, no *Contrato Social*, publicado em 1762, propõe que o homem perde sua liberdade natural voluntariamente, criando um contrato com seus semelhantes; com isso, ganhando as liberdades civis e o direito de propriedade, pavimentam teoricamente tanto a Independência Americana como a Revolução Francesa.

Não pode ser deixada de lado a importância de Thomas Payne, com o *Comon Sense*, de 1776, atacando a ideia de monarquia e defendendo a forma republicana de governo e sua defesa da Revolução Francesa, *Rights of Man*, cujo aforismo mais conhecido – “meu país é o mundo e minha religião é fazer o bem” – pode perfeitamente resumir a ansiedade humana por um mundo melhor.

E chegamos à primeira revolução do mundo moderno. Primeira não só pelo conceito de mudança histórica proposta, mas de extensão dessas idéias, muito além das fronteiras francesas. Em 1789, as estruturas sociais da França são mudadas, e um mundo novo é proposto para toda a humanidade. Um mundo novo, criado a partir de valores universais, patrimônio de todos e não mais de uma classe ou grupo social; o mundo composto pela tríade Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Esta última, o grande diferencial quanto à independência americana. E a grande propagadora para além de suas fronteiras. A grande síntese, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, como seu próprio nome diz, dirige-se primeiro à humanidade e depois aos nacionais. Vale a pena lembrar seus dois primeiros artigos:

I - Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum.

II - O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

O homem e a razão reconstróem o mundo, propagando seus valores além de seus interesses imediatos, universalizando valores e reconhecendo valores tão comuns que germinaram esperanças em lugares tão distantes como o Brasil, a Índia, a América Latina. Ocorre a consolidação da ideia de Constituição enquanto garantia maior do cidadão perante o Estado.

Se a burguesia triunfa, maior triunfo têm as ideias que ganham a eternidade. O gênio não voltará à garrafa. Povo, nação são conceitos que ganham a rua e nunca mais a deixam.

E a noção de fraternidade, a ideia de que somente em comum, numa só irmandade, todos os homens são livres e iguais, é uma revolução muito mais poderosa que todas as guilhotinas, antigas ou modernas. A ideia de que existem

direitos que são tão ínsitos que se chamam direitos naturais passa a ser um escudo universal, a própria representação daquele primeiro grito de separação do ventre.

E, se há violência entre irmãos, essa violência deve ser regrada, já que até mesmo a guerra deve ter seus limites. Assim, em 1864, a Convenção de Genebra (estendida em três ocasiões, 1925, 1929 e 1949, para abranger horrores até então desconhecidos pela humanidade) dispõe sobre a permissão do impensável.

A lógica do capitalismo desenfreado é revertida em outra revolução, desta vez na América Latina, onde em 1917, o México reconhece em sua Constituição que direitos sociais são partes da família dos direitos fundamentais da humanidade. É seguido pela República de Weimar, que, pressionada pelos trabalhadores alemães, também faz o mesmo, em avançada peça constitucional. Terra, emprego, previdência social, proteção às minorias, são direitos e não expectativas. Preocupações atuais encontram a sua proteção no pináculo dos sistemas jurídicos de nações. Certo é que, para tanto, foram anos de destruição maciça, guerra civil; mas do sofrimento nasce o reconhecimento dos direitos positivos do homem, do trabalho e da terra, como fundamentais à dignidade humana.

Um novo capítulo feito de dor e sofrimento, o maior escrito pela humanidade, redundando na maior empreitada coletiva da humanidade, com a criação da Organização das Nações Unidas e com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Milhões pereceram na segunda guerra mundial, lutando contra ideologias exclusivistas, que creditavam valores a uma única raça, objetivando o restante da humanidade, reclassificando-a segundo sua suposta utilidade. Ao abandonar a visão de uma só humanidade, colocando-se acima dela, tais ideologias promoveram massacres e terrores em escala industrial, mostrando a imensa capacidade de destruição, crueldade, de que somos capazes. E mais: que somente cultura e civilização não são capazes de impedir a destruição e o horror quando não vemos o próximo como nos vemos.

Se a primeira guerra mundial era a guerra para acabar com todas as guerras, a segunda guerra mundial ensinou ao mundo a necessidade de valores universais, de discussões coletivas para a salvaguarda de nossa existência.

E a ideia de segurança coletiva não se limita à diplomacia vazia da Convenção de Versalhes, mas da promoção de valores e interesses comuns a toda a humanidade. Valores que são expressos na Declaração de Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Basta a leitura daquele instrumento para se perceber a profundidade dos anseios lá expressos. O maior documento já produzido pelo homem não é um tratado, mas uma recomendação, porém mais do que isso, tal qual o primeiro grito, exigindo justiça, demanda um mundo novo, muito mais representativo dos nossos anseios e sonhos.

Os horrores do genocídio e da guerra também trazem à tona a necessidade

de uma resposta universal àquilo percebido como crimes por toda a humanidade. Ações tão cruéis que não mais poderiam se esconder sob a capa da soberania ou da obediência às ordens. Daí os julgamentos de Nuremberg e Tóquio e a Convenção para a Prevenção e Repressão ao Genocídio, de 1948. A comunidade internacional passa a considerar toda a proteção da pessoa muito além das fronteiras nacionais.

Daquele momento em diante, convenções, tratados, pactos florescem em todos os organismos multilaterais, protegendo e implicando Estados nacionais na proteção de inúmeros aspectos da vida comum, criando organismos de controle, debate e julgamento, como o Tribunal Penal de Haia, garantindo que em um mundo cada vez menor, o debate e a universalidade de valores comuns sejam tratados como um patrimônio valioso.

Mas essa universalidade é posta em cheque em todo momento. A fluidez no conceito de direitos humanos, a sua extrema abrangência é questionada constantemente. Afinal, o que é fundamental e universal?

Hoje se debate a universalização, que é combatida como um subproduto da globalização. Países em desenvolvimento recusam convenções sobre trabalho, clima etc., sob o argumento de que restrições sobre a produção representam uma nova forma de controle e colonização pelos países industrializados.

Intervenções militares ou econômicas contra países que oprimem suas minorias ou populações são pautadas como uma nova forma oportunista de imperialismo, como invasões com finalidades militares, sob outro nome.

Valores fundamentalistas são postos em contraste. Se só há um caminho para a verdade e esse me pertence, como respeitar o do próximo? Assim, valores como igualdade entre os sexos não são idênticos a todas as nacionalidades.

Quando se pensa nas inúmeras complexidades que envolvem questões como segurança nacional, terrorismo, superpopulação, aquecimento global etc., se verifica que esse monumental edifício teórico, essa conquista de todos é frágil, e enfrentará inúmeros desafios. Há muito a se debater e definir, mas a esperança é que isso seja enfrentado por todos.

Não há respostas fáceis e certamente não é o propósito deste pequeno texto oferecê-las. Mas uma pequena história nos conta o que é possível, quanta esperança se pode depositar na humanidade.

Depois de uma guerra, onde dezenas de milhões de pessoas pereceram, onde fábricas de escala industrial foram criadas para o extermínio de populações que nada fizeram, cujo único crime era existir, é criado na ONU um comitê. Não há como se esquecer que, a par de encerrada a guerra, uma outra, ainda mais cruel se avizinhava, já que os vencedores se dividiam em desconfianças e ideologias opostas, dividindo o mundo em campos opostos. A ideia de direitos humanos, sublinhe-se, era extremamente periférica e nenhuma das grandes potências esperava que tais ideias interferissem com suas soberanias.

Naquele comitê, chefiado por uma mulher que acabara de perder seu marido, cuja educação formal terminara aos 17 anos, os mais diferentes aspectos da humanidade se encontraram. Poucos podem deixar de notar que, sob o comando de Eleanor Roosevelt, ideologias conflitantes como capitalismo (e sua visão de direitos e liberdades individuais) e comunismo (e seu ideário da importância de direitos sociais e da importância da coletividade) encontraram sua síntese.

Da mesma maneira, antagonismos culturais e filosóficos, como os havidos entre Peng-Chun Chang e Charles Malik, da China e do Líbano, respectivamente, colidindo valores ocidentais e orientais, ideias e concepções diferentes sobre o homem, direitos etc.

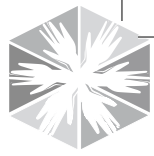
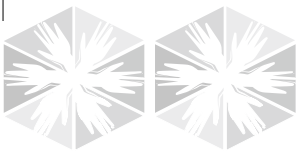
Para aqueles que hoje confrontam as dificuldades que viram, vale a pena pensar no trabalho comum de Charles Malik, porta-voz da Liga Árabe, e de René Cassin, o representante francês, um judeu que perdeu vinte e nove parentes no holocausto e um ardente defensor do Estado de Israel.

Acrescente-se a isso diferenças linguísticas e culturais, interesses coloniais e de liberdade das colônias e toda sorte de conflitos que sempre pontuaram a humanidade.

E, no entanto, daquele comitê, daquelas pessoas diferentes entre si, nasce o primeiro documento comum de toda humanidade, aprovado por unanimidade por todos os países. E o primeiro grito do homem se torna a primeira declaração da humanidade. E uma nova vida começa.

REFERÊNCIAS

- CLAPHAM, Andrew. *Human Rights: a very short introduction*. Oxford: Oxford University, 2007.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- ISHAY, Micheline R. *The History of Human Rights: from ancient times to the globalization era*. 2. ed. Berkeley, CA: University of California, 2008.



III.II EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NAS PRISÕES

Roberto da Silva¹

INTRODUÇÃO

Educação de presos e educação em direitos humanos são quase sinônimos quando concebidas sob a perspectiva da educabilidade social do sujeito, isto é, da educação que vise a emancipação, a autonomia e a libertação do sujeito oprimido aliada ao desenvolvimento de competências que desenvolva sua capacidade para viver em sociedade de modo livre e responsável. Um projeto político-pedagógico para a educação no sistema penitenciário pode articular adequadamente estas duas dimensões. Este artigo cumpre o propósito de articular temas que, isoladamente, são de difícil tratamento, mas que, sob a perspectiva da ampliação do direito à educação, podem ser convergentes. O direito à educação está exaustivamente normatizado, tanto no plano internacional quanto nacional, e este artigo tratará de sua ampliação a um segmento social historicamente alijado de seu exercício. Direitos humanos, termo ainda polissêmico, mas que já contempla uma primeira, segunda, terceira e quarta geração de direitos, enfatiza a educação como um direito fundamental da pessoa humana, concepção esta predominante nos discursos sobre educação, não se fazendo necessário, neste texto, portanto, demais considerações. O termo novo desta equação é a possibilidade concreta, *pela primeira vez na história deste País*, de discutir um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro. O eixo de articulação entre as três temáticas será dado pela atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre os mesmos, frente às disposições das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, marco legal mais recente sobre o tema, aprovado pela Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) e homologado pelo Ministério da Educação, por meio da Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação, em 19 de maio de 2010.

¹ Professor Associado do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenador do GEPÊPrivação – Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade.



APONTAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Foi a prisão de Paulo Freire, em setembro de 1964, quando passou cerca de setenta dias preso em Olinda e Recife, que ensejou o exílio do educador e, conseqüentemente, a amplificação de suas ideias mundo afora. Moacir Gadotti, herdeiro intelectual de Paulo Freire, sugere que a elaboração teórica da *Pedagogia do oprimido* (1974) remete a esta experiência que, aliás, é relatada pelo próprio Paulo Freire no livro *Aprendendo com a própria história* (1987), em coautoria com Sérgio Guimarães.

A bibliografia especializada, entretanto, possui um único registro de pronunciamento feito por Paulo Freire especificamente sobre educação de presos.

Em conversa com os educadores que atuam em prisões, durante o *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo*, em 1993, Paulo Freire afirmou que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que, se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito” (FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL, 1993, p. 17).

Esta afirmação tem permeado, desde então, a maioria das discussões sobre quais são os métodos e técnicas mais adequados para a educação em prisões. A afirmação, aparentemente, contradita outra do próprio Freire e consiste em uma recomendação aos educadores brasileiros: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias”, incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e de suas experiências.

A primeira afirmação parece corroborar a hipótese de que a Educação de Jovens e Adultos deva ser, a exemplo do que sugere a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2006, p. 63), a modalidade preferencial para a educação de presos.

Já a segunda afirmação corrobora a minha hipótese, reiteradamente manifestada, de que a EJA, em sua versão ofertada nos sistemas públicos de ensino não atende à especificidade da condição dos presos, o que tem justificado os esforços do GEPÉPrivação no sentido de pensar material didático pedagógico, currículo e formação de professores orientados para este segmento, com uma pedagogia própria e específica.

Esta hipótese, pensamos nós, é corroborada por Moacir Gadotti quando, também falando aos educadores no mesmo evento, enfatizou que a educação de presos precisa englobar as três fases pelas quais passou a educação de adultos – conscientização, organização e produção – e que o desafio dos monitores consiste exatamente em como articular estas três dimensões em um universo com características tão específicas em que a educação popular não avançou de

modo significativo (FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL, 1995, p. 127).

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais também corroboram esta hipótese instando os gestores públicos a adotarem os dispositivos capazes de trazerem inovações para a educação e a integrarem as diferentes alternativas educacionais, sejam elas formais, não formais ou decorrentes das experiências de vida e do trabalho.

Tratei destes temas na tese de doutoramento, intitulada *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade* (SILVA, 2001, p. 6); aprofundi a reflexão no artigo *Objetivos da Educação e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*, juntamente com Fábio Aparecido Moreira; e o GEPÊPrivação procurou concretizar estas hipóteses nas propostas consignadas nos planos estaduais de educação de alguns estados brasileiros.

Paulo Freire é enfático em afirmar que o sujeito da educação não pode estar alijado do processo de sua elaboração, sob pena de mera reprodução dos esquemas de dominação.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores (FREIRE, 1987, p. 43).

Quais os contextos históricos, políticos, sociais ou culturais que justificam a emergência de uma nova pedagogia, tal como recomenda Paulo Freire? Ele mesmo afirma que

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 32-33, grifo do autor).

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 1987, p. 44).

Que características específicas apresentam estes segmentos no sentido de justificá-las? Em que medida estas especificidades justificam a formação de um professor diferenciado, de um currículo próprio, de material didático pedagógico contextualizado e de um sistema de avaliação que contemple estas especificidades?

AS ESPECIFICIDADES DA EJA PRISIONAL

Na tese de doutoramento, defendida em agosto de 2001, passei em revista publicações, documentos e relatórios nacionais e internacionais que retratavam os últimos trinta anos do sistema penitenciário brasileiro. As avaliações foram feitas por Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI), Anistia Internacional, Human Rights Watch e Comitê Permanente de Prevenção do Crime e Justiça Penal das Nações Unidas, dentre outros. A síntese de suas conclusões é que a prisão é o local onde mais são cometidas violações de direitos humanos no Brasil.

Os relatórios mais atuais sobre o mesmo sistema são periodicamente produzidos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), criado em 31 de dezembro de 2004 com a atribuição precípua de fiscalização dos atos do sistema público de Justiça. Estes relatórios são produzidos como resultado do Mutirão Carcerário e até março de 2011 haviam sido feitas inspeções no sistema penitenciário do Distrito Federal e dos estados de Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Tocantins. Como resultado prático desse trabalho, mais de quatro mil presos foram libertados e benefícios diversos foram concedidos a cerca de outros cinco mil, com recomendações de todos os tipos para os sistemas penitenciários de todos os estados inspecionados.

Também merece destaque o relatório elaborado em 2009 pela Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação nas Prisões Brasileiras, sob responsabilidade de Denise Carreira e Suelaine Carneiro. Tendo visitado unidades prisionais nos estados de Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal, o relatório final “apresenta um conjunto de nove recomendações estruturais e 14 recomendações complementares comprometidas em garantir condições para a efetivação do direito humano à educação nas prisões brasileiras” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 81).

Dos quase quinhentos mil presos recolhidos em cerca de 1,8 mil (um mil e oitocentas) unidades prisionais, mais da metade não foi beneficiário do direito constitucional de nove anos de escolarização básica, havendo uma taxa de analfabetismo superior a 7%. Do total, aproximadamente 50% dos presos estão inseridos em atividades laborativas e 17% em atividades educacionais.

Não obstante a adesão do Brasil a todos os tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos, a incorporação da educação no discurso político como direito humano fundamental e a ideia generalizada de que trabalho e educação são as vias mais imediatas para a reabilitação do preso ao convívio social, por que o País, a exemplo de outros, protela tanto a oferta da educação às pessoas em regimes de privação da liberdade?

A chamada cultura prisional – leia-se: o modelo de administração penitenciária – é sustentada por um tripé cujos pilares são: 1) a elevada tolerância em relação a todas as formas de violência que se torna o principal fator de mediação das relações entre instituição-agentes, agentes-presos e presos-presos; 2) a elevada tolerância em relação à corrupção, não só no sentido pecuniário, mas também em relação aos valores, hábitos e costumes, que caracterizam o universo prisional como uma contracultura e; 3) a compra e venda de privilégios como técnica de empoderamento de presos e agentes, sem nenhuma correspondência no mundo real.

A prevalência do binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização tem sido apontada como o maior dos entraves à

execução do trabalho da educação, da psicologia e do serviço social dentro da prisão (PORTUGUÊS, 2001; SILVA, 2001), mas deve-se apontar também para a relação de subordinação que estas ciências têm em relação às ciências jurídicas, como se fossem apêndices destas.

Se estes fatores, isoladamente ou em conjunto, já representam dificuldades suficientes para tornar realidade a educação em prisões, seria irresponsabilidade, destes articulistas, omitirem os fatores estruturais, organizacionais e conjunturais que precisam ser enfrentados.

Das mais de 1,8 mil (um mil e oitocentas) unidades prisionais existentes no País (BRASIL, 2010b) nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, isto é, com uma escola para atendimento aos presos, havendo sim, salas de aulas, geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados, originalmente destinados à administração penitenciária.

Sob o prisma organizacional, em vários estados brasileiros, a administração penitenciária ainda sequer é concebida como área de conhecimento (direito penitenciário), estando subordinada à Secretaria de Justiça, Secretaria de Segurança Pública ou outro arranjo político que não uma Secretaria da Administração Penitenciária, dirigida por especialista e não por coronéis, com orçamento próprio, quadro de recursos humanos concursados, escola de formação do pessoal penitenciário e rígida distinção de funções entre quem prende e quem tem a responsabilidade pela custódia do preso.

Elo importante na prestação das assistências previstas na Lei de Execução Penal são as instituições auxiliares da Justiça, especialmente o Conselho Penitenciário, o Patronato e o Conselho da Comunidade, cujas atribuições são necessárias e desejáveis na elaboração, fiscalização e avaliação de um projeto político-pedagógico destinado às prisões, tal como as instituições auxiliares da escola, a saber, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM).

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério, constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Mesmo diante dos generosos editais do MEC/Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), MJ/Depen (Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça) para a oferta de cursos para atendimento a este público, a resposta tem sido decepcionante.

O mesmo se pode dizer em relação ao mercado editorial quanto aos apelos para desenvolvimento ou adequação de bibliografia e de material didático pedagógico para a educação em prisões. Sem o apelo comercial e a possibilidade do ganho em escala, persiste nas prisões a utilização do material originalmente concebido para a Educação de Jovens e Adultos ofertada no sistema público de ensino.

Esta última questão em particular possibilita dialogar com a posição de Paulo Freire no início do texto. Em que circunstâncias a discriminação contra os presos seria acentuada com a adoção de uma pedagogia especialmente concebida para o universo prisional? Escrever pedagogias para quem? Se o contexto em que vive a pessoa é determinante na constituição de sua forma de produzir conhecimentos e de ler o mundo, a condição de encarceramento, sobretudo o confinamento prolongado é propícia para estabelecer formas outras de produção e de reprodução do conhecimento?

E como desconstruir a lógica imanente à prisão, cuja contracultura a caracteriza como escola/universidade do crime, dotada que é de uma pedagogia que, de forma contínua, persistente e independente da vontade das pessoas, da sociedade e do Estado, produz e reproduz os pseudovalores da criminalidade e da violência, agora de forma intrafamiliar e intergeracional, com anseios de exportação de suas tecnologias para a sociedade extramuros?

Sem pretender tornar o cenário mais feio e cruel do que ele já é, ressalta-se a necessidade de conhecimento geral quanto à natureza dos desafios a serem enfrentados, especialmente por parte dos novos atores chamados à luta, tais como professores, educadores, formadores de formadores, coordenadores de cursos e gestores universitários.

Como a educação pensa a prisão, a pena e o preso? Qual é a função da educação na execução penal? Quais os impactos que a pedagogia pode gerar na execução penal? Como articular os objetivos da educação com os objetivos da reabilitação penal? Estas e outras questões serão discutidas neste artigo.

A PERSPECTIVA FREIREANA PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS MANOS

Paulo Freire cimentou a concepção de educação como libertação, do ato de educar como equivalente a libertar, tendo esta última, como corolários, a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais. Sua atuação junto à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos logo após o retorno do exílio foi fundamental para que a convergência entre os dois termos assumisse uma dimensão prática por meio do projeto Educar para os Direitos Humanos, desenvolvido pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo.

A dedicatória de *Pedagogia do oprimido* foi direcionada aos “esfarrapados do mundo”, que Albert Memmi cognominou como “os condenados da terra”. A categoria central no pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire não é, entretanto, este esfarrapado, o preso, o proletário ou qualquer outro tipo sociológico em particular e sim o oprimido/opressor, relação dialética que faz com que o processo de libertação de um seja, na verdade, o processo de libertação do outro.

O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1997b, p. 51).

Na concepção freireana, humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua *inconclusão*, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem”. A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica”. E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 16).

A radicalidade proporcionada por esta concepção torna responsável a educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1997b, p. 17). Oprimido e opressor devem ser entendidos como categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dada a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições ainda que em relação a pessoas diferentes. Ninguém é 100% oprimido e ninguém é 100% opressor, constituindo-se em ato de conscientização saber quando e como o sujeito está em uma ou outra posição.

Esta relação simbiótica entre educação e liberdade encontra eco nas *Diretrizes Nacionais para oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* (BRASIL, 2010a) se admitirmos duas premissas fundamentais: a primeira pressupõe que pessoas das mesmas condições sociais precisam cumprir as mesmas obrigações e ter acesso aos mesmos direitos e à mesma proteção do Estado. Esta premissa pressupõe que o direito à educação deva ser extensivo a todos os trabalhadores da educação e do sistema penitenciário, especialmente na forma de educação continuada e de formação em serviço (Art. 11).

A segunda premissa diz respeito à natureza e à qualidade da educação a ser oferecida a estes sujeitos. O modelo da educação escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos oferecida na rede regular de ensino ainda são predominantemente *bancária, domesticadora, alienante e reprodutora*, epítetos fartamente presentes no pensamento freireano para adjetivar a educação escolar.

No livro *Professora sim, Tia não: cartas para quem pretende ensinar*, Paulo Freire (1997c, p. 34) sustenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente problemas pedagógicos, mas sim problemas políticos e éticos e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões, evidenciam este caráter ético e político.

Alguns dados permitem visualizar estas dimensões éticas e políticas a que se refere Freire. Mais de 63% das pessoas recolhidas à prisão no Brasil tem idade entre 18 e 35 anos, confirmando que a prisão está cada vez mais sendo destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como são os crimes contra o patrimônio e o envolvimento com drogas, responsáveis por 45% do encarceramento no Brasil.

Jovens, que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas, e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades, estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade, e a prisão que temos hoje em nada contribui para isto. Sérgio Adorno (1991, p. 79) chama a isto de “socialização incompleta”.

As definições clássicas de crime, de pena e de prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século 21, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego.

Estes fatores precisam ser considerados com vistas a uma redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários brasileiros estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade.

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (2001b, p. 65) nos alerta que

As forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários a pretenderem esmagar a democratização fundamental, se juntaram, inclusive embasando-as, às forças externas, interessadas na não transformação da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma. Como as internas, as externas tentavam e faziam suas pressões e imposições e também seus amaciamentos, suas soluções assistencialistas. Opunhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de democratização fundamental em que estávamos situados.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu anti-diálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória.

No texto *Papel da educação na humanização*, Paulo Freire (1997a, p. 9) ensina que

Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma coisa, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA AS PRISÕES

A ideia de um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário foi tratada no artigo *Objetivos da Educação e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível* (SILVA; MOREIRA, 2006), posteriormente debatida de forma brilhante no Programa Salto para o Futuro, da TV Escola (14 a 18.05.2007) e finalmente incorporada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010, que regulamenta as Diretrizes Nacionais para

oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais.

Dentre as várias dimensões necessárias ao projeto político-pedagógico, ressalta-se o atendimento à diversidade de necessidades educacionais, que, de alguma forma, deve estar expresso no programa e no currículo da EJA Prisional.

No livro *A Educação na Cidade*, Paulo Freire (2001a, p. 24), falando sobre sua experiência como secretário da educação na cidade de São Paulo, apresenta sua concepção de construção de projeto político-pedagógico:

Evidentemente, para nós a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de *pacotes* para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

Acabo de afirmar que jamais imporemos à escola [...] um perfil de escola, por mais que ele expresse a nossa opção política e o nosso sonho pedagógico. Precisamente porque recusamos o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo. E porque não somos espontaneístas nem licenciosos, não nós omitimos. Pelo contrário, aceitamos que não temos por que fugir ao dever de intervir, de liderar, de suscitar agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso.

Em síntese, essa é a visão de Paulo Freire sobre a construção do projeto político-pedagógico e ela tem sido sistematicamente difundida e praticada pelo GEPÉPrivação como metodologia dialética, processual, participativa e ascendente na elaboração dos planos estaduais de educação em prisões, universo singularmente marcado por práticas de disciplinação dos corpos, de anulação da identidade do eu e por arbitrariedades de todos os tipos.

A necessidade de um projeto político-pedagógico pode ser entendida como decorrência direta do processo de maturidade democrática pelo qual o Brasil passou recentemente. Uma característica deste processo foi a supressão de modelos referenciais para organizar a vida pessoal, familiar e social e a consequente valorização do indivíduo e de suas experiências.

Historicamente, a religião forneceu os modelos de pai, mãe, filho, assim como os parâmetros para julgamento do que é certo ou errado e do que é bom ou mau. Para a educação, é tranquilizador trabalhar em função destes modelos previamente definidos, mas a Educação, mais do que qualquer outra área de conhecimento, aprendeu a trabalhar com a diversidade, gerando respostas que contemplam quase todo o espectro das necessidades educacionais diferenciadas (indígena, quilombola, gênero, opção sexual, deficiências, estrangeiros, hospitalizados etc.). Paulo Freire tratou da questão da diferença em *Pedagogia da indignação* (2000), fazendo a defesa do multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente em uma sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de consolidar e ampliar os processos de emancipação.

Portanto, na ausência de modelos únicos, hegemônicos e culturalmente impostos, cabe à comunidade, juntamente com a escola pública que a atende, definir de comum acordo o perfil do educando a ser formado.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1979, p. 5) afirma que

Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arremetiam usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como *perigosa subversão*, como *massificação*, como *lavagem cerebral* tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se *apoderam* das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

Como a mais nova fronteira da Educação, a prisão possibilita a salutar complementaridade entre a legislação social (LDB e Lei de Execução Penal),

favorece a articulação entre políticas setoriais (educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social), potencializa a sinergia entre duas ciências (pedagogia e execução penal) e mobiliza distintos campos profissionais (professores e agentes penitenciários) em torno de objetivos comuns.

A criativa exploração dos dispositivos da LDB constitui a prisão como campo promissor para a experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino, não obstante serem autorizadas pela LDB.

Dentre estas inovações merece destaque a relação Educação/Trabalho, a qualificação técnica e profissional para trabalhar ainda durante o cumprimento da pena e a integração do preso à proposta de reabilitação penal dentro da própria prisão, como são os casos do monitor de Educação e do Agente Prisional de Saúde (Art. 11, § 2º das Diretrizes Nacionais) (BRASIL, 2010a).

Quando analisados os dados relativos ao perfil de escolarização da população prisional no Brasil, a alfabetização exsurge como um desafio ético a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade, pois é inadmissível hoje a existência de analfabetismo entre jovens e adultos em sociedades contemporâneas. A elevação da escolaridade para cerca de 80% dos presos que não concluíram o Ensino Fundamental soa como uma ação reparadora face ao fato de ter sido negado a eles o direito à educação na idade apropriada.

Durante o processo de elaboração dos planos estaduais para a educação em estabelecimentos penais nos estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, a análise dos dados de escolarização dos presos apontou para a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos a ser oferecida nos estabelecimentos penais deva orientar-se por modelagens diversas para atender às diferentes necessidades de homens e mulheres presos.

A primeira modelagem, para contemplar os presos que não são alfabetizados ou não exercitaram o direito constitucional à Educação Básica de nove anos deve ser, prioritariamente, no sentido de *elevação da escolaridade*.

Cruzados os dados de escolaridade e de trabalho, entretanto, fica evidente que são exatamente estes os que mais constantemente optam pelo trabalho em detrimento da educação, por razões óbvias. Logo, a proposta de educação para este contingente deve, inexoravelmente, considerar a relação trabalho e educação, possibilitada pelo conceito de qualificação pelo trabalho enunciado no artigo 27, Inciso III, combinado com o artigo 37 da LDB.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A segunda modelagem deve contemplar os que possuem o Ensino Fundamental completo, portanto exercitaram o direito constitucional à escolarização básica de nove anos, mas devem ser estimulados à continuidade dos estudos com vistas à elevação, não apenas da escolaridade, mas também de suas competências técnicas relacionadas ao trabalho. Para estes se aplica o disposto nos artigos 35, 36 e 41 abaixo transcritos, com a diferença de que o seu enquadramento se dá no Ensino Médio.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

[...]

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

[...]

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional (BRASIL, 1996).

Uma terceira modelagem é destinada aos presos que começaram, mas não concluíram o Ensino Médio, cuja ênfase deve ser a conclusão desta etapa, agora explorando a modalidade educação profissional previstas nos artigos 39, 40, 41 e 42 da LDB.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Importante ter clareza de que as alternativas acima apresentadas não significam *ensinar uma profissão* ao preso e sim aproveitar a experiência já acumulada no exercício de ofícios indexados na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que não se confunde com a educação profissional.

Os presos que possuem o Ensino Médio completo podem se beneficiar da educação profissional, estes sim, no sentido de aprendizagem de uma profissão de nível técnico. As possibilidades estão regulamentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC/Secad, 2004) e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais (BRASIL, 2010) fazem menção especial à “preparação especial” (formação pedagógica) que devem receber os presos para atuação no apoio aos profissionais da educação.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Sem pretender apresentar um balanço exaustivo da produção acadêmica sobre o tema, creio pertinente exemplificar a inserção do mesmo como tema de pesquisa no meio acadêmico brasileiro, especialmente dissertações de mestrado e teses de doutorado, protagonizados por uma diversidade de pesquisadores, instituições e orientadores.

O estado de São Paulo apresenta a maior produção (27 pesquisas), sendo doze da Universidade de São Paulo (USP), oito da Pontifícia Universidade Católica (PUC), três da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Neto (Unesp), uma da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e uma da Universidade São Marcos. No Rio de Janeiro foi possível identificar cinco pesquisas, quatro no Distrito Federal e no Paraná, três no Rio Grande do Sul, duas em Pernambuco e uma em cada um dos seguintes estados: Mato Grosso, Amazonas, Goiás, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Ceará e Minas Gerais.

É desejável um levantamento mais minucioso sobre esta produção para contextualizar o estado da arte, pois este é um meio eficiente de identificar as temáticas problematizadas nas pesquisas e as lacunas no conhecimento.

O *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo*, realizado em 1993, é o primeiro registro que temos de um debate público sobre

a educação de presos no sistema penitenciário. Participaram dele os educadores diretamente envolvidos e técnicos de planejamento da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel, então responsável pela área, com as participações de Paulo Freire e Moacir Gadotti.²

O teor desses debates pode ser sintetizado em três pontos: a) as dificuldades dos educadores em trabalhar dentro dos presídios paulistas; b) as práticas dos educadores dentro dos presídios, inclusive a participação de monitores presos, e; c) a perspectiva de construção e de uma proposta para educação dentro dos presídios³.

A retomada destes debates ao longo do ano de 2006 caracteriza-se pela abrangência que se atribui ao problema e aos novos protagonistas que entram em cena. Até então circunscrito ao estado de São Paulo, o debate ganhou dimensão nacional com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em julho de 2004, como parte da estrutura do Ministério da Educação (MEC). Na Secadi foram agrupados, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

A partir de 2006, a Secadi passou a organizar seminários regionais envolvendo as áreas de educação e justiça de quatorze estados das regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, culminando com a realização de um encontro nacional sobre educação no sistema penitenciário, em Brasília (de 10 a 14 de julho), com a participação de diretores de presídios, agentes penitenciários e chefes de disciplina, além de representantes dos fóruns de EJA dos estados e do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), ligado ao Ministério da Justiça. Como resultado desta iniciativa, foi concebido o projeto *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras* (2006), com recursos do governo japonês, e elaborado o documento *Educação em serviços penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento*, que passou a nortear a política brasileira para a formação do pessoal penitenciário.

Em maio de 2009, foram finalmente aprovadas pelo *Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais*, que significa a síntese e o consenso das discussões havidas até então e que hoje constitui o principal marco normativo para a área.

Na relação da produção acadêmica apresentada ao final desta seção, fazemos alguns destaques.

Fernando Afonso Salla escreveu o artigo Educação como processo de

2 Estas participações estão relatadas em Freire (1995) e Gadotti (1993).

3 Os debates ocorridos estão registrados nos Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo (FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL, 1993).

reabilitação (1993), também durante o *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. José Ribeiro Leite defendeu uma dissertação de mestrado na UNESP de Marília com o título *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade* (1997). Luiz Carlos da Rocha defendeu, no Instituto de Psicologia da USP, a sua tese de doutoramento *A prisão dos pobres* (1994). Robson Jesus Rusche, então educador da Funap e integrante da primeira equipe que sistematizou as experiências do projeto *Teatro nas Prisões*, organizou a publicação *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica* (1995); em 1997, defendeu, na PUC de São Paulo, sua dissertação de mestrado intitulada *Teatro: gesto e atitude – investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários*, estudo este aprofundado em nível de doutoramento no Instituto de Psicologia da USP, com o título *Teatro e Educação Somática - Um estudo com presidiários em processo de criação* (2004). Adentrei ao debate acadêmico em 1998, também com uma dissertação de mestrado com o título *Reconstituição da trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores*, estudo este aprofundado em tese de doutoramento sob o título *A eficácia sócio pedagógica da pena de privação da liberdade* (SILVA, 2001). A estas obras se seguiram a dissertação de mestrado de Luiz Antonio Amorim, intitulada *Um dos caminhos da educação na penitenciária de Marília/SP* (2001), e a de Manoel Rodrigues Português, *Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do Estado de São Paulo* (2001).

Sob minha orientação foram produzidas três dissertações de mestrado na Faculdade de Educação da USP, todas de autoria de ex-educadores em prisões no estado de São Paulo: Hélio Roberto Braunstein, com *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência* (2007); Fábio Aparecido Moreira, co-autor deste artigo, com *A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no Estado de São Paulo* (2008) e Maria José Abrão, com *As implicações do aprisionamento dos pais no direito à educação e à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em regime de abrigo na cidade de São Paulo* (2010).

1989

BREITMAN, Miriam I. Rodrigues. *Mulheres, crimes e prisão: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina*. 1989. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

FARIAS, Maria Lourdes de. *Reflexões críticas sobre educação de adultos em situação especial: um estudo descritivo – interpretativo e uma proposta de ressocialização*. 1989. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

1991

SALLA, Fernando Afonso. *O trabalho penal: uma revisão histórica e as perspectivas frente à privatização das prisões*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

1995

FRAZAO, Virginia Jardim. *Do ócio das prisões à linguagem dialética da educação*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1995. Orientador: Geraldo de Oliveira Tonaco.

1996

FALCONI, Romeu. *Reinserção social*. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

1997

LEITE, José Ribeiro. *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

RUSCHE, Jesus Robson. *Teatro: gesto e atitude – investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

1998

SILVA, Roberto da. *Reconstituição da trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Orientador: Sérgio Adorno.

2001

MORAES, Pedro R. Bodê. *A retórica e a prática da ressocialização em instituições prisionais*. Curitiba: Grupos de Estudos da Violência da UFPR, 2001.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientador: Afrânio Mendes Catani.

SANCHES, Janaina G. *Aspectos do envelhecimento em indivíduos encarcerados e as oportunidades educacionais no sistema penitenciário*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Roberto da. *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientador: Sérgio Adorno.

2002

AMORIM, Wilma Regina de. *Educação, Ambiente e os Reeducandos da Colônia Penal Agrícola das Palmeiras, Município de Santo Antônio de Leverger*: um Estudo de Caso. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2002. Orientadora: Miramy Macedo.

LEME, José Antonio Gonçalves. *A cela de aula: tirando a pena com letras*. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARTINS, Paulo de Sena. *Assistência Educacional nos Estabelecimentos Penais*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

RESENDE, Selmo Haroldo. *Vidas condenadas: o educacional na prisão*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. *Creche no Sistema Penitenciário: estudo sobre a situação da primeira infância nas unidades prisionais femininas brasileiras*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola de Governo do Distrito Federal, Brasília, DF, 2002.

SANTOS, S. *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

2003

IORE, Miriam Rodrigues. *A Educação na Penitenciária Feminina da Capital: a crença da reabilitação*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2003.

JULIÃO, Elionaldo. *Política pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

2004

GRASSI, Márcia Romana de Oliveira. *A educação superior como instrumento de reinserção do preso na sociedade: um estudo da população carcerária do sistema penitenciário do Distrito Federal*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004. Orientadora: Beatrice Laura Carnielli.

MUNEYMNE, Jhones Macario da Silva. *A Educação de jovens e adultos no Sistema Penitenciário de Manaus: estudo de caso na cadeia pública Desembargador Raimundo*

Vidal Pessoa. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004

RIBEIRO, Nilva Ferreira. *A escola da prisão: qual educação?*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. Orientador: Adão José Peixoto.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Carnuru*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

2005

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. *Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba*. 2005. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2005.

GRACIANO, Mariângela. *A educação como direito humano: a escola na prisão*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientadora: Flávia Schilling.

MATSUMOTO, Adriana Eiko. *Sentidos e significados sobre educação em sistema prisional: o olhar de um preso-aluno*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientadora: Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

NÜHRICH, Soraia Liégi. *Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005. Orientadora: Verônica Gesser.

PELLIZZER, Nilda Margarete Stanieski. *Educação no cárcere: possibilidades e limites para a inclusão/libertação social do apenado: refletindo com o Presídio Regional de Pelotas*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Educação, 2005. Orientador: Gomercindo Ghiggi.

SÉLLOS, Viviane Coelho de. *A ressocialização dos encarcerados como direito fundamental: educação para uma justiça restaurativa*. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientadora: Maria Garcia.

SILVA, Rodrigo Barbosa e. *A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientador: Alípio Marcio Dias Casali.

STELLA, Claudia. *Educação e filhos de mulheres presas: o impacto do aprisionamento materno na história escolar dos filhos*. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientador: Odair Sass.

2006

CONCÍLIO, Vicente. *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Escola

de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientadora: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

QUELUZ, Emerson Lemke. *Cela de Aula: espaço de ensino-aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Orientadora: Sonia Maria Chaves Haracemiv.

RAMOS NETTO, Justino de Mattos. *O Direito à Educação dos presos no Brasil: perspectivas do direito ao acesso à Educação no sistema prisional e atual normatização processual e de Execução Penal*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientador: Márcio Pugliesi.

ROCHA, Maria de Lourdes Neylor. *Teatro na prisão: a dramaturgia da prisão em cena*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Orientadora: Maria Helena Vicente Werneck.

SANTIAGO, Jayme B. S.; BRITTO, Tatiana Feitosa de. A Educação nas Prisões. Revista de Informação Legislativa, Senado Federal, Brasília, DF, ano 43, n. 171, p. 299-304, jul./set. 2006.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. *A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Orientador: João Francisco de Souza.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. *Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*. São Paulo: Revista Sociologia Jurídica, n. 3, p. 1-29, jul./dez. 2006. Dossiê Questões Penitenciárias.

SILVA, Valter Cardoso da. *A Educação atrás das grades: representações de Tecnologia e Gênero entre adultos presos*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica do Paraná, Tecnologia, 2006. Orientadora: Marília Gomes de Carvalho.

2007

BECKMAN, Márcia Valéria Reis. *Crianças pré-escolares e prisão paterna: percepção de familiares*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

BRAUSTEIN, Hélio Roberto. *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientador: Roberto da Silva.

2008

ABREU, Almiro Alves de. *Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária do Amapá*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Orientador: Luiz Bezerra Neto.

CABRAL, Livia Moreira Quintana. *O estudo da normalização das condutas: a educação e o trabalho em unidades penais*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Educação, 2008. Orientador: Antonio Carlos do Nascimento Osório.

GOMES, Priscila Ribeiro. *O currículo numa escola prisional feminina: os impasses do cotidiano*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Orientadora: Dayse Martins Hora.

MOREIRA, Fábio Aparecido. *A política de educação de jovens e adultos em regime de privação da liberdade no Estado de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientador: Roberto da Silva.

VASQUEZ, Eliane Leal. *Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientador: Ubiratan D'Ambrósio.

ZANIN, Joslene Eidam. *Direito a Educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Orientadora: Rita de Cássia da Silva Oliveira.

2009

LOBO, Edileuza Santana. *A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MEDEIROS, Maria Augusta dos Santos. *Relações entre a professora de música e os alunos-presidiários: um estudo de caso entográfico em Santa Maria-RS*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Orientadora: Ana Lucia de Marques e Louro-Hettwer.

MONT'ALVERNE NETO, Rosana de. *Correspondências do cárcere: um estudo sobre a linguagem de prisioneiros*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel.

SANTOS, Jussara Resende Costa. *Políticas públicas de educação nos presídios: o papel do pedagogo em espaços não escolares como agente de transformação social*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Orientadora: Clélia de Freitas Capanema.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. *Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações no processo de (re)inserção social do apenado*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009. Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

SILVA, Roberto da. *Remição da pena: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional*. São Paulo: GEPÊ/Privação, 2009.

SOUSA, Antonio Rodrigues de. *A instituição carcerária: um olhar sobre a pedagogia da prisão*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Orientadora: Sandra Haydée Petit.

2010

ABRÃO, Maria José. *As implicações do aprisionamento dos pais no direito à educação e à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em regime de abrigo na cidade de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Orientador: Roberto da Silva.

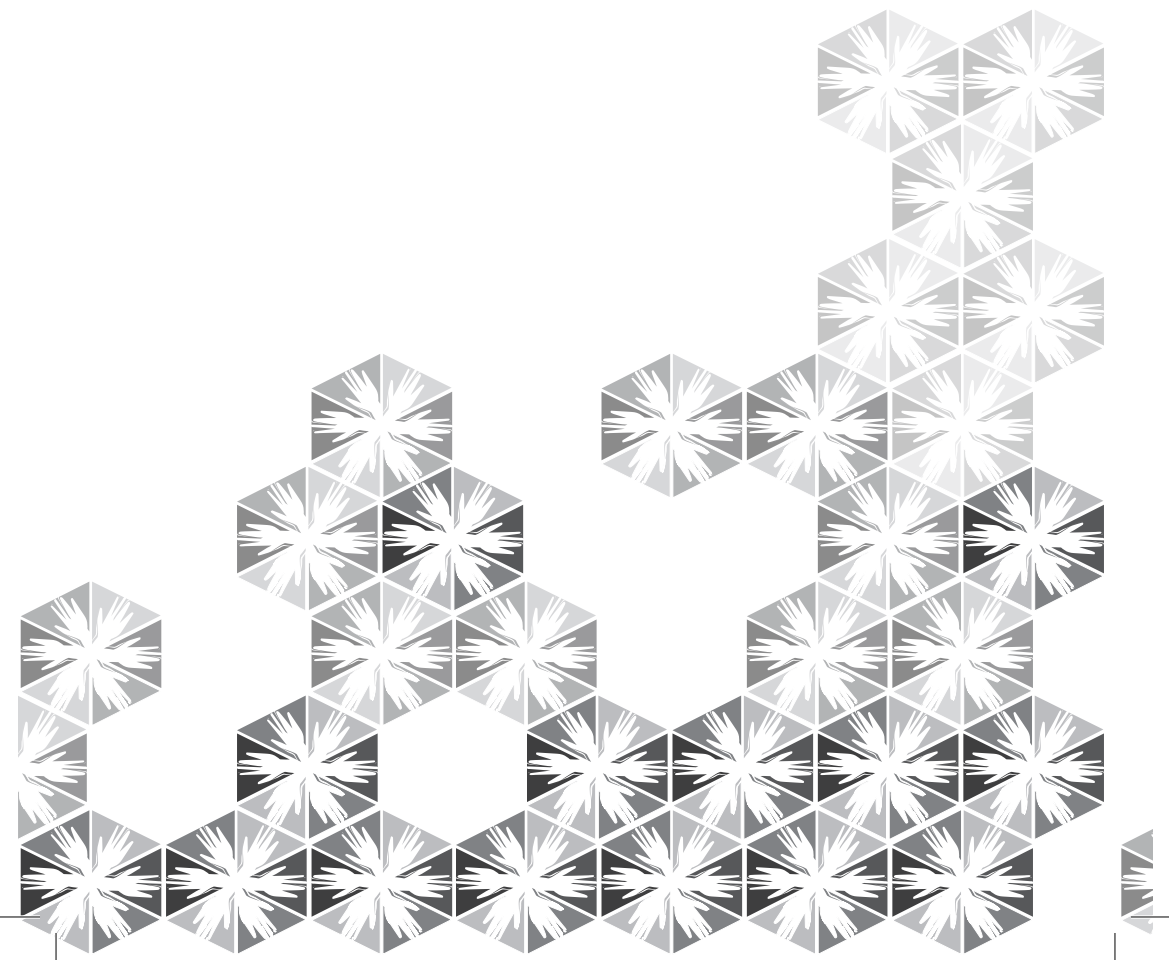
2011

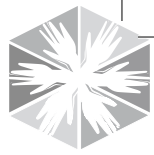
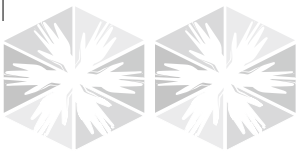
PETER FILHO, Jovacy. *Reintegração social: um diálogo entre a sociedade e o cárcere*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Orientador: Alvíno Augusto de Sá.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*: Revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 79, p. 76-80, nov. 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010a.
- _____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Infopen Estatística*: Dados consolidados. Brasília/DF, 2010b.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.
- _____. Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997a.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Professora sim, Tia não: cartas para quem pretende ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997c.
- _____; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Educação e Comunicação, 19).
- FUNDAÇÃO MANOEL PEDRO PIMENTEL (FUNAP). *Presídios e Educação: Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. I e II Encontros de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos no Estado de São Paulo. São Paulo: Funap, 1993.
- GADOITI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. EJA na educação prisional: proposta pedagógica. *Salto para a Futuro*, TV Escola, SEED-Mec, Boletim 6, p. 3-13, maio 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO/Governo Japonês/MEC/MJ, 2006.
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SILVA, Roberto da. *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____; MOREIRA, Fábio Aparecido. Objetivos Educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. In: DOSSIÊ Questões Penitenciárias. *Revista Sociologia Jurídica*, n. 3, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-3>>. Acesso em: 10 jun. 2011.





III.III GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Maria José Favarão¹

INTRODUÇÃO

No filme *Julgamento de Nuremberg* há uma personagem, um psicólogo, destacado para acompanhar os acusados até a aplicação da sentença final. Em função de sua origem judia, ele tem a intenção, também desejo pessoal, de entender por que os oficiais alemães, independentes de suas posições na hierarquia militar ou social, agiram de forma tão brutal, desumana e desrespeitosa. Após inúmeras entrevistas e conversas, algumas solicitadas pelos próprios acusados, ele declara sua conclusão de forma singela: aqueles homens não sentiam amor por não reconhecerem o outro. Uma constatação possível é que o simples direito à vida e a uma vivência sem perseguição depende do respeito, da aceitação da existência do outro.

Se de um lado a história da civilização é de lutas pela dominação de um grupo sobre o outro, também é, por parte do grupo subjugado, a resistência e o enfrentamento para seu reconhecimento enquanto um indivíduo portador do direito à vida. Este é o direito elementar do ser humano. A partir dele, podemos falar em gerações de direitos humanos: primeiro, à vida; depois, à vida sem provações; depois, à vida com saúde, com conforto, com conhecimentos, qualidade social, prazer etc. Hoje, após as inúmeras conquistas e invenções realizadas pela humanidade, lutamos pela plenitude dos direitos humanos, só possível em decorrência da plenitude dos direitos sociais. Pela intrínseca relação entre uns e outros, constatamos a necessidade de, em sua resoluta defesa, defendê-los através de uma educação em direitos humanos (BRASIL, 2006).

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos recomende que “Cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades...”, não há como negar que é na escola onde acontecem, de forma adaptada, as relações sociais, que se estabelece o imperativo de implantar uma educação em direitos humanos.

A escola – enquanto aparelho ideológico (gramsciano) – reproduz, em sua organização, a estratificação social: os funcionários de apoio asseguram as condições para o processo ensino-aprendizagem, os professores e os alunos constroem esse processo e os gestores o gerenciam. Este texto tem como objetivo refletir sobre o papel e a responsabilidade da gestão escolar na educação em direitos humanos.

¹ Graduada em Letras e mestre em educação. Desde 2006 é Secretária de Educação do Município de Osasco.



Na compreensão de Leandro Rodrigues (2011),

[...] a escola no seu percurso histórico foi marcada pela necessidade de organização. Neste contexto que se associa à relação entre educação e administração. O nascimento histórico de uma Filosofia administrativa caminha lado a lado com a própria história da administração pública. O sentido histórico do termo administração nasce com as transformações econômicas, sociais e políticas de várias culturas. A administração, assim como a educação, se transformou; abandonaram as primeiras regras de organização, baseadas na família, na religião e no exército e construíram novos mecanismos e metodologias de organização institucional, principalmente a partir da Revolução Industrial, ocorrida na Europa do século XVIII.

No trajeto das conquistas sociais, nas novas formas de organização e no aprofundamento da democracia, a gestão escolar tem refletido as exigências de comportamentos solidários, participativos e coletivos que tendem a desaguar nos eixos de uma educação em direitos humanos. Não é mais possível gerir uma unidade educacional sem considerar que uma das finalidades da educação é, de acordo com o artigo 2º do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009):

[...] fortalecer o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; construir, promover e manter a paz.

É o que estabelecem os objetivos norteadores do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

Se considerarmos alguns dos principais procedimentos na e da organização do processo escolar, é possível identificar espaços e instâncias para a implantação e desenvolvimento desses objetivos na elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) da unidade, na atuação de coletivos como os conselhos escolares, até mesmo as conhecidas Associações de Pais e Mestres (APMs), na constituição de comissões para organizar as festas de primavera, sorvete, juninas etc. Porém a existência desses espaços e instâncias, por si mesmos, não asseguram a prática dos objetivos, o que depende muito mais da construção de uma nova cultura participativa na unidade educacional, de uma nova cultura democrática e, portanto, respeitadora e estimuladora do respeito aos direitos humanos. É a prática escolar a mais completa educação em direitos humanos a que qualquer plano pode almejar.

A GESTÃO ESCOLAR E SEU GESTOR

No território nacional, os métodos de ocupação de cargos de gestão mais comuns são: concurso público, seleção por currículo, eleição pela comunidade escolar e nomeação por competência ou por indicação de outrem, inclusive autoridades políticas locais. O Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07) estabelece como diretriz número 18 a “nomeação por critérios de mérito e desempenho” e é da adesão a esse Compromisso que dependem as transferências de verbas do Ministério da Educação (MEC). É possível que, em decorrência da ausência do par mérito/desempenho no preenchimento de cargos de gestão, uma educação em direitos humanos encontre grandes barreiras para se efetivar. Felizmente, como a educação depende enormemente de comprometimento pessoal, há, por esse Brasil afora, exemplos positivos a ser seguidos para uma gestão escolar voltada à educação em direitos humanos.

O papel do gestor, no dia a dia da unidade educacional, é essencial para a função da escola enquanto estabelecadora de princípios, valores, comportamentos, ideais. É na escola que se desenvolvem as disputas extrafamiliares, que se apresentam os desafios de sobrevivência social, que se manifestam os sonhos próprios dos estudantes e, também, os de seus pais. A escola se constitui como conquista de um direito social e humano, na medida em que busca equalizar as condições de oportunidades para todos os seus alunos, respeitadas suas características pessoais. Se a gestão desse espaço não assegurar, realmente, tais condições de equiparar oportunidades, a escola fracassa em sua razão de existir.

As perguntas levantadas por Padilha (PADILHA; GADOTTI, 2005, p. 196) servem não apenas para professores como para os demais membros da estrutura escolar:

[...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente, com justiça?

E, notadamente, para os gestores que detêm o poder do mando, da repreensão, do contato com as famílias dos estudantes.

O gestor escolar necessita, por antecipação, abdicar desse poder. Necessita considerar-se o responsável pelo funcionamento altamente complexo da estrutura da escola, com todas as suas variáveis objetivas e subjetivas. Então, torna-se mister falar em gestão escolar e não mais em gestor escolar, o que nos leva à questão atualíssima da gestão democrática.

Presente na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), de 1996, a questão da gestão democrática nunca se esgota. Ao longo dos dez anos do recém-encerrado

Plano Nacional de Educação, sua defesa esteve frequentemente distante de sua prática. A adesão do governo Lula a esse tema manifesta-se na sua inclusão, por parte da Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação (Conae), por meio do eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação (Brasil, 2010). Em todas as conferências municipais e estaduais preparatórias à Conferência Nacional de abril de 2010, esse tema polemizou, inclusive na tentativa de obrigá-lo, por força de lei, a ser implantado em estabelecimentos privados de ensino. Necessário registrar que sua maior defesa veio dos estudantes, possivelmente aqueles que têm seus direitos de manifestação, de opinião e de ação mais reprimidos.

Exercer democracia, no ambiente escolar que reúne indivíduos que nem sempre escolheram estar naquele lugar demanda bastante esforço. Esforço para manter-se afastado de atitudes autoritárias e esforço para encaminhar as atitudes dos demais no caminho do coletivo. Esforço para criar as condições materiais de construção coletiva do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) calcado na democracia, no respeito e na prática dos direitos humanos. Um PEPP democrático, que tenha como pressuposto uma educação em direitos humanos, deve conter ações integradas à prática democrática, à apreensão do conhecimento historicamente acumulado e à construção de novos conhecimentos, advindos dos diferentes saberes que os diferentes atores da/na escola possuem.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA

“Aprender a viver juntos” é o quarto pilar proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Relatório sobre Educação para o Século 21 (DELORS, 1996), que só se concretiza com o reconhecimento e valorização do outro através da compreensão mútua, da percepção da necessária interdependência para a pluralidade e complexidade da vida.

Como essa aprendizagem acontece prioritariamente dentro da unidade educacional, a gestão democrática na escola também envolve a ocupação dos espaços de forma harmoniosa. Vale dizer que todos os espaços são de todos, cuidados e mantidos por todos. Não há espaços fechados nem proibidos, há espaços adequados a essa ou àquela atividade. Se a gestão democrática não consegue estabelecer os acordos de utilização desses espaços, é preciso rever a metodologia como isto foi tentado anteriormente. A ocupação de espaços é uma forma de disseminar direitos. Não deve haver “casa grande e senzala”. Qualquer forma de ocupação de espaço deve estar referenciada ao objetivo final da atividade, estabelecendo, assim, os lugares de cada um.

Quebrar os paradigmas seculares de exclusão na escola é imperativo para uma educação em direitos humanos. Construir uma cultura da paz, de reconhecimento das diferenças sociais, econômicas, religiosas, culturais e de orientação sexual ou ideológica demanda gerenciar uma escola aberta, universal, pluridimensional,

onde caibam todos, respeitados os acordos estabelecidos também por todos. A exigência primeira de que o próprio gestor esteja disponível para isto não é menor. A escola brasileira, embora essa característica não seja privilégio dela, ainda registra profundos traços de autoritarismo, que traz como consequência a exclusão. O gestor tem ainda sua sala fechada, onde estão guardados os pertences mais caros da escola. Ainda encontramos salas de leitura e bibliotecas cujos livros não são cedidos para o uso dos estudantes, cujo acesso é limitado e reduzido. O valor material do livro é mais importante do que sua utilidade e uso.

São poucas as redes educacionais que abrem as unidades escolares para a comunidade, pois isto demanda mais funcionários do que aqueles que asseguram o funcionamento regular nos dias letivos. Dificultando ou impedindo a utilização desse espaço, também se retarda ou impede a efetivação daquele quarto pilar para uma aprendizagem libertadora.

A experiência nos Centros de *Educação* Unificados (CEUs) de São Paulo, entre os anos 2001 e 2004, registra algumas possibilidades de concretizar práticas de convivência que podem desenvolver respeito aos direitos humanos. Segundo Padilha e Silva (2004, p. 45), para a gestão dos CEUs defendia-se a ideia freiriana de que, ao falarmos de gestão democrática e participativa, era necessário desenvolver também uma teoria significativa e bem estruturada que valorizasse o diálogo, a ação participativa, a busca da autonomia, da democracia e os compromissos éticos e estéticos voltados para uma sociedade mais justa e sustentável.

Uma gestão escolar referenciada na construção e desenvolvimento de uma educação em direitos humanos considera a ocupação, o uso dos espaços escolares como locais da prática, da existência mesma dessa educação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como bem registrou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Para transformar essa escola em uma unidade educacional inclusiva – logo, respeitadora dos direitos humanos –, é imprescindível a mudança de percepção e postura dos que nela atuam.

A começar por seus gestores, a escola onde se desenvolve uma educação em direitos humanos tem que ser plural, receptiva, complexa no acolhimento de estudantes singulares em suas histórias e personalidades. O instituto do concurso público assegura o primeiro passo para essa pluralidade: independente de raça, credo, adesão ideológica, orientação sexual, os profissionais da educação aprovados na prova e/ou com títulos têm seu cargo público. Essa pluralidade pode ser o motor do respeito aos direitos humanos e o terreno fértil para uma educação teorizada sobre os mesmos.

Esse ponto a favor da escola pública, ou do serviço público em geral, é reforçado pelo caráter laico da educação pública, apesar do debate ainda em curso sobre a existência de símbolos religiosos em inúmeras delas. A laicidade dessa educação deve estabelecer a priori a postura dos gestores na condução e organização do trabalho escolar, na decisão de atividades coletivas, na priorização de eventos. Assegurar, para todos, liberdade de manifestação pessoal é papel do gestor, observadas as normas coletivas.

As orientações do Ministério da Educação sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva têm sido bastante polêmicas. Deixar para trás uma educação especial segregadora e isoladora parece assustador para inúmeros pais que temem pelos filhos deficientes, mas também para profissionais de educação que não foram preparados para recebê-los como alunos.

Não soa exagero identificar a inclusão de estudantes deficientes em salas regulares como um marco na defesa dos direitos humanos, assim como a construção coletiva, pela comunidade escolar, de sua recepção, aceitação, inclusão e interação é, de fato, aplicação prática de uma educação em direitos humanos. Porém, se nem todas as redes públicas estão preparadas com o mínimo de acessibilidade arquitetônica, de formação básica de seus funcionários, também seus gestores nem sempre se apresentam com as condições necessárias para administrar as dificuldades, confrontos, divergências inerentes a uma educação inclusiva de qualidade. Mesmo que sua postura diante do mundo seja democrática e inclusiva, gerenciar as ações escolares pode colocá-los diante de dificuldades com seus subordinados e mesmo com membros da comunidade. É no dia a dia, na busca e construção do diálogo que o direito de todos à educação pode ser assegurado.

Uma gestão democrática que se dispõe a praticar esse direito de crianças e jovens deficientes necessita buscar as condições materiais indispensáveis à inclusão, paralelamente às ações de quebras de preconceitos, tabus, medos que acompanham essa iniciativa. Mediar os previsíveis conflitos entre familiares de crianças sem deficiência e o direito à educação regular de toda criança exige que o direito à inclusão seja bem mais amplo do que uma carteira escolar ou uma rampa.

A inclusão de crianças e jovens socialmente excluídos também não é tranquila nem menos traumática nas Unidades Educacionais de periferia das grandes cidades. Foi a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu a oferta de ensino público para todos e sua obrigatoriedade para as séries do nível fundamental. Antes, havia a admissão após as quatro primeiras séries, o que excluía um contingente elevado de crianças da continuidade dos estudos, em decorrência de sua vulnerabilidade social, pobreza, desatenção familiar, entre outras razões.

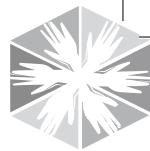
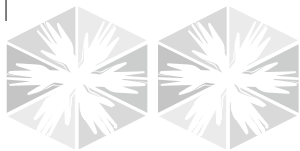
Após 1988, essa “turma” é convocada aos bancos escolares incondicionalmente. Financeira e ou culturalmente pobres, as crianças deveriam estudar até a antiga 8ª série. Embora na década seguinte tenha havido uma significativa migração de crianças das classes médias para a escola privada, a convivência com grupos sociais menos favorecidos evidenciou desde logo os desníveis sociais. Gestores de escolas públicas foram chamados a desenvolver ações que, entre os muros da instituição, reduzissem tais desníveis, criassem equiparação de oportunidades a todos. Essa tarefa coloca para o gestor a administração dos conflitos, da aplicação dos recursos financeiros, do acompanhamento da prática pedagógica dos professores e do comportamento dos funcionários. A tendência atual de oferecer alimentação escolar, com o fechamento de cantinas, auxiliou bastante na redução desses conflitos, nem sempre visíveis pelos adultos. Gerenciar uma escola sobre as bases de uma educação em direitos humanos pode evitar situações dessa natureza, através da oferta de material, alimentação e uniforme escolares; do restrito cuidado em não oferecer atividades que tenham que ser pagas pela criança; da mais absoluta equiparação de oportunidade a todos.

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Se considerarmos as eleições presidenciais de 1989 como o marco do fim da ditadura militar, estamos apenas no começo do longo caminho da democracia plena, da cidadania efetiva, do respeito aos direitos humanos, da implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). No espaço escolar, todas as etapas do processo de consolidação de direitos mesclam-se com o produto final: direitos plenos para todos. Impossível almejar o produto sem estar atento ao processo. A prática dos direitos, a defesa deles para quem ainda não os conquistou, ou que os teve usurpados, é, ao mesmo tempo, o resultado que se espera de uma educação em direitos humanos. Nessa educação, o fazer é o meio e o fim almejados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). *Construindo o Sistema Nacional de Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*, 2010. Brasília. DF: MEC, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, 2003. Brasília, DF, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, 2008. Brasília, DF, 2009.
- DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 1996.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova York, 1948. Disponível em: <http://www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 7 ago. 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco/Orealc, 2008.
- PADILHA, Paulo Roberto; GADOTTI, Moacir; CABEZUDO, Alicia (Org.). *Cidade Educadora: Princípios e Experiências*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (Org.). *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.
- RODRIGUES, Leandro. *História da Administração Educacional no Brasil: Da Colônia à República Velha*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/11234/1/Historia-da-Administracao-Educacional-no-Brasil-Da-Colonia-a-Republica-Velha/pagina1.html#ixzz1UUJ4teIh>>. Acesso em: 7 ago. 2011.



III.IV A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA

Juliana Fonseca¹

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 1992, p. 10).w

INTRODUÇÃO

Diante de inúmeras violações de direitos humanos e da crescente perda do sentido de humanidade, principalmente pelo avanço da sociedade capitalista, justifica-se o imperativo histórico e social de continuarmos a luta por outra sociabilidade e de mantermo-nos teimosamente esperançosos.

Lutas sociais alimentadas por mobilizações da sociedade civil que pressiona os governos para conquistar o aparato legal necessário para o avanço da garantia de direitos para todos. Direitos imprescindíveis para uma humanidade que se desenvolve numa ordem social desumana, que naturaliza a desigualdade econômica, que discrimina, que individualiza, que não tolera e que violenta.

Neste cenário, torna-se cada vez mais importante que se internalize e propague o valor da dignidade humana. Para isso, propõe-se a educação em direitos humanos, para a construção de uma cultura em direitos humanos em todos os espaços sociais. A escola – enquanto congregadora de diferentes atores sociais (adultos, crianças, trabalhadores, funcionários) e agente de formação de hábitos e mentalidades – tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direitos, de identidades individuais e coletivas.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a construção da educação em direitos humanos na escola pública brasileira. Inicia apresentando a relação entre os direitos humanos, a escola pública e o contexto sociopolítico e econômico. Demonstra a tensão entre as desigualdades econômicas, as frequentes violações de direitos e a construção de uma educação em direitos humanos, perpassando a interferência da história, da legislação e do currículo, contando com a luta da sociedade civil no monitoramento e na efetivação destas práticas. Isso tudo sem ignorar as bases da construção de uma educação cidadã, baseada na vivência de princípios democráticos, destacando a iniciativa de três municípios do estado de São Paulo que investem na formação e incentivam ações de implementação de uma educação em direitos humanos.

Segue resgatando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em especial as ações programáticas do eixo da Educação Básica, apresentando

¹ Pedagoga e especialista em educação comunitária. Coordenadora da Área da Educação Cidadã do Instituto Paulo Freire.



o seu processo de construção democrática, sua estrutura geral, sua abordagem, seu alcance e seus limites, tendo em vista que o plano reafirma os compromissos do Estado brasileiro, assumidos em uma série de documentos internacionais anteriores e os limites que impedem o plano de prever avanços mais contundentes tendo em vista que ele não delimita prazos, responsáveis e nem orçamento necessário para a efetivação das ações que apresenta.

O artigo convida para a reflexão acerca da educação como direito humano e a realidade brasileira, trazendo dados do contexto nacional do ponto de vista do acesso e permanência, da qualidade da educação e da educação no sistema prisional, onde a violação deste direito é praticamente naturalizada pelo Estado.

Por fim, apresenta algumas conclusões que podem vir desta reflexão, que podem inspirar novas ações e novas práticas na busca por um outro mundo possível.

OS DIREITOS HUMANOS, A ESCOLA PÚBLICA E O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO

Num contexto social marcado pela desigualdade e pelas frequentes violações de direitos, a construção de uma educação em direitos humanos depende da construção de uma escola cidadã. Uma escola que é caracterizada pela formação para e pela cidadania, que viabiliza o exercício da cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, ou seja, pública e de qualidade social e ambiental e de toda a comunidade. Em outras palavras, é a escola na qual a comunidade se conscientiza dos direitos que tem, que luta pela efetivação desses direitos, que promove vivências de cidadania no seu cotidiano, participação dos educandos e da comunidade na gestão da escola, na organização do currículo, para que este seja significativo para o coletivo. É uma escola que está muito próxima da realidade na qual está inserida, para que o currículo nela desenvolvido faça sentido e contribua para a transformação de situações de violação de direitos.

Para que os conteúdos desenvolvidos na escola pública façam sentido, a escola precisa partir das necessidades da comunidade, percebendo seus anseios, suas necessidades, a situação dos serviços públicos oferecidos, as condições de trabalho, saúde, saneamento, incentivo à cultura. Para isso, é necessário que se construa uma relação dialógica entre todos os envolvidos na escola: alunos-familiares-professores-gestores-funcionários. Sem o diálogo, a escola facilmente se distancia das necessidades da comunidade e os conteúdos abordados perdem o sentido para os sujeitos envolvidos, ou seja, sem o diálogo, a escola não consegue detectar o que sua comunidade precisa transformar. É necessário que a ciência e o conhecimento construído na escola estejam a serviço da transformação da realidade almejada pelos sujeitos que dela fazem parte. Por isso, o planejamento precisa ser comunitário e participativo.

Educar em direitos humanos suscita que se faça uma análise do processo educativo como um todo, partindo de uma concepção crítico-social da educação,

na construção coletiva dos seus objetivos, para que se desenvolva a relação com a cultura e com o cotidiano, favorecendo o processo de construção do projeto de sociedade que se deseja, desde os métodos de ensino utilizados até as práticas que se dão dentro e fora da escola.

Pensando no processo de construção de um projeto de sociedade, é importante destacar as experiências de três municípios do estado de São Paulo que vêm atuando na perspectiva da construção de uma escola cidadã que eduque em direitos humanos: os municípios de Salto, Sorocaba e Osasco.

Salto vem ampliando a formação dos membros dos conselhos de escola para que qualifiquem sua participação. O município aprovou uma lei em 2007 que determina atribuições bastante progressistas aos conselheiros. Além disso, o investimento em formações e encontros interconselhos tem ampliado o diálogo, a troca de experiências e o incentivo à integração escola-família-comunidade. Nas ações de integração, destaca-se a aproximação dos conselhos de escola com a rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente, conhecendo as atribuições de cada órgão e as possibilidades de integração com a escola e com a comunidade para que todos invistam na promoção dos direitos, construindo uma geração de educandos e familiares mais participativos, atuantes, conscientes de seus direitos, que lutam pela efetivação dos mesmos e que se articulam para promover uma educação de qualidade.

Sorocaba vem investindo na construção de uma cidade saudável e educadora, com princípios congruentes com a escola cidadã. Promoveu formações para gestores de escola, encontros da escola cidadã e festas da escola cidadã envolvendo toda a comunidade, formações para funcionários, familiares, professores, educandos do Ensino Fundamental, com intuito de ampliar a participação na escola e desta na comunidade e ampliar o exercício da cidadania de todos, desde a infância, para que a atuação deles se dê na efetivação de um projeto de sociedade de acordo com os anseios de todos os envolvidos. Destacam-se formações sobre gestão democrática, organização do Projeto Eco-Político-Pedagógico das escolas, exercício da cidadania desde a infância, cursos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ampla participação da Rede Municipal de Ensino na construção de propostas para a Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) e para a construção coletiva do Marco Referencial da Rede Municipal. Em 2011, Sorocaba se lança nas formações sobre os cadernos *Valores e Diálogos* para uma cidade educadora, com intuito de promover a reflexão com diferentes atores da sociedade sobre a vivência de valores necessários para a efetivação de um projeto de sociedade almejado por seus municípios, enraizando uma cultura em direitos humanos em todos os espaços sociais.

Osasco também vem investindo na construção de uma sociedade participativa, consciente de seus direitos, que luta pela promoção e garantia dos direitos de todos, especialmente das crianças e dos adolescentes. O município,

por meio das ações da Secretaria de Educação, promove amplas formações para a efetivação de uma escola cidadã e inclusiva. Criou uma legislação que coloca os conselhos de escola numa posição de partilha das responsabilidades e gestão das Unidades Escolares, mudando sua nomenclatura e sua atuação. O município, reconhecido pelo MEC como referência nacional acerca dos Conselhos de Gestão Compartilhada (CGC), investe em formações mensais aos conselheiros, para qualificar a atuação destes, ampliar a participação e trazer cada vez mais a comunidade e as crianças para este exercício. Exercício de cidadania desde a infância que ocorre não só com as crianças representantes dos CGCs, mas também nas formações que ocorrem duas vezes por semana, atingindo cerca de 15 mil crianças no Projeto Sementes de Primavera, no qual as crianças vivenciam, de forma lúdica, situações para que reflitam sobre a importância de atuar pensando sempre no coletivo, as formas de participar da gestão da escola, as formas de encaminhar questões nas assembleias escolares e intervir, de forma geral, na construção da escola e do mundo que queremos. Estas intervenções, tanto das crianças quanto dos adultos não se dão de forma aleatória em Osasco. Todos participam de formações acerca da construção de uma educação em direitos humanos, promoção e garantia dos direitos da criança e do adolescente, principalmente nas escolas que tem o projeto CGC em Ação. Este projeto, que ocorre em 33 Unidades Educacionais, com a parceria do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), vem fortalecendo a atuação dos conselheiros na promoção e garantia dos direitos da criança e do adolescente e ampliando a articulação da rede de proteção. Além deste projeto específico, há um projeto piloto sendo desenvolvido na Emef Manoel Barbosa, de construção, com todos os segmentos, de uma Educação para a Cidadania Planetária, no qual a comunidade lê o mundo ao seu redor, dialoga com outras escolas inseridas em outros países e outras culturas, conseqüentemente em outros desafios, para articular ações que tenham impacto local e global. É importante destacar que foi proporcionado a todas as escolas da Rede Municipal cursos e oficinas de livre adesão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de educação em direitos humanos. A formação para e pela cidadania está prevista no currículo da Rede Municipal de Osasco, que vem passando por um processo de reorientação, também contando com ampla participação em todo o seu processo. Porém, todas as formações não se desdobram em ações se as unidades escolares não tiverem previstas ações para curto, médio e longo prazo para ampliação da educação em direitos humanos. Para isto, Osasco investe em formações e monitoramento de ações pela Secretaria da Educação e pelos Conselhos de Gestão Compartilhada (CGC) sobre os Planos de Trabalho Anuais e sobre os Projetos Eco-Político-Pedagógicos de todas as Unidades Educacionais.

Nesse sentido, a partir das experiências de Salto, Sorocaba e Osasco, é

importante destacar que os direitos humanos precisam ser centrais no planejamento das escolas. A educação em direitos humanos precisa ser compreendida, planejada e exercitada como um processo interativo, crítico e emancipatório que se constrói na relação entre sujeitos autônomos e diferentes, que interferem no seu cotidiano transformando-o. Toda comunidade precisa se envolver e participar dos debates sobre a situação dos direitos humanos para que o trabalho de conscientização e de ação na proteção e garantia dos direitos seja partilhado por toda a comunidade na escola, em casa, no bairro, na cidade, para que todos estejam engajados na formação do cidadão, de acordo com o ser humano que pretendem formar.

A sociedade vem demonstrando preocupação com as situações de violência, mas, de uma forma geral, ainda desconhece seus direitos e os encaminhamentos necessários para a garantia deles. Apesar disso, o que se percebe na escola pública atualmente é a abordagem dos direitos humanos com os alunos de forma esporádica, superficial, secundária, com a justificativa de que esta é uma temática transversal, ou que está no currículo oculto (numa tentativa de tentar incorporar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1995). A abordagem da temática com familiares e funcionários também se mostra insuficiente, restringindo-se a algumas palestras esparsas, isoladas do contexto social. O agravante é que o contexto social está repleto de situações de violação de direitos e a comunidade desconhece os procedimentos e encaminhamentos para transformar tal situação.

O desconhecimento e a fragilidade da educação em direitos humanos na escola pública brasileira devem-se, em parte, ao pouco tempo histórico no qual toda a América Latina vive regimes democráticos de governo, o que, em parte, justifica o desconhecimento e a reprodução de violações em relação aos direitos humanos.

Violações de valores humanos que podem ser vistas na história brasileira desde a colonização, que naturalizou a violência contra a população e contra a cultura indígena. Hoje, o quadro que se apresenta ainda é o de que os povos indígenas são obstáculos a projetos de desenvolvimento econômico, ainda sendo vistos de forma estigmatizada, como se fossem ameaça à soberania nacional, argumento que legitimaria a negação de seus direitos fundamentais.

Em continuidade histórica às violações do reconhecimento do outro como humano, é preciso reconhecer a escravidão, que naturaliza até hoje o preconceito, a discriminação e as desigualdades econômicas. Escravidão que no decorrer da história apenas aperfeiçoou suas formas de manutenção, burlando a legislação e mantendo-se como prática num País desigual. Hoje, o quadro que se apresenta ainda é o de um latifúndio fortalecido, que se expressa na bancada ruralista do Congresso. Apesar disso, dados comparativos a respeito das ações do Estado no combate ao trabalho escravo, levando em conta períodos diferentes de governo aponta para um elevado esforço do Estado em erradicar o

trabalho escravo. Segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego – organizados por Ricardo Resende Figueira, Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho Escravo Contemporâneo do Núcleo de Políticas Públicas em Direitos Humanos da UFRJ, no relatório da rede social de justiça e direitos humanos de 2009 –, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995 a 2002, a média de operações de fiscalização foi de 22, ao passo que no governo Lula, no período de 2003 a 2008 esta média foi de 101, com resultado de 736 resgates de trabalhadores no governo FHC e 4.482 no governo Lula.

Apesar de avanços de um governo para o outro, as violações de direitos que predominaram no País por longos anos ainda estão muito presentes. Mais adiante será destacada a violação do direito humano à educação, tendo em vista que esta, por longos anos foi restrita a uma pequena parcela da população brasileira, chegando próximo do que se pode chamar de universalização, apenas no Ensino Fundamental, no fim da década de 1990.

Historicamente, tanto a educação em direitos humanos quanto as práticas de defesa dos mesmos são muito recentes no Brasil. A prática de educar em direitos humanos, com preocupação em valorizar diferentes culturas, de incentivar práticas de construção de uma cultura de paz ainda é muito jovem. Pode-se dizer que ela só começou a ganhar força para se desenvolver com o fim da repressão política na segunda metade da década de 1980. Portanto, não há modelos. Há desejos, aspirações, sonhos. Há experiências em construção e expansão, numa luta crescente de formadores que foram educados durante regimes autoritários de governo, o que impactou na educação que vivenciaram e que tentam não reproduzir. Nota-se uma busca que lentamente vai desconstruindo práticas autoritárias e construindo outras mais democráticas, humanizadoras, que questionam violações e discriminações outrora naturalizadas, tais como as questões de gênero, meio ambiente, étnicas, diversidade cultural, dentre outras.

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola [...] aflora o conflito entre manutenção e mudança educacional [...] reduz a problemática da educação aos direitos humanos à introdução de uma nova disciplina escolar ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente [...] questiona se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos, entre a linguagem neutra e a comprometida [...] gera a tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das nossas histórias na ótica dos direitos humanos [...] afirma a tensão entre atomização e integração

de temas como questões de gênero, meio ambiente, questões étnicas, diversidade cultural etc. (CANDAUI, 1998, p. 36-37).

Para se construir estas práticas, Zenaide (1994) aponta que educar em direitos humanos requer que o processo pedagógico esteja embasado em objetivos claros de promoção e socialização de uma cultura em direitos humanos que rompa com a naturalidade e normalidade das violações. Requer intervenções sistemáticas na formação de valores, hábitos e atitudes que fortaleçam a dignidade, o pluralismo, a democracia, o respeito à diversidade sociocultural. Tais práticas devem prever o incentivo à convivência e relações de solidariedade na formação de sujeitos que exercitem ativamente uma cidadania democrática, transformadora.

Nesta cidadania transformadora, a escola e toda comunidade precisam estar envolvidas em ações em nome da proteção, promoção e defesa dos direitos, para que pessoas, grupos e organizações saibam identificar situações de desrespeito à dignidade da pessoa humana e aos direitos humanos, como forma de agir em busca da proteção dos que são atingidos pelas violações. Neste sentido, dada nossa herança histórica, é necessário um investimento maior na formação de educandos e comunidades para que reflitam e se exercitem na humanização das relações, assumindo uma postura ética, social, cultural e política em nível individual, coletivo e organizacional.

Se a escola pretende formar seres humanos cujas ações se voltam para o coletivo, para o bem comum, ela precisa ficar atenta a fim de que seu cotidiano forme todos os sujeitos nela envolvidos para que em momento algum percam a noção do que é um cidadão. Precisa atuar e educar de forma democrática, para desenvolver uma cidadania ativa, voltada para a participação do cidadão na vida pública. Para isso, Benevides (apud TEIXEIRA, 2005) aponta três elementos considerados “indispensáveis e interdependentes” para que a educação se efetive com democracia.

O primeiro é a formação intelectual e a informação para que, desenvolvendo a capacidade de conhecer, se possa julgar melhor. O segundo elemento é a educação moral, que não se aprende apenas intelectualmente, mas sim no desenvolvimento da consciência ética que é formada tanto por sentimentos quanto pela razão, destacando que esta educação moral deva estar diretamente atrelada a uma didática dos valores republicanos e democráticos. Por fim, o terceiro elemento é a educação do comportamento desde o início da escolarização, para enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, para proporcionar o aprendizado da cooperação ativa favorecendo a subordinação do interesse pessoal ou de um grupo em prol do interesse geral, do bem comum.

A autora também detalha os valores republicanos e democráticos nos quais os indivíduos devem ser formados, destacando:

- *respeito às leis*, acima da vontade dos homens, e entendidas como “educadoras” [...];

- *respeito ao bem público*, acima do interesse privado e patriarcal [...];
- *sentido de responsabilidade no exercício do poder*, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam eles professores, orientadores ou demais profissionais do ensino (TEIXEIRA, 2005, p. 146).

Entre os valores democráticos, a autora elenca *a virtude do amor à igualdade*, [...] que se manifesta no sentimento político da igualdade de todos, com o consequente repúdio a qualquer forma de privilégio; *o respeito integral pelos direitos humanos*, cuja essência consiste na vocação de todos – independentemente de diferenças de raça, etnia, sexo, instrução, credo religioso, opção política ou posição socioeconômica – a viver com dignidade, o que traz implícito o valor da solidariedade; e por fim, *o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias*, pressupondo-se, mais uma vez, a aceitação da diversidade e a prática da tolerância.

Efetivar uma educação em direitos humanos nos moldes apontados por Zenaide e Benevides se faz urgente no cenário brasileiro ainda tão marcado pela sua história colonizadora e ditatorial de naturalização de violação de direitos. Diante deste cenário e da necessidade de transformação, muitos desafios se dão para as políticas educacionais e para os educadores que as formulam e as põem em prática com os educandos e com as comunidades. Neste momento de construção de uma outra história possível, é preciso lidar com as resistências, a coerência do discurso com a prática, a mediação de diálogos e conflitos, sempre articulando a promoção e a defesa dos direitos humanos. Isso tudo, sem perder a capacidade de se indignar, de sentir e identificar-se com a dor do outro, mantendo a amorosidade e a esperança. Esperança sem espera, dando continuidade a práticas iniciadas na luta inesgotável por uma ordem social mais justa e livre que faça valer a legislação conquistada e os planos traçados.

Legislação que em âmbito internacional e nacional, incentivam a prática de educar em direitos humanos. No Brasil, destaca-se o incentivo à educação em direitos humanos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/90).

Os princípios da LDB são convergentes com a educação em direitos humanos, ao tratar da universalização do acesso e garantia da permanência na Educação Básica (artigo 3º, inciso I), ao democratizar a gestão do ensino público (artigo 3º, inciso VIII), ao valorizar o respeito à liberdade e apreço à tolerância (artigo 3º, inciso IV), ao considerar a experiência extraescolar e a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais (artigo 3º, incisos X e XI). As disposições gerais da Educação Básica trazem a finalidade de desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (artigo 2º). Em relação aos conteúdos nacionalmente abordados, destacam-se o reconhecimento e a necessidade de se incorporar as contribuições de diferentes culturas e etnias (artigo 26, parágrafo 4º), recentemente aprofundados

nas diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008).

O ECA, já nas suas disposições preliminares (artigo 3º), assegura que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando todas as oportunidades e facilidades para facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Coloca também a responsabilidade da família, comunidade, sociedade em geral e poder público para assegurar e efetivar direitos (artigo 4º), a punição em casos de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (artigo 5º), demonstrando sua concepção de proteção integral à criança e ao adolescente em condição peculiar de desenvolvimento (artigo 6º).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 já estava em consonância com a Constituição Federal, com a LDB e com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil. Entre estes, destacam-se os documentos das Nações Unidas e da Unesco sobre os direitos humanos e a não discriminação. Na proposta do novo PNE (2011-2020), há diretrizes voltadas para a universalização do atendimento escolar, promoção humanística e difusão de princípios da equidade, respeito à diversidade e à gestão democrática da educação, que demonstram que o Plano permanece engajado com os compromissos firmados internacionalmente na intenção de efetivar a educação em direitos humanos.

Porém, a legislação não foi suficiente para que se implementassem, de forma veemente, as políticas e práticas necessárias para a efetivação da educação em direitos humanos. Diante de um quadro contemporâneo de violações de direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, em descompasso com os avanços no plano jurídico-institucional, foi necessário criar em 2003 um plano para que o País organizasse suas metas e diretrizes de atuação no campo da educação, atendendo as recomendações feitas a partir da análise dos tratados internacionais de direitos humanos dos quais é signatário, assim como as diretrizes do Plano Nacional de Direitos Humanos, de 1996.

PNEDH E O EIXO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na busca por realçar o princípio e a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes, na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de incorporar aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário no compromisso oficial da implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O Plano estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; educação superior; educação

não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública; e educação e mídia.

O Plano é fruto de uma construção histórica da sociedade civil organizada, que se destaca como coautora e parceira na realização dos objetivos do PNEDH, para que se efetive como política de Estado. O PNEDH começou a ser elaborado em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. A primeira versão do plano foi lançada em dezembro do mesmo ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Tal versão já trazia à tona a necessidade de fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

Em 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais para difundir-lo e aperfeiçoá-lo por meio de contribuições que foram feitas para ampliar o documento. Mais de cinco mil pessoas participaram desse processo de consulta, que gerou propostas que foram incorporadas ao documento e resultou na criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos, multiplicando iniciativas e parcerias nesta área. No ano de 2006, foi realizado um processo licitatório para formação de uma equipe que ficou responsável por sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos e apresentar ao comitê as propostas consolidadas. Em seguida, após novos debates e seminários, coube ao comitê nacional a análise e revisão da versão que foi distribuída aos participantes do congresso interamericano de educação em direitos humanos. O passo seguinte foi submeter o documento à consulta pública pela internet, passar por nova revisão e aprovação pelo comitê nacional de educação em direitos humanos, que se responsabilizou pela versão definitiva. Com esta participação ampla, os agentes sociais se reconhecem no plano, mobilizando-se cada vez mais para sua efetivação. Desta forma, o PNEDH se firma como política pública construída na perspectiva da cidadania ativa, com base na vivência de princípios democráticos.

Como resultado desta construção democrática, o PNEDH aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e reafirma o compromisso do Estado de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial, destacando como prioritária a universalização do Ensino Fundamental, a ampliação da Educação Infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades, com vistas a garantir a dignidade, igualdade de oportunidades, exercício de participação e da autonomia.

No eixo de atuação da Educação Básica, a concepção de educação cidadã fica nítida. O texto apresenta a educação em direitos humanos como algo além da aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo, destacando que a educação ocorre na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Tudo isso, prevendo uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora que valorize a diversidade, a sustentabilidade e a cidadania ativa.

Cidadania ativa que é congruente a um processo de democratização da sociedade, reforçado nos princípios da Educação Básica, quando se trata da universalização do acesso como condição para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado, que aparece sistematizado e codificado na escola.

Escola que é reconhecida na contemporaneidade como local de estruturação de concepções de mundo, de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais. Sujeitos que se constituem num processo formativo de reconhecimento da pluralidade e alteridade, exercitando a criticidade no debate de ideias para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade, com especial atenção aos historicamente excluídos e discriminados. Isso tudo para que sejam desencadeadas ações para a promoção e defesa dos direitos, bem como a reparação das violações, em todos os espaços sociais.

Para que isso ocorra, o Plano propõe que a educação em direitos humanos se dê em caráter coletivo, em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade. Para isso, destaca, como princípio norteador, que ela seja um dos eixos fundamentais da Educação Básica, permeando o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação.

As ações programáticas destacam vinte e sete pontos a serem desenvolvidos no âmbito das políticas públicas, da organização do currículo e construção de projetos político-pedagógicos, de ações de formação de diferentes segmentos da comunidade escolar para qualificar a atuação e ampliar a participação na comunidade e na escola. Além disso, o plano prevê ações voltadas para a pesquisa e divulgação de ações voltadas para a cultura de paz e cidadania. Destacam-se as ações relacionadas ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas, aos povos indígenas, às comunidades ribeirinhas, aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e suas famílias e à população prisional.

Na esfera das políticas públicas e do currículo, reforça a inserção dos direitos humanos nas diretrizes curriculares e a integração dos objetivos da educação em direitos humanos nos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino. Destaca que se fomente a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas à identidade de gênero, raça, etnia, religião,

orientação sexual, deficiências, todas as formas de discriminação e violações de direitos. Para isso, ressalta a necessidade de assegurar a formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas e o desenvolvimento de uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos.

O plano aborda também o incentivo de estudos e pesquisas sobre violações de direitos humanos no sistema de ensino e sobre experiências de educação em direitos humanos na Educação Básica. Propõe a edição de textos de referência e outros materiais multimídia de educação em direitos humanos, além de fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos com funcionamento integrado nas bibliotecas públicas. Tudo isso, com vistas a desenvolver uma cultura de paz e cidadania.

A construção de projetos político-pedagógicos nas escolas também é abordada nas ações programáticas da Educação Básica. As ações sugerem que os projetos prevejam processos de gestão participativos e democráticos, favoreçam a valorização das expressões culturais regionais e locais e que proponham ações fundamentadas em princípios de convivência, incluindo, também, procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações. Isso tudo para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal e que esta escola e estes princípios estejam articulados também com os membros da comunidade.

Em se tratando da articulação de membros da comunidade escolar com diversos atores sociais, destaca o apoio à interação entre eles, o fortalecimento dos conselhos escolares enquanto agentes promotores da educação em direitos humanos na escola, o estímulo da reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos dos profissionais da educação junto a entidades de classe e associações, para que saibam aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana e apoiem a implementação de projetos culturais educativos de enfrentamento a formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar. É importante ressaltar também o incentivo à articulação com a rede de assistência e proteção social, para prevenir e enfrentar diversas formas de violência.

Uma outra forma de enfrentamento proposta nas ações programáticas da Educação Básica é o incentivo à organização estudantil por meio de grêmios, grupos de trabalho, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade. Para isso, prevê apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica.

O Plano também prevê apoio a ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte, lazer e expressões culturais cidadãs presentes nas artes, esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade. Com

esse apoio, pretende-se elevar o índice de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal.

Também se fala em apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas, aos povos indígenas, às comunidades ribeirinhas. O apoio se estende à elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e para suas famílias.

O Plano é mais contundente em relação ao sistema penitenciário. Não se fala mais em apoio, mas sim em promoção e garantia na elaboração e implementação de programas educativos que assegurem processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional.

Apesar da consistência de concepção, princípios e da amplitude das ações programáticas de todo o Plano, ainda será necessária uma forte mobilização das entidades da área para garantir a efetividade das ações, pois o plano não especifica prazos, órgãos responsáveis e nem a origem dos recursos orçamentários necessários para a implementação das ações. Mais uma vez, a sociedade civil precisará se manter atenta no monitoramento das ações e atuante na proposição e execução de ações previstas no plano, propondo articulação com os governos para que a educação em direitos humanos se firme como concepção de educação do Estado brasileiro.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A REALIDADE BRASILEIRA

Partindo do pressuposto de que o direito à educação é mais amplo que o direito à escola e que os direitos humanos são compreendidos na contemporaneidade como universais, indivisíveis e interdependentes entre si, apresenta-se, a seguir, uma análise da educação como direito humano na realidade brasileira. Para tal finalidade, são abordados o ponto de vista do acesso e permanência, a qualidade da educação e a educação no sistema prisional onde a violação deste direito é praticamente naturalizada pelo Estado.

No contexto nacional, as lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória e laica se expandiram desde a Constituição de 1988. Ainda que o direito à educação já estivesse previsto desde o Império, foi com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que prevê o direito fundamental à educação de crianças e adolescentes, com a regulamentação da LDB (1996), que redesenha a educação em todos os níveis (desde a creche às universidades, passando por todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial, profissional, indígena, no campo e ensino a distância) e com o Plano Nacional de Educação (2001), que se buscou regulamentar e garantir esse direito efetivamente. O

Estado patrimonialista anterior à Constituição não foi capaz de assegurar esse direito a toda a população.

Apesar de assegurar legalmente, o foco do investimento nas últimas décadas tem sido na Educação Básica, influenciado pelas exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. Pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, o direito ao acesso à Educação Básica ainda não tinha sido universalizado. Estavam fora da escola 3,95% da população de 7 a 9 anos e 6,39% de 10 a 14 anos. Analfabetos funcionais e absolutos representavam 31,4% da população acima de 10 anos. Em relação à permanência, dados do Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontaram em 2002 que o índice de evasão e repetência era de 19,5%. De cada cem alunos que tinham acesso ao Ensino Fundamental, apenas 59 terminavam a 8ª série e quarenta concluíam o Ensino Médio.

Como as leis não bastam, para analisar as condições de acesso e permanência na escola pública brasileira é necessário relacioná-los com a construção histórica dos sujeitos dos direitos educativos e sua condição social. O que se tem visto é que a ampliação dos segmentos que conseguem chegar e permanecer na escola se deve à luta constante da sociedade civil. Apesar disso, a conquista ainda é desigual.

Mesmo com as matrículas crescendo em todos os níveis e modalidades da Educação Básica nos últimos vinte anos, ainda não se pode falar em universalização, tendo em vista que grupos específicos ainda ficam de fora desta conquista. Trata-se primordialmente de negros, pobres, moradores do campo e deficientes².

Além disso, é preciso ressaltar também o recorte geracional. Socialmente, o acesso à escola é considerado apenas um direito de crianças e adolescentes. A Educação de Jovens e Adultos e das crianças pequenas ainda não recebeu os investimentos necessários nas políticas públicas. Com a pressão da sociedade civil, o governo federal admitiu este hiato em 2007, tentando amenizá-lo incluindo a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), que antes era voltado apenas para o Ensino Fundamental dos 7 aos 14 anos. Apesar disso, o repasse per capita por matrícula de crianças pequenas, jovens e adultos ainda é menor do que o destinado ao Ensino Fundamental regular.

Mesmo com o investimento financeiro, na Educação Infantil, a desigualdade do acesso é crescente. Segundo dados apresentados no relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos de 2009, em 2005, o percentual de desigualdade do acesso à Educação Infantil entre crianças de 0 a 3 anos, pretas e pardas e as brancas era 2,9%, aumentando para 3,3% em 2006 e 4,5% em 2007.

Com os ainda baixos investimentos e com a precária inserção dos diferentes

² Dados do observatório da equidade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011).

grupos sociais, pode-se explicar a baixa escolaridade da população. Segundo o mesmo relatório, em 2007, a escolarização média da população de quinze anos ou mais era de 7,3 anos de estudo, apesar de a escolaridade obrigatória ser de oito anos.

A sociedade civil precisa permanecer atenta no monitoramento do PNE 2011-2020 para assegurar que os governos continuem tentando diminuir esta dívida social, a partir das propostas de investimentos na Educação Infantil e na EJA.

Dívida social que não está atrelada apenas ao acesso e permanência, mas também à qualidade da educação oferecida, para que ela seja orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948), visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (artigo 53 do ECA), assegurando gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (artigo 37, parágrafo 1º da LDB).

Se as características da legislação apontam para a implementação de uma educação com princípios congruentes à escola cidadã, as práticas ainda estão distantes. O papel ético e político da escola em estimular o exercício da cidadania e uma convivência justa em sociedade está cada vez mais fragilizado, tanto em escolas públicas quanto nas particulares, apesar da visão segmentada e perversa da mídia que apresenta o problema da precariedade das relações e a violência apenas nas escolas públicas. Isso cria um falso imaginário acerca dos estudantes e mestres, criminalizando as escolas públicas.

As situações de conflito estão intimamente ligadas a manifestações de discriminação e em muitos casos são responsáveis pela evasão e pelo baixo rendimento escolar. Uma pesquisa da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), divulgada pelo MEC em junho de 2009, apontou que as formas de discriminação na escola têm relação inversamente proporcional à aprendizagem, ou seja, quanto mais discriminatório é o ambiente, menor é o aproveitamento de seus estudantes. Os dados indicam um forte componente discriminatório no ambiente escolar, sendo que há predisposição em não estabelecer relacionamento com grupos diferentes.

As pessoas homossexuais são aquelas de quem se quer tomar maior distanciamento (72%), seguidas daquelas com deficiência mental (70,9%) e ciganas (70,4%). Os outros grupos identificados foram deficientes físicos (61,8%); índios (61,6%); moradores de periferia ou favela (61,4%); pobres (60,8%); moradores de área rural (56,4%); e negros (55,0%). (REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 212-213).

Não se pode atribuir estes preconceitos e esta discriminação apenas ao ambiente escolar. A escola é reflexo de uma sociedade marcada por preconceitos que se manifestam em diversas instituições. A sociedade se mostra distanciada de valores humanos, voltada apenas para a propriedade e para o capital, necessitando, assim, ser aproximada da reflexão crítica que desvele a realidade, podendo modificá-la.

Nesse sentido, a formação em direitos humanos precisa ser ampliada da relação escola-educando para a relação escola-educando-família-comunidade numa tentativa de superar a realidade diagnosticada pela pesquisa. É necessário ampliar a valorização social da escola, firmar positivamente estudantes e professores, investir na formação profissional para todos que atuam na escola, estimular e divulgar o conhecimento relacionado aos direitos humanos e à cultura de paz e solidariedade humana construído na escola para ser partilhado com toda a comunidade, demonstrando, assim, práticas de uma outra escola possível.

Escola que só é possível se tiver apoio do Estado em garantir uma infraestrutura adequada, principalmente no fortalecimento da relação da escola com a comunidade e com a rede de proteção social, para conseguir encaminhar casos de violações e garantir os direitos de todas as pessoas.

Em se tratando de casos de violação, não se pode deixar de citar um dos aspectos da educação no Brasil em que a violação de direitos é mais grave. Trata-se da educação nas prisões. Num sistema prisional que não atinge seus objetivos de redução da criminalidade, reabilitação ou ressocialização dos infratores, a educação é ofertada para poucos e com baixa qualidade. Isso num cenário em que, de acordo com dados do Ministério da Justiça disponibilizados no Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos de 2010:

[...] a população carcerária brasileira era, em junho de 2009, de 469.546 pessoas. Dessas, 93,5% eram homens e 6,5% mulheres; em sua maioria, pessoas jovens – 56,9% tinham menos de 29 anos –; e 56,1% eram negras e com baixo grau de escolaridade, sendo que o ensino fundamental não tinha sido concluído por 65,7% [...] apenas 8,4% da população carcerária frequentava atividades de educação escolar, e não há informações sobre a frequência às iniciativas de educação não formal (REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, 2010, p. 153-154).

Tais dados demonstram que o sistema prisional, além de discriminatório, não é eficaz na reabilitação dos apenados, tendo em vista que a função de controle é supervalorizada em detrimento da educação. A educação é ofertada em condições precárias, que pode ser medida pela quantidade de profissionais: em junho de 2009, eram 111 pedagogos e 329 professores, para um total de 75.873 servidores penitenciários, funcionários públicos na ativa.

Diante de uma situação extrema de violação de direitos, o País cria uma lei para tentar regulamentar e adequar as práticas, mesmo que essa lei tenha levado cerca de quatro anos em tramitação entre o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e o Conselho Nacional de Educação até a sua aprovação em 2010. São as Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões.

Apesar da morosidade na aprovação, o documento apresenta avanços ao atribuir aos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais a responsabilidade sobre a educação nas prisões, ao vinculá-la às redes oficiais de ensino (garantindo acesso às fontes de financiamento e apoio destinados à Educação de Jovens e Adultos).

Mais uma vez, a sociedade civil, as organizações educacionais e as de direitos humanos precisam se mobilizar para monitorar a implementação destas diretrizes, para que elas não dependam apenas da vontade política e saiam da condição de naturalização de violação deste direito.

CONCLUSÕES

A partir destas reflexões, algumas conclusões podem ser feitas inspirando novas ações e novas práticas na busca por um outro mundo possível, que está em construção por todos que vivenciam e constroem seu tempo histórico.

Apesar das violações que se apresentam e da fragilidade da legislação e das ações programáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, por não explicitar quem são os responsáveis pelas ações, quais prazos e qual orçamento será disponibilizado, ainda há razões para esperar. A luta da sociedade civil para efetivação do plano, para pressionar os governos pela implementação de ações de incentivo à educação em direitos humanos e a iniciativa de alguns municípios demonstram que as ações já estão em processo.

Processo que já pode ser visto como produto, pois demonstra que iniciativas já estão em andamento em relação à mudança de cultura. Cultura de um povo que sai da naturalização da violência para a sensibilização pelo outro, para relações mais dialógicas e pela resolução de conflitos por meio da não violência em relação ao outro, que também é dotado de humanidade, que também está inserido numa cultura, numa relação econômica e social com o entorno.

A educação avança consideravelmente na construção de um outro mundo possível ao mudar as concepções de educação, implementando processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa.

Processos que utilizam metodologias participativas e de construção coletiva, superando estratégias pedagógicas meramente expositivas, e empregam pluralidade de linguagens e materiais de apoio, orientados a mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas, que formam outras formas de agir com o outro, de participar na escola, de se relacionar com o poder público e formam uma geração de pessoas que tem outra relação com a economia e com a sociedade.

Relação econômica e social que também sofre impacto com a inversão da lógica de uma cultura capitalista, individualista, competitiva para a implantação de ações que visem à solidariedade humana, aos princípios de dignidade, de igualdade, de coletividade, de planetaridade, muito mais sustentáveis do que o modelo capitalista, excludente, violador de direitos e violentador de humanidade. Se a sociedade almejada visa a dignidade de todos, a liberdade para todos e com direitos para todos, e os esforços têm sido na construção desta sociedade, o passo inicial já está dado. A caminhada é longa, mas é necessária e urgente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: MEC/SEDH/ACS, 2005.
- _____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- CANDAUI, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: Uma Proposta de Trabalho*. Rio de Janeiro: Novamérica/PUC-RJ, 1998. Mimeografado.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 2 maio 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Observatório da equidade*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriодаequidade>>. Acesso em: 22 maio 2011.
- REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. *Direitos Humanos no Brasil 2009: Relatório*. São Paulo, 2009.
- _____. *Direitos Humanos no Brasil 2010: Relatório*. São Paulo, 2010.
- SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TEIXEIRA, Beatriz de B. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 145-165.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; CARNEIRO, Glória. *Representações Sociais da Prática Institucional de Direitos Humanos e Educação Popular em João Pessoa*. João Pessoa: UFPB. 1994. Mimeografado.

