

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

2014

Educação em Direitos Humanos memória e cidadania curso intensivo

Realização



MEMORIAL DA
RESISTÊNCIA
DE SÃO PAULO



APAC
ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE ARTE E CULTURA



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



Educação em Direitos Humanos memória e cidadania curso intensivo

Coordenação
Kátia Felipini Neves
Caroline Grassi Franco de Menezes

São Paulo 2014

Realização



MEMORIAL DA
RESISTÊNCIA
DE SÃO PAULO



ASSOCIAÇÃO PINACOTECA ARTE E CULTURA



Curso intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania
2014 / coordenação e apresentação Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi
Franco de Menezes ; textos João Ricardo Wanderley Dornelles ... [et al.].
São Paulo : Memorial da Resistência de São Paulo : Pinacoteca do Estado, 2014.

ISBN 978-85-8256-046-4

Curso realizado pelo Memorial da Resistência de São Paulo, de 30 de junho a
04 de julho de 2014.

Modo de acesso: World Wide Web

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

CDD 379

Índice



Apresentação

7

Proposta teórico-metodológica: aprimoramento e atualização

11

- Quadro programático 2014

18

Aulas

- O que são Direitos Humanos?

João Ricardo W. Dornelles

23

- Educação para a democracia

Maria Victoria de Mesquita Benevides

51

- Direito à memória e à verdade e a
consolidação dos direitos humanos

Caroline Silveira Bauer

71

- Educação, escola e direitos humanos

Aida Maria Monteiro Silva

85

- O lúdico na Educação em Direitos Humanos

Flávia Lemos Abade

103

Mesa-Redonda		
■ Construindo caminhos em redes: parceria com famílias e comunidade na prevenção à violência doméstica Marli de Oliveira	129	Para saber mais 191
■ Justiça Restaurativa e Psicanálise: algumas aproximações de ordem prática Victor Barão Freire Vieira	143	Memorial da Resistência de São Paulo 193
■ Educação em Direitos Humanos para agentes de segurança pública: a experiência da Secretaria de Segurança Urbana de São Bernardo do Campo, SP Juliana Teixeira de Souza Martins	157	O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP 195
Pôsteres		
■ Idoso em Ação Artística Elzira Caetano	175	Minicurriculos 197
■ Caça aos Direitos Humanos Réa Sílvia Ramos Montagner	181	Ficha técnica 209
■ Movimento e Arte na Cultura Africana e Afro-brasileira Alexandre José Arcanjo	185	

Apresentação

Kátia Felipini Neves

Coordenadora do Memorial da Resistência de São Paulo

Caroline Grassi Franco de Menezes

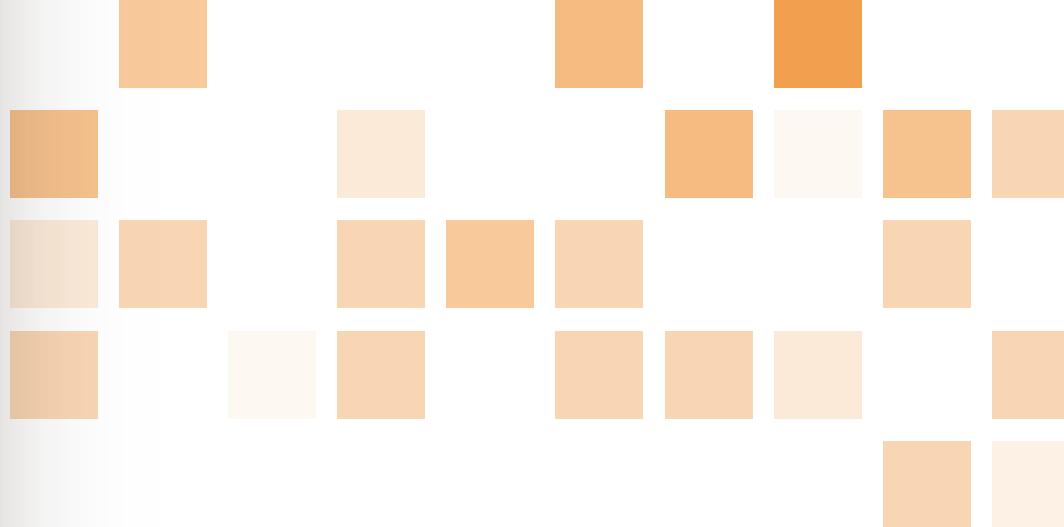
Coordenadora do Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo

É com satisfação que apresentamos a terceira publicação do “Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania”, realizado pelo Memorial da Resistência de São Paulo. Esta edição conta novamente com os respectivos textos das aulas do Prof. João Ricardo Dornelles, da Profa. Maria Victoria Benevides e da Profa. Aida Monteiro, cujas experiências consolidadas permanecem nos servindo de inspiração. Destacamos também o aporte de profissionais que ministraram aulas pela primeira vez, compartilhando seus trabalhos na área dos Direitos Humanos: Profa. Caroline Bauer, Profa. Flávia Abade e os educadores Marli de Oliveira, Victor Barão e Juliana Martins. E disponibilizamos ainda os textos de três projetos educativos que foram apresentados na forma de pôsteres e que nos revelam a potencialidade de determinadas ações que tem sido desenvolvidas em espaços educativos formais e não formais.

Acreditamos que a leitura desta publicação possa trazer subsídios em termos de conhecimento teórico e de referências bibliográficas, embora a intensa experiência de imersão, aprendizagem, troca e transformação

vivenciada pelos alunos participantes não possa ser traduzida através destas páginas. Esperamos, então, que essa rica experiência seja transmitida e multiplicada entre os pares e as comunidades de cada participante aluno do curso.

Neste sentido, com a realização da terceira edição do curso e de seus desdobramentos o Memorial da Resistência caminha adiante na direção de sua contribuição efetiva para a reflexão crítica acerca da história contemporânea do país e a valorização dos princípios democráticos, do exercício da cidadania e da conscientização sobre os direitos humanos.





Proposta teórico-metodológica: aprimoramento e atualização

Introdução

Rememorados ao longo de 2014, os 50 anos do golpe de Estado que deu início à ditadura civil-militar afirmam a importância do diálogo, reflexão e discussão acerca da história recente do país, de nossa memória política e da cidadania em desenvolvimento. Com isto, revela-se imprescindível ao “Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania” a busca por constante atualização e aproximação da realidade de seu público-alvo.

Essa preocupação orientou a definição do programa e a escolha dos participantes pelo Comitê de Apoio, que, então, selecionou novamente alguns profissionais de instituições de segurança pública como alunos do curso e deliberou a permanência do Grupo de Trabalho com o tema “Cultura de Paz”, entre outras questões. Além disso, a atualidade dos temas segurança pública e mediação de conflitos foi norteadora da composição da mesa-redonda “Práticas educativas em Direitos Humanos: relatos de experiências”, que teve como objetivo abranger o trabalho de “Educação em Direitos Humanos para Agentes de Segurança Pública” (construído no âmbito da Secretaria de Segurança Pública de São Bernardo do Campo), a perspectiva de processos de Justiça Restaurativa apresentada pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo - CDHEP, e a experiência de articulações comunitárias formando uma rede de combate à violência, da Liga Solidária.

O curso foi realizado entre 30 de junho e 04 de julho de 2014 e recebemos 832 inscrições. Acreditamos que esse expressivo aumento (em 2013 inscreveram-se 450 pessoas) é um reflexo da necessidade de iniciativas de formação dessa natureza no país, e do reconhecimento do Memorial da Resistência enquanto espaço de educação não formal, por meio de suas iniciativas de capacitação de educadores(as) e de suas ações educativo-culturais voltadas aos Direitos Humanos.

Este ano o perfil dos alunos participantes foi formado majoritariamente por profissionais residentes no estado de São Paulo e atuantes na Educação Básica, Educação Tecnológica, Ensino Superior, segurança pública, projetos sociais, organizações não governamentais, instituições de assistência social, entre outras.

Objetivos

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

Público-alvo

Educadores(as) formais (de Educação Básica, Profissional, Tecnológica e Superior) e não formais (de organizações não governamentais,

museus, movimentos populares, projetos socioeducativos etc.) dos mais variados âmbitos de atuação e oriundos de diversas cidades e estados do país.

Metodologia

Em conformidade com o documento “Conteúdos Referenciais para a Educação em Direitos Humanos”, proposto pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o projeto do curso considera a EDH um processo contínuo, pois a sua prática pedagógica se pauta pelas situações e relações que permeiam a vida cotidiana, a partir de princípios como recorrência e coerência. A EDH promove, portanto, processos educativos críticos e ativos, que despertem as responsabilidades cidadãs em conformidade com princípios e valores que dignifiquem o ser humano, com vistas à implantação de uma cultura em Direitos Humanos, permeada não somente pela tolerância e pelo respeito às liberdades fundamentais e à igualdade, mas também pela indignação e atuação frente às injustiças sociais.

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

Em segundo lugar, a formação de educadores em Direitos Humanos deve se basear em práticas pedagógicas pautadas na interdisciplinaridade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

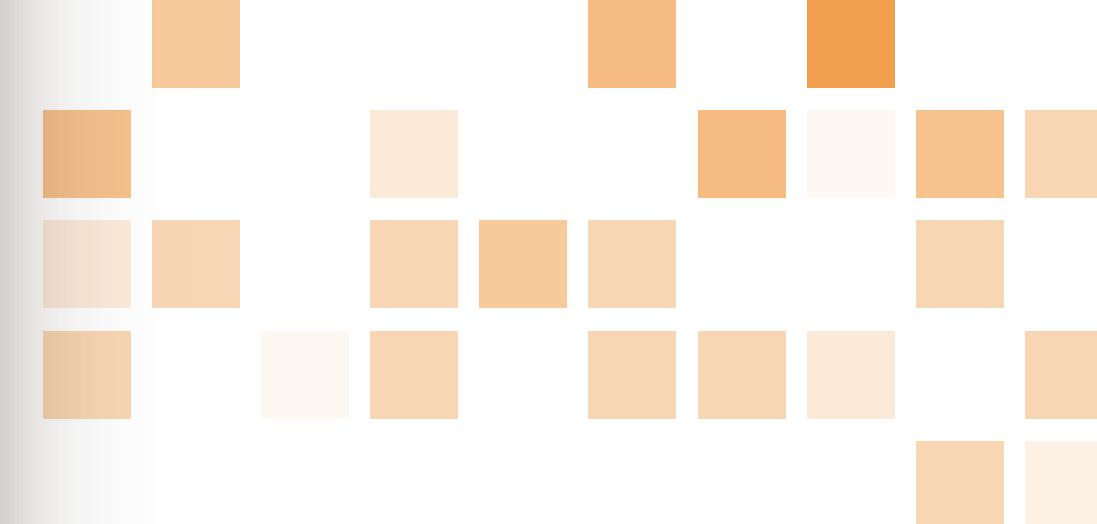
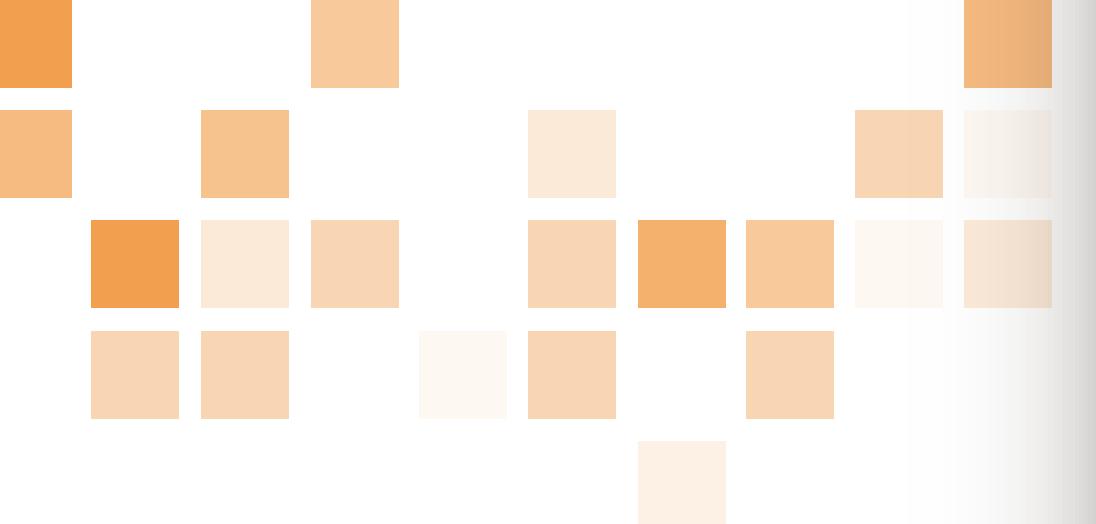
Referências bibliográficas

- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n.38, dez. 1996, p.223-237.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília, 2010.
- DORNELLES, João Ricardo W. *O que são Direitos Humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2006. 2.ed. (1993), 1^a reimpr. (Coleção Primeiros Passos).
- FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.). *Direitos Humanos: um debate necessário*. v.2. 3.ed. São Paulo: Brasiliense; Costa Rica: Instituto Interamericano de Direitos Humanos, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje, 24).
- HEIN, George E. *Uma teoria democrática de educação em museu: democracia e museus*. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE*, 2010, Porto Alegre, São Paulo, Recife. Anais... São Paulo: Santander Cultural; Pinacoteca do Estado de São Paulo. p.1-12. (1 CD-ROM).
- MARANDINO, Martha (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.
- MORGADO, Patricia. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na Educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/patriciaimamorgadot04.rtf/; Acesso em: 24 abr. 2011.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

Quadro programático 2014

18

Horário	Eixo Orientador: Saber curricular	Fixo Orientador: Saber pedagógico	Fixo Orientador: Saber experencial
Segunda-feira - 30/06	Terça-feira - dia 01/07	Quarta-feira - dia 02/07	Quinta-feira - dia 03/07
9h-9h30	Recepção Café da manhã Local: cafeteria	Sessão de pôsteres Apresentação de trabalho Local: auditório	Sessão de pôsteres Apresentação de trabalho Local: auditório
9h30-12h	Abertura do curso Apresentação dos alunos Local: auditório	Aula <i>Educação para a democracia</i> Profa. Maria Victoria de Mesquita Benevides (FE/USP) Profa. Aida Monteiro (UFPE) Local: auditório	Aula <i>O papel dos educadores(as) nos processos educativos em Direitos Humanos</i> Profa. Aida Monteiro (UFPE) Local: auditório
12h-13h30			Almoço (livre)
13h30 - 15h30	Aula <i>O que são Direitos Humanos?</i> Prof. João Ricardo Wanderley Dornelles (PUC/RJ) Local: auditório	Aula <i>O Direito à Memória e à Verdade e a consolidação dos Direitos Humanos</i> Profa. Caroline Silveira Bauer (UFPEL) Local: auditório	Oficina de projetos educativos Locais: auditório, sala anexa e ateliês Local: auditório
15h30-16h		café (Local: cafeteria)	
16h-18h	Grupos de trabalho Locais: auditório, sala anexa e ateliês	Grupos de trabalho Locais: auditório, sala anexa e ateliês	Oficina de projetos educativos (continuação)



Aulas

O que são Direitos Humanos?

João Ricardo W. Dornelles

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

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

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

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

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

O conceito de Direitos Humanos apresenta uma série de interpretações que dependem da orientação que se tenha sobre o fenômeno jurídico, a sociedade e as relações de poder.

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

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

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

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

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

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

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

As *concepções jurídico-positivistas*, partindo da filosofia positivista, entendem os Direitos Humanos como Direitos Fundamentais e não como valores suprapositivos. São direitos desde que sejam efetivamente reconhecidos pela ordem jurídica positiva. A fundamentação dos Direitos

Humanos e a sua verdadeira existência dependem do reconhecimento prévio de tais direitos por parte do Estado, mediante sua elaboração legislativa. Os direitos fundamentais para o ser humano seriam apenas aqueles que emanam do Estado.

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

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

Direitos da liberdade: os direitos individuais, civis e políticos

Apesar de os termos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais terem aparecido na França durante o século XVIII, e de sua formulação jurídico-positiva no plano do reconhecimento constitucional datar do

século XIX, as origens de sua fundamentação filosófica remontam aos primórdios da civilização humana.

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

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

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

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

Ou seja, a partir do século XVI – e mais precisamente do século XVII – se formulou a moderna doutrina sobre os direitos naturais, preparando o terreno ideológico e político para a transição do feudalismo para a sociedade burguesa. Tratava-se não mais da fundamentação do direito divino, mas sim de propor a razão como o fundamento do direito.

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

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

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

Locke apontava a propriedade como o direito natural fundamental e inalienável do ser humano, o direito-fonte, do qual decorrem os

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

demais direitos dos indivíduos. A proteção ao direito natural da propriedade seria, então, o motivo pelo qual cada indivíduo cede parcelas de suas liberdades e direitos para a formação da instância que protegerá a existência desse direito, ou seja, o Estado-Governo.

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

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

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

Para Rousseau, a propriedade era a fonte da desigualdade humana e, como tal, da perda da liberdade. Os indivíduos, mediante um pacto danoso, iludidos, teriam aberto mão de sua soberania e formado a sociedade civil onde se tornaram desiguais e prisioneiros. Presos a uma ordem desigual, visto que alguns teriam se apropriado de forma fraudulenta dos bens da natureza que a todos pertencem. O resgate da condição natural de liberdade

e igualdade somente seria possível com um novo pacto, dessa vez racional, com base na vontade livre e consciente de cada indivíduo e objetivando a constituição da República, do bem comum, como patamar superior das condições do Estado de Natureza. Com o Contrato Social os indivíduos recuperariam sua igualdade, como condição primeira para o exercício pleno do direito à liberdade. A soberania dos indivíduos seria recuperada sob as novas condições do Contrato Social e da Vontade Geral expressa na República.

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

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

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

e vir, trabalho livre etc.) e, consequentemente, criando as condições para a consolidação do modo de produção capitalista. Para isso foi fundamental a formação do Estado Liberal e dos movimentos constitucionalistas para o reconhecimento formal dos direitos dos indivíduos.

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

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

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

A segunda metade do século XVIII assistiu a grandes transformações na sociedade capitalista liberal, ganhando desenho mais definido na passagem para o século XIX. Os primeiros 70 anos do século XIX marcaram

a consolidação do Estado Liberal e o grande desenvolvimento da economia capitalista urbano-industrial. Porem, a liberdade de mercado, a necessidade de desenvolvimento no processo produtivo para fazer frente à competição, a consolidação dos mercados nacionais nas sociedades da Europa Ocidental – principalmente na Inglaterra –, a formação do proletariado urbano, a progressiva concentração do capital, entre outras coisas, passaram a apresentar os primeiros sinais de crise da nova sociedade capitalista.

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

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

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

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

Essa dicotomia público-privado se materializa com a distinção entre as esferas de atuação do ser humano. Uma clara separação entre o 'Homem' e o 'Cidadão'. Dessa maneira, os Direitos Humanos seriam os direitos que se estabelecem na esfera privada, o que remeteria às condições do mercado, ou ao posicionamento de cada indivíduo na sua distinção com os outros humanos (cristãos e judeus; nacionais e estrangeiros; operários e patrões; brancos e negros; homens e mulheres etc.). Seriam direitos do Homem egoísta, individualista, motivado apenas pelos seus interesses particulares. A ética do Homem burguês.

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

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

O autor Claude Lefort, em *A invenção democrática: os limites do totalitarismo* (1981) questiona alguns pontos referentes às observações de Marx, principalmente a sua omissão em relação aos artigos da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa, que dispõe sobre a liberdade de pensamento, de expressão política e religiosa e de comunicação, enquanto direitos de clara repercussão coletiva.

Recoloca-se a questão partindo das experiências totalitárias do século XX (nazifascismo e estalinismo) e das experiências dos regimes burocrático-autoritários de corte cívico-militar da América Latina. Ao partir dessas realidades podemos rever alguns dos conceitos trabalhados por Marx, principalmente no que se refere ao direito de opinião e de expressão, e a sua dimensão coletiva. E foi exatamente nas experiências do nazifascismo e do estalinismo que os seres humanos foram transformados em indivíduos isolados, dissolvendo a individualidade em um coletivo absolutamente controlado. Nessas experiências totalitárias o coletivo não chegava a ser a expressão do público, não ocupava o espaço público como sujeito social autônomo com consciência e projeto definidor de sua prática social. Ao contrário, o coletivo era o espaço de dissolução da individualidade em uma massa amorfa, sem definição, sem consciência de classe ou de cidadania, sem capacidade própria de intervenção direta no espaço público.

Na verdade, o que o pensamento socialista e a prática do movimento operário europeu e estadunidense do século XIX questionavam era a existência de uma enorme contradição dos enunciados da doutrina liberal da burguesia revolucionária do século XVIII, formalmente divulgados nas declarações de direitos, em relação à realidade vivida pela grande maioria da população. Os trabalhadores encontravam-se submetidos às mais duras condições de existência. A ideologia liberal não admite a intervenção do Estado nas questões sociais e econômicas. Dessa maneira, nas condições das sociedades liberais do século XIX, não havia regulamentação do mercado de trabalho, inexistindo leis de proteção social e das condições de trabalho. Para a doutrina liberal, as questões sociais em geral e as relações entre capital e trabalho deveriam ser reguladas pelo mercado livre. A consequência era um grande desemprego, baixíssima remuneração do trabalho, jornada diária que poderia chegar a 16 horas, o trabalho infantil utilizado

sem limites, as mulheres operárias sem direitos específicos relacionados às condições de gênero, sem leis de proteção em relação às condições de salubridade e segurança etc. No que se refere às condições gerais de vida da classe trabalhadora existiam outros problemas, como desemprego, falta de moradia, falta de saneamento básico, inexistência de educação e saúde pública, enfim, falta de condições materiais para uma vida digna.

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

outra – não mais revolucionária, mas sim conservadora –, tais princípios caem no vazio, deixam de ter sentido apenas declaratório e passam a fazer parte das pautas de reivindicação do movimento operário e dos demais movimentos populares da cidade e do campo. Os movimentos sociais passam a exigir que a noção de liberdade se materialize na liberdade de associação sindical, na livre participação política, obrigando à ampliação do Estado e à socialização da política através da adoção do sufrágio universal e do surgimento dos primeiros partidos políticos de orientação social-democrata e socialista. Exigem, também, que a noção de igualdade não se restrinja a uma mera declaração formal dos enunciados legais, mas que se materialize em políticas públicas do Estado e em leis sociais – legislação trabalhista, sindical, previdenciária etc. – visando garantir efetivas melhorias nas condições de trabalho da classe operária e nas condições gerais de vida de toda a população pobre. Além disso, exigem que a noção de propriedade se concretize como o verdadeiro direito a ser proprietário dos meios de produção, especialmente apontando as formas de propriedade coletiva e a noção de função social da propriedade, como também o acesso à propriedade fundiária, visto que os tempos heroicos das revoluções burguesas e as alianças com o campesinato já eram uma página virada da história.

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

Assim, foram as lutas operárias e populares contra as condições de trabalho e existência, impostas pelo modelo econômico capitalista, e o advento do pensamento socialista – especialmente o que se desenvolveu a partir da contribuição de Marx e Engels – que colocaram as demandas por uma ampliação conceitual dos Direitos Humanos, exigindo o reconhecimento dos Direitos Coletivos, ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

(DESCs). A situação de crise e desigualdade social, somada à concentração do capital, tornou insuficiente a interpretação liberal sobre os Direitos Humanos, entendidos como supraestatais, inerentes à razão humana, independentemente dos reais condicionamentos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais das sociedades. Se para a concepção liberal, a garantia dos direitos necessitaria de uma abstenção do Estado, deixando aos indivíduos o espaço para melhor exercer os seus direitos individuais, as lutas sociais reivindicavam a presença efetiva do Estado, mediante políticas públicas sociais e leis que pudessem promover os DESCs.

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

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

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

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

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

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

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

a humanidade são revelados e passam a ser uma nova referência na luta contra as violações sistemáticas e massivas contra os Direitos Humanos.

A realidade após a guerra mundial foi, no entanto, mais complexa. Com a valorização de um ideal abstrato de democracia, o mundo do pós-guerra nasceu dividido em blocos, sob a direção político-ideológico-militar das duas grandes potências emergentes do conflito – Estados Unidos e União Soviética –, marcado pelo signo da ‘Guerra Fria’. Após o lançamento de duas bombas nucleares sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki pelos militares estadunidenses iniciava-se a era nuclear, que demonstrou que a ciência, a tecnologia e o conhecimento humano podem ser utilizados para a destruição e para o exercício iluminado do poder. Com o fim da guerra, a humanidade passou a conviver com a ameaça da destruição total.

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

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

Essa nova realidade nascida com o pós-guerra colocou na ordem do dia uma série de novos anseios e demandas dos novos movimentos sociais (movimentos ambientalistas, movimentos pela paz, movimentos pela

autodeterminação dos povos, movimentos pelos direitos das mulheres, dos afrodescendentes, dos indígenas, dos homoafetivos etc.). E é a partir das lutas que surgem os chamados Direitos dos Povos, Direitos de toda a humanidade, ou direitos da solidariedade, como a terceira geração dos Direitos Humanos. São ao mesmo tempo direitos individuais e coletivos, interessando a toda a humanidade e aos próprios Estados. São direitos a serem garantidos com o esforço conjunto do Estado e dos indivíduos, dos diferentes segmentos organizados das sociedades e das diferentes nações.

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

A internacionalização dos Direitos Humanos

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

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

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

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

Somente depois da Segunda Guerra Mundial é que a questão dos Direitos Humanos passou da esfera nacional, através da ordem constitucional de cada Estado, para a esfera internacional, incorporando todos os povos. A comunidade organizada das nações⁴ aprovou inúmeros dispositivos e documentos com validade jurídica na defesa e proteção internacional dos Direitos Humanos, buscando assegurar o reconhecimento e a efetiva proteção por parte de governos e particulares.

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

O estabelecimento de mecanismos internacionais de controle das violações de Direitos Humanos se chocou com um conceito de soberania

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

nacional ilimitada. O conceito irrestrito de soberania nacional impede a ação efetiva dos organismos criados pela comunidade internacional para a defesa dos Direitos Humanos.

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

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

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

1. A generalização da proteção internacional

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

Os anos de 1950 e 1960 foram fundamentais para a posterior e gradual superação da noção absoluta de soberania nacional, no que se refere à questão dos crimes contra a humanidade. A partir da adoção da Declaração Universal e da anterior Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, ambas de 1948, iniciou-se a fase de formação de um amplo sistema de proteção internacional: o sistema global, baseado na ONU, e os sistemas regionais, a começar pelo Sistema Interamericano e pelo Sistema Europeu de Direitos Humanos. A internacionalização da proteção levou à fase de elaboração de mecanismos normativos internacionais que resultou em inúmeros tratados internacionais e instrumentos de proteção como o Pacto de Direitos Civis e Políticos, e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no âmbito da ONU, ambos de 1966; a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José), de 1969, no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos; a Convenção Europeia de Direitos Humanos, de 1950; tratados de prevenção da discriminação, de prevenção e punição da tortura, de proteção aos refugiados, de proteção aos direitos dos trabalhadores, direitos das crianças, direitos das mulheres, direitos dos idosos, direitos dos portadores de necessidades especiais etc.

2. A indivisibilidade e a universalidade dos Direitos Humanos

A segunda etapa se iniciou duas décadas depois da aprovação da Declaração Universal, com a realização da 1ª Conferência Mundial dos Di-

reitos Humanos, em 1968, na cidade de Teerã, em uma conjuntura ainda marcada pela bipolarização da Guerra Fria, perpassando outros conflitos como as contradições Norte-Sul, e em um contexto no qual se multiplicavam regimes ditatoriais em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil.

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

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

3. A Conferência Mundial de Viena:

Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento

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

O objetivo definido pela Assembleia Geral das Nações Unidas ao convocar a Conferência de Viena foi o de aprimorar os inúmeros instrumentos

internacionais de proteção, tornando-os mais eficazes e dando-lhes uma aplicação prática.⁵

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

A mobilização a partir do evento de Viena contribuiu para difundir os temas globais de interesse de toda a humanidade, a partir da elaboração da Declaração e do Programa de Ação de Viena, documentos que se tornaram referência para a ação em nível nacional e internacional.

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

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

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

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

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

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

O legado da Conferência de Viena assegurou a incorporação da dimensão dos Direitos Humanos em todas as iniciativas, atividades e programas dos organismos das Nações Unidas, e a noção de integração⁷ entre todos os Direitos Humanos, a democracia e o desenvolvimento, onde o ser humano é colocado como sujeito. Dessa maneira, o respeito aos Direitos Humanos é imposto e obrigatório, não apenas para os Estados, mas para

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

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

os organismos internacionais e os grupos que detêm o poder econômico, visto que as suas decisões e práticas podem ter repercussão, direta ou indireta, na vida de todos os seres humanos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A legitimidade que passa a existir, a partir de Viena, é mais um ponto positivo para o prolongado processo de construção de novos paradigmas a partir do fortalecimento de uma cultura universal de reconhecimento e respeito, entendendo que os Direitos Humanos perpassam todas as áreas da atividade humana.

Referências

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

Educação para a democracia*

Maria Victoria de Mesquita Benevides

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

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

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

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

e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/produtivista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental importância.

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

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

Nesse sentido, é crucial a advertência de Norberto Bobbio, para quem a apatia política dos cidadãos compromete o futuro da democracia. Dentre as ‘promessas não cumpridas’ para a consolidação do ideal democrático, o pensador italiano aponta o relativo fracasso da educação para a cidadania como transformação do súdito em cidadão. Bobbio recorre,

ainda, às teses de Stuart Mill para reforçar a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher – indispensáveis numa democracia, mas não necessariamente preferidos por governantes que confiam na tranquilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes (Bobbio, 1986, cap. 1).¹

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

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

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

Na sequência do prodigioso pensamento da antiguidade clássica, seguindo a orientação aristotélica, cabe destacar a originalidade da tese de Montesquieu sobre as 'leis da educação', aquelas que recebemos em primeiro lugar e são decisivas sob todos os aspectos. Montesquieu estabelece uma relação entre o tipo de regime político e o sistema educacional. É impossível, diz ele, uma República sem educação republicana, uma educação igualitária num regime que não seja igualitário (livro IV). No Brasil, com a tradicional oposição entre o 'país legal' e o 'país real', a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional.²

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

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

1. *a formação intelectual e a informação* – da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor julgar e escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação.

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

No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu* são, justamente, os mais marginalizados e 'excluídos';

2. *a educação moral*, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é *formada tanto de sentimentos quanto de razão*; é a conquista de corações e mentes;
3. *a educação do comportamento*, desde a primeira infância, no sentido de enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da solidariedade e da cooperação ativa, com a subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, *ao bem comum*.

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

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

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

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

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

A educação para a democracia consiste, portanto, em sua primeira dimensão, na formação do cidadão para viver os grandes valores republicanos e democráticos – de certo modo identificados com a tríade da Revolução Francesa e com as ‘gerações históricas’ dos Direitos Humanos

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

(do século XVIII ao século XX) que englobam as liberdades civis, os direitos políticos, sociais, culturais e ambientais até aqueles da solidariedade dita ‘planetária’. A educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais consciente de sua dignidade e da de seus semelhantes – o que garante o valor da solidariedade – assim como mais apto para exercer a sua soberania enquanto cidadão. Trata-se, pois, de uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo: nas democracias, a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa *fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário*.

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

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

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

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

Atualmente, todos os países considerados democráticos reconhecem, garantem, promovem e ampliam os espaços e os instrumentos de democracia participativa, seja para a deliberação sobre questões de interesse nacional – meio ambiente e relações exteriores, por exemplo – seja no âmbito das questões regionais e locais. A realização de referendos e plebiscitos e as iniciativas populares para projetos de lei são práticas já integradas ao cotidiano da *polis*, assim como os Conselhos de gestão e fiscalização de políticas públicas. É a cidadania ativa em movimento. O primeiro artigo de nossa Constituição define o exercício do poder pelo povo diretamente ou através de representantes eleitos. Acolhe o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular legislativa (art. 14).

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

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

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

1. aumentar a proporção da fatia do orçamento a ser discutida e ampliar os temas, incluindo a deliberação sobre Plano Diretor e a receita pública;

2. incluir novos grupos sociais com o direito de eleger conselheiros: negros, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, jovens, idosos, GLBTs e população de rua, trazendo para a pauta o tema das ações afirmativas, como cotas por gênero, pobreza ou discriminação racial;
3. entrosar o trabalho no OP com os conselhos gestores de políticas públicas, bem como com as experiências da economia solidária.⁷

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

O pensamento clássico, como se sabe, qualificava a educação como uma instituição política – isto é, como elemento da organização do Estado. A principal tarefa dos governantes – no mundo greco-romano – era, justamente, propiciar a educação de cidadãos ativos e participantes. Essa era considerada a principal virtude – a *aretê* – de um regime político. A formação da sociedade pressupunha um povo adulto na política, e não tutelado ou meramente indiferente. Era este, certamente, o *leitmotiv* de Platão no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles, em

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

Política e em *Ética a Nicômaco*. A educação, segundo Aristóteles, deveria inculcar o amor às leis – elaboradas com a participação dos cidadãos –, mas a lei perderia sua função pedagógica se não se enraizasse na virtude e nos costumes: “a lei torna-se simples convenção, uma espécie de fiança, que garante as relações convencionais de justiça entre os homens, mas é impotente para tornar os cidadãos justos e bons”. Daí, a ligação estreita entre costumes democráticos e regime democrático, assim como a importância da educação pública para a salvaguarda da ética e do respeito às instituições (*Política*, livro III). Aristóteles admite, dentro da categoria dos cidadãos ativos, a possibilidade de o governado tornar-se governante, “pois os mais nobres valores morais são os mesmos, para todos os indivíduos e para a coletividade. Cabe à Educação inculcá-los” (*Política*, VII). Ora, se isso é razoável e desejável, a educação para a democracia é necessária *também para formar governantes*.

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

- a.** *o respeito às leis*, acima da vontade dos homens, e entendidas como ‘educadoras’, no sentido já visto na antiguidade clássica. “Todo verdadeiro republicano”, ensinava Rousseau, “bebia no leite de sua mãe o amor da pátria, isto é, das leis e da liberdade”. A teoria democrática de Bobbio apoia-se, justamente, no entendimento da transparência, da legalidade e da legitimidade dos procedimentos, das ‘regras do jogo’, entre as quais destacam-se as leis, a serem decididas em processos regulares e amplamente participativos;
- b.** *o respeito ao bem público*, acima do interesse privado e patriarcal. O historiador Frei Vicente do Salvador já escrevia em 1627:

“nem um homem nesta terra é republicano, nem zela ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular”. Em nosso país, portanto, trata-se de romper a tradição doméstica, tendente ao despotismo, que moldou nossos costumes (vale a pena lembrar que *despotes*, em grego, é pai de família, e que a família antiga, como bem observou Benjamin Constant, representava a negação de direitos e liberdades individuais);

- c.** *o sentido de responsabilidade no exercício do poder*, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam eles professores, orientadores ou demais profissionais do ensino. Em política, a responsabilidade tem dois significados, melhor compreensíveis na língua inglesa: *accountability* e *responsibility* (em tradução livre: *prestações de contas* e *responsabilização*). O primeiro termo significa o dever de prestar contas, englobando todos os mandatários, isto é, os que exercem o poder em nome de outrem; o segundo termo significa a sujeição de todos, governantes ou governados, ao rigor das sanções legalmente previstas. Em ambos os casos, a responsabilidade é da essência do regime republicano.

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

- a.** *o reconhecimento da igualdade ‘como pessoa’*, a todo ser humano, e o consequente repúdio a qualquer forma de privilégio e de discriminação;
- b.** *o respeito integral aos Direitos Humanos*, cuja essência consiste no direito universal – independentemente de diferenças de ‘raça’ ou etnia, país de origem, sexo e orientação sexual, nível de instrução, credo religioso, opção política, posição social, qualquer

tipo de problema de saúde – a *viver com dignidade*, o que traz implícito o valor da solidariedade;

- c. *o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias*, o que pressupõe a aceitação da diversidade e a prática da tolerância.

A virtude da tolerância, aliada à arte da argumentação, não significa levar ao extremo o bloqueio de todo julgamento ético e político em nome do relativismo cultural. O respeito à diferença não significa esterilidade de convicções. Em sua veemente defesa da democracia, Dewey se manifesta contra a prevalência absoluta do relativismo cultural, pois a sua plena aceitação, inclusive de práticas opressoras em outras culturas, significaria admitir que os direitos universais de igualdade, liberdade e dignidade devem variar conforme as civilizações e as coordenadas geográficas. O que não significa, evidentemente, propugnar algum tipo de uniformidade cultural. A própria educação, segundo ele, deveria garantir o direito à informação, permitir a hipótese de que, talvez, outros povos ou setores sociais numa mesma sociedade podem ser beneficiados por conhecerem formas alternativas de vida, concepções diferentes das suas raízes. E ter, enfim, a liberdade de escolher. Nesse sentido, a educação para a democracia é entendida como a educação para saber discutir e escolher.

A didática dos valores supõe, como já visto, a lógica da argumentação. Aqui é importante voltar ao tema de Antonio Cândido, quando insiste em que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou aqueles que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (p.113).

Os direitos implícitos nos valores são definíveis intelectualmente, mas o seu conhecimento não é suficiente para que eles sejam respeitados, promovidos e protegidos. Os direitos são históricos: é preciso entendê-los nas suas origens, mas também no seu significado atual e universal, assim como é mister compreender as dificuldades políticas e culturais para sua plena realização. (Basta lembrar que o papa Pio VI condenou como ímpia a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, mas a Igreja católica acabou por reconhecê-los e mesmo ampliá-los.)

É conhecida a relação muitas vezes vista como dilemática entre igualdade e liberdade. Ora, os direitos civis e políticos exigem que todos gozem da mesma liberdade, mas são os direitos sociais que garantirão a redução das desigualdades de origem, para que a falta de igualdade não acabe gerando, justamente, a falta de liberdade. Por sua vez, não é menos verdade que a liberdade propicia as condições para a reivindicação de direitos sociais. Já em abril de 1792, Condorcet alertava, no Relatório sobre a Instrução Pública apresentado à Assembleia Legislativa: “os Direitos Humanos permanecerão formais se não se firmarem na base da igualdade efetiva dos indivíduos em relação à Educação e à Instrução”.⁸ É nesse sentido que se posicionam todos os críticos das ‘mistificações igualitárias’, presentes nas teses das ‘oportunidades iguais’ na escola, apesar do abismo das diferenças sociais. Dewey, por exemplo, é bastante claro ao considerar completamente ‘absurda’ a ideia de que a liberdade

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

poderia ser igual para todos, sem que se levem em conta as diferenças prévias em matéria de educação, condições socioeconômicas, controle social caracterizado pela instituição da propriedade (1932).

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

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

O principal paradoxo da democracia persiste: ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a preexistência destes como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil (Mougniotte, 1994). Quem educa os educadores? Bobbio responderia que as duas coisas andam juntas, que

a política é sempre *cosa a fare*, pois a formação de educadores se dará concomitantemente ao desenvolvimento das práticas democráticas. E a escola pode ser o grande instrumento para a formação democrática, mas também o teste decisivo sobre o êxito e o desenvolvimento – sempre dinâmico – da democracia como regime político. O paradoxo continua posto. Creio que aqui se coloca a urgência de enfrentamento das propostas de educação continuada e, sobretudo, de *formação de professores*.

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

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

Finalmente, cumpre lembrar o grande e saudoso mestre Florestan Fernandes,¹⁰ constante defensor da escola pública e autor de vigo-

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

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

rosas análises do que chamava 'dilema educacional brasileiro'. Diz ele já em 1960: "A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas". A formação de personalidades democráticas é, exatamente, o objetivo da educação aqui defendida.

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

Referências

Clássicos (da Antiguidade ao século XIX)

- ARISTÓTELES. *Política*. Livros III, VII e VIII. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 1997.
- _____. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).
- CONDORCET. *Écrits sur l'instruction publique*. Paris: Edilig, s.d.
- CONSTANT, Benjamin. *De la liberté chez les modernes*. Paris: Librairie Générale Française, s.d.
- MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Tomo I, Livro IV. Trad. Fernando H. Cardoso e Leônicio M. Rodrigues. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).
- PLATÃO. *A República*. Livro VI. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- ROUSSEAU. *Consideraciones sobre Polonia*. Libro IV, "Educación". Madrid: Tecnos, 1989.
- STUART MILL. *Considerações sobre o governo representativo*. Brasília: Ed. UnB, 1981.

Autores Contemporâneos

- ARENDT, H. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988.
- AZEVEDO, F. de. *Sociologia educacional*. Parte 3, cap. 1. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- CADERNOS DA CÁTEDRA UNESCO/USP. São Paulo, nov. 1997.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.) *Direitos humanos e...*, São Paulo: Comissão de Justiça e Paz; Brasiliense, 1989.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* São Paulo: Papirus, 1995.

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

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

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

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

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

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

Direito à memória e à verdade e a consolidação dos direitos humanos

Caroline Silveira Bauer

No dia 13 de dezembro de 2008, 40 anos após a promulgação, pela ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), do Ato Institucional nº 5,¹ o jornal *Folha de S. Paulo* publicava uma reportagem sobre os resultados de uma pesquisa encomendada ao DataFolha. De acordo com a enquete, 82% dos brasileiros maiores de 16 anos não ouviram falar sobre o AI-5, ou seja, oito em cada dez cidadãos não sabiam o que foi e representou tal medida de exceção. Entre aqueles que viveram o período, que possuíam 60 anos ou mais no momento da realização do questionário (e, por consequência, tinham em torno de 20 anos em 1968), apenas 26% tinham algum conhecimento (Puls; Paiva, 2008).

Historiadores e sociólogos, pesquisadores do período discricionário, foram unânimes em salientar que a pesquisa não revelava “nenhuma surpresa”, pois o Brasil é um país “sem memória e despolitizado”, onde “as elites não têm preocupação em incentivar a educação e a pesquisa histórica”. Todos concordam que para se construir uma história e uma memória sobre a ditadura civil-militar brasileira, “a variável decisiva é a escolaridade”.

Direito à memória e à verdade: qual sua articulação com uma educação voltada para a promoção dos direitos humanos? Uma pergunta que

¹O Ato Institucional no 5, de 13 de dezembro de 1968, foi promulgado pelo general Artur da Costa e Silva, que ocupava o cargo de presidente da República. O AI-5 fechou o Congresso Nacional, suspendeu direitos jurídicos, como o habeas corpus, e permitiu a cassação de mandatos políticos. Tratou-se da institucionalização do terrorismo de Estado no Brasil.

remete diretamente ao conhecimento e ao ensino da história recente brasileira em sala de aula – e aos problemas que suscitam a abordagem de uma temática sensível, em que muitas vítimas e vitimários estão vivos, quando o debate permeia questões políticas etc.

Quando se fala em “verdade” ou em “direito à verdade”, trata-se de esclarecer as circunstâncias em que ocorreu a repressão da ditadura, e como ela mesmo funcionava. Nesse sentido, o direito à verdade possui alguns desdobramentos, implicando também o direito à memória e à informação, esta fundamental, pois a memória sobre determinado acontecimento somente pode ser construída a partir do conhecimento dos fatos; e também o direito à justiça, pois a verdade implica o reconhecimento público da responsabilidade pelos crimes cometidos.

Quando a temática de ensino é a ditadura militar, um evento que marcou profundamente os últimos 50 anos da vida brasileira, nós, professores, temos de assumir, enquanto agentes sociais, uma dívida pendente com a educação e a sociedade: construir uma história e uma memória sobre a história recente brasileira, que tenha como interlocutores as novas gerações. Nós temos a obrigação de revisar a história que está sendo escrita e a memória que está sendo formada, confrontando-as com as feridas desse passado recente para evitar que se repitam experiências como a que aconteceu no Brasil a partir de 1964. É uma responsabilidade do professor trabalhar o conhecimento histórico com o objetivo de oportunizar aos alunos a compreensão da realidade social em toda a sua complexidade. Mas também temos que estar preparados para perguntas cujas respostas ainda não se tem ou são difíceis de serem dadas: “Por que deixaram torturar?”, “Onde estavam os adultos?”, “Poderia ter sido diferente?”, “Por que as pessoas não pagaram pelos crimes que cometeram?”.

A construção da cidadania se dá no momento em que alunos e professores identificam as possibilidades de intervenção e participação

na realidade em que vivem. O aluno, articulando a sua história individual com a história coletiva de grupos, classes e sociedades, percebe que, ao mesmo tempo em que os homens são determinados pela história vivida, também são sujeitos da própria história: isso equivaleria a dizer que a história é feita por todos nós. Sentindo-se incluído, participante e sujeito ativo desse processo de construção da história, espera-se que surja um sentimento de identidade com a temática, no caso, da ditadura civil-militar. Além disso, a utilização de depoimentos serve para diminuir a distância entre o acadêmico, o livro, o conteúdo escolar e a comunidade; traz a história à casa, já que relaciona o mundo da sala de aula e do livro didático com o mundo social direto e cotidiano da comunidade em que vive o estudante.

A aquisição da capacidade de análise da relação presente-passado poderia ser longamente debatida se tomássemos como foco o ensino do tempo e das temporalidades na História. Para muitos alunos, dependendo da faixa etária e da formação escolar, é muito difícil entender que certos processos são concomitantes, que a História não é uma sucessão de fatos como uma “espinha dorsal”, e que determinados eventos podem ter maior influência do que outros, “prolongando-se” no tempo, mesmo que já terminados.

Construir histórias e memórias sobre regimes autoritários a partir do contexto escolar é um grande desafio, enfrentado não somente pela sociedade brasileira, mas também pelos demais países do Cone Sul, que durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 viveram sob ditaduras de segurança nacional que utilizaram, em diferentes graus de extensividade e intensidade, o terrorismo de Estado como forma de dominação política. Na Argentina, as professoras e pesquisadoras da prática docente Inés Dussel, Silvia Finocchio e Silvia Gojman elaboraram o livro *Haciendo Memoria en el país del Nunca Más*, lançado em 2003, propondo-se a saldar

o que consideravam uma dívida pendente na educação e na sociedade argentinas: a construção de uma memória sobre a história recente que tivesse como interlocutores as novas gerações, sendo a escola um local de predileção para essa tarefa. Através de suas experiências, as três professoras elaboraram o livro como um instrumento, uma contribuição para que professores e alunos fizessem uma leitura orientada do “Nunca Mais” argentino, já que, segundo elas, lê-lo sem fazer referência ao contexto político e social, sem discutir política e filosoficamente a questão da violência, pode resultar em ato semelhante ao de olhar um filme de terror (Dussel et al., 2003, p.11-12).

Dessa forma, abre-se um campo de possibilidades, entre elas, trabalhar com depoimentos em sala de aula.

Depor sobre um assunto significa narrá-lo, descrevê-lo, e, mesmo que as lembranças sejam passadas, a atividade de dar um testemunho sempre é feita a partir do presente. O depoimento, sendo uma narrativa, também é um discurso, localizável no tempo e no espaço, uma fala que traz consigo uma interpretação, uma versão, que reflete uma posição política, ideológica, uma visão de mundo.

Os depoimentos são as memórias e recordações das pessoas sobre seu passado. Como tal, estão submetidos a todas as ambiguidades e debilidades da memória humana (esquecimentos, traumas, mecanismos de defesa). Não obstante, nesse ponto, não são consideravelmente diferentes da história como um todo, a qual, com frequência, é distorcida, subjetiva e vista pelo cristal da experiência contemporânea. A memória é a matéria-prima para quem trabalha com a história, tanto no ensino como na pesquisa. É como matéria-prima e não como produto final que a memória deve ser trabalhada em sala de aula.

O uso de depoimentos para o ensino da ditadura militar contribui, especialmente, em três objetivos: a construção da cidadania, a aquisição

da capacidade de análise da relação presente-passado e a apreensão da pluralidade de memórias existentes sobre um mesmo fato e o que decorre disso.

Ao se trabalhar com depoimentos sobre a ditadura militar, a relação passado-presente se apresenta em diversas formas: primeiramente, no fato de que as narrativas são feitas no presente, ou, ao menos, após os fatos terem acontecido, ou seja, estão condicionadas a novas interpretações, novos fatos, novos posicionamentos, novos contextos etc.; depois, o depoimento pode oferecer subsídios para uma discussão sobre as rupturas, transições e continuidades ocorridas no espaço de tempo entre o evento narrado e a realidade do estudante.

Por último, a utilização de depoimentos sobre a ditadura civil-militar contribui para a apreensão da pluralidade de memórias existentes sobre um mesmo fato. Militares e militantes, torturadores e torturados, emedebistas e arenistas terão depoimentos diferentes sobre os eventos daquele tempo, e não há a necessidade de determinar qual o depoimento certo ou verdadeiro, qual o errado ou falso. O importante é compreender as interpretações, as versões, posições, visões de mundo dos depoentes. É estimular a criticidade de nossos alunos. O trabalho é enriquecido se o depoimento é contrastado com outras fontes (documentos, jornais, fotos, músicas, outros depoimentos), adotando-se a perspectiva de interlocução entre os diversos registros existentes do passado. No entanto, aqui, é necessário um cuidado com as versões negacionistas e revisionistas da História.

Gostaria de, em um segundo momento, trabalhar com um documento oficial do Estado brasileiro, o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, conhecido como PNDH-3, resultado do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Em sua última parte estabelece o “Eixo Orientador VI: Direito à memória e à verdade”, e por meio das diretrizes 23, 24

e 25 permite que sejam elaboradas algumas reflexões sobre quais são as possibilidades de promoção desses direitos através da prática educativa.

Na parte introdutória do eixo encontra-se a seguinte justificativa para a importância do debate sobre a memória e a verdade:

A investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam forma de transmissão de experiência histórica que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva.

O Brasil ainda processa com dificuldades o resgate da memória e da verdade sobre o que ocorreu com as vítimas atingidas pela repressão política durante o regime de 1964. A impossibilidade de acesso a todas as informações oficiais impede que familiares de mortos e desaparecidos possam conhecer os fatos relacionados aos crimes praticados e não permite à sociedade elaborar seus próprios conceitos sobre aquele período.

A história que não é transmitida de geração a geração torna-se esquecida e silenciada. O silêncio e o esquecimento das barbáries geram graves lacunas na experiência coletiva de construção da identidade nacional. Resgatando a memória e a verdade, o País adquire consciência superior sobre sua própria identidade, a democracia se fortalece. As tentações totalitárias são neutralizadas e crescem as possibilidades de erradicação definitiva de alguns resquícios daquele período sombrio, como a tortura, por exemplo, ainda persistente no cotidiano brasileiro.

O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiências de dor, violência e mortes. Somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual.

A compreensão do passado por intermédio da narrativa da herança histórica e pelo reconhecimento oficial dos acontecimentos possibilita aos cidadãos construírem os valores que indicarão sua atuação no presente. O acesso a todos os arquivos e documentos produzidos durante o regime militar é fundamental no âmbito das políticas de proteção dos Direitos Humanos. (Brasil, 2010, p.170)

E conclui:

As violações sistemáticas dos Direitos Humanos pelo Estado durante o regime ditatorial são desconhecidas pela maioria da população, em especial pelos jovens. A radiografia dos atingidos pela repressão política ainda está longe de ser concluída, mas calcula-se que pelo menos 50 mil pessoas foram presas somente nos primeiros meses de 1964; cerca de 20 mil brasileiros foram submetidos a torturas e cerca de quatrocentos cidadãos foram mortos ou estão desaparecidos. Ocorreram milhares de prisões políticas não registradas, 130 banimentos, 4.862 cassações de mandatos políticos, uma cifra incalculável de exílios e refugiados políticos.

As ações programáticas deste eixo orientador têm como finalidade assegurar o processamento democrático e republicano de todo esse período da história brasileira, para que se viabilize o desejável sentimento de reconciliação nacional. E para se construir consenso amplo no sentido de que as violações sistemáticas de Direitos Humanos registradas entre 1964 e 1985, bem como no período do Estado Novo, não voltem a ocorrer em nosso País, nunca mais. (ibidem, p.173)

A diretriz número 23, por exemplo, determina o “reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever no Estado”, com o objetivo de “promover a apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do ADCT da Constituição, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade

histórica e promover a reconciliação nacional" (ibidem). A principal determinação era a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, fato concretizado em novembro de 2011.

Já a diretriz número 24 faz referência à "preservação da memória histórica e a construção pública da verdade", de modo a "incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários". Essa diretriz aponta concretamente uma ação no âmbito educativo:

f) Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão.

Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, Ministério da Cultura; Ministério de Ciência e Tecnologia. (ibidem, p.176)

Por fim, a diretriz número 25 determina a "modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia", com o objetivo de "suprimir do ordenamento jurídico brasileiro eventuais normas remanescentes de períodos de exceção que afrontem os compromissos internacionais e os preceitos constitucionais sobre Direitos Humanos" (ibidem, p.176).

Entre outras medidas, uma chama a atenção pelo seu caráter simbólico, que levou algumas instituições de ensino brasileiro a reverem seus nomes, que homenageavam os ditadores brasileiros:

c) Propor legislação de abrangência nacional proibindo que logradouros, atos e próprios nacionais e prédios públicos recebam nomes de pessoas

que praticaram crimes de lesa-humanidade, bem como determinar a alteração de nomes que já tenham sido atribuídos.

Responsáveis: Ministério da Justiça; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Casa Civil da Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República. (ibidem, p.177)

No dia 14 de fevereiro de 2014, o governo do estado da Bahia, através de publicação no *Diário Oficial do Estado*, mudou o nome do Colégio Estadual Presidente Emílio Garrastazu Médici para Colégio Estadual Carlos Mariguella. A mudança resultou de uma solicitação de alunos, professores e comunidade escolar, além da direção da instituição de ensino, que, através de ampla votação, escolheu o novo nome da escola, com 461 dos 658 votos registrados (Fachada..., 2014).

A diretora da escola, em entrevista ao site G1, afirmou que

a movimentação responsável pela mudança foi fortalecida em 2013, quando os professores de ciências humanas promoveram palestras e discussões mais específicas sobre a história do país e, principalmente, da Bahia. Nestes momentos, explicou a diretora, os alunos compraram a ideia de que a troca de nome daria um novo vigor à instituição. (Fachada, 2014)

Seguindo o exemplo, outras escolas iniciaram requisições semelhantes. No entanto, em se tratando de uma questão sensível, como afirmado anteriormente, nem sempre os resultados são semelhantes, e o processo de "revisão do passado" não tem o mesmo significado para todas as comunidades.

A contraposição veio do município de Jaguarão, no Rio Grande do Sul, onde, na noite de 31 de março, foi ministrada a palestra “Tudo está gravado na memória: os 50 anos do golpe militar no Brasil”, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco, uma promoção da Secretaria de Educação da cidade.

Segundo o jornal local,

De acordo com moradores, que preferiram não se identificar, por volta das 3h, pessoas picharam toda a fachada da frente da escola com frases do tipo: “Castelo Branco Assassino torturador” e “viva Marighella”. Além da fachada também foi colocado na porta da escola cartazes falando sobre a ditadura militar. (Opinião, 3 abr. 2014)

Como resposta, alunos e professores confeccionaram cartazes que manifestavam a indignação com a pichação da escola. Uma moradora manifestou-se contrária ao ato que considerou de vandalismo:

As pessoas não sabem da importância que Castelo Branco teve na história do Brasil, as coisas estão distorcidas que até cogitaram em trocar o nome da escola, um absurdo as pessoas estão mudando o foco da história e da crise que estamos vivendo hoje, estão esquecendo do momento que vivemos de crise para focar em algo que já passou. (ibidem)

Os exemplos acima mostram como a questão é delicada e o debate ainda não está encerrado. No entanto, não se pode confundir memórias e opiniões com a história, e é com base nesse parâmetro de responsabilidade ética que o trabalho do profissional da educação deve se construir.

Referências e leituras complementares

- ARQUIDIOCESE de São Paulo. *Brasil: nunca mais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BAUER, Caroline Silveira. Sugestões de *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* para o ensino da ditadura civil-militar no país do Esquecer, sempre. In: JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 12. Porto Alegre, 2006. *Ensino de História e Educação: diálogos, reflexões e desafios*. Anais XI Jornada de Ensino de História e Educação, 2005 e XII Jornada de Ensino de História e Educação, 2006. Porto Alegre: Fapa, 2006.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br>.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia; GOJMAN, Silvia. *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- FACHADA de escola que mudou de nome para Carlos Marighella é inaugurada. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/04/fachada-de-escola-que-mudou-nome-para-carlos-marighella-e-inaugurada.html>.
- FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia (Comp.) *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIORDANI, Marco Pollo. *Brasil: Sempre*. Porto Alegre: Tchê, 1986.
- JELÍN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2001.
- JELÍN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Comp.) *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007.
- LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Org.) *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2000.
- MONDAINI, Marco. *Direitos Humanos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.
- NIKITIUK, Sonia Leite (Org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.
- OPINIÃO. Jaguarão, RS, 3 abr. 2014, [s.n.p.].

PADRÓS, Enrique Serra (Org.) *Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Org.) *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime (Org.) *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

PIOTTI, María Lidia. *Memorias escolares de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado*. Córdoba: Comunic-Arte, 2006.

PULS, Maurício; PAIVA, Natália. Oito em cada dez brasileiros nunca ouviram falar do AI-5. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 dez. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u47893.shtml>; Último acesso em: 1º set. 2010.

RODRIGUES, Gabriela. O ensino de história e a ditadura militar de segurança nacional (Brasil: 1964-1985): algumas reflexões necessárias, s.d. (Mimeo.)

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (Org.) *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* São Leopoldo: Anpuh/RS, 1997.

Educação, escola e direitos humanos¹

Aida Maria Monteiro Silva

Para ser educadores en derechos humanos y en democracia no basta que tengamos ideas claras o conocimientos teóricos sobre estos temas, es fundamental cumplir con una serie de condiciones indispensables que son, entre otras: el sentirnos afectivamente convencidos de su decisiva utilidad para la construcción de una sociedad más humana; que nos comprometamos afectivamente tanto con el proyecto de sociedad que queremos construir como con las personas con las que trabajamos; que creamos en su capacidad de impacto transformador en las vidas de las personas; que tengamos fe en que todos los seres humanos, hasta el último día de nuestras vidas, podemos cambiar, podemos ser mejores personas, mejores sujetos, mejores humanos.

Rosa María Mujica, 2002

Refletir sobre o significado, o papel e o compromisso que a educação e a escola podem desempenhar na formação de uma cultura de respeito e de valorização dos direitos humanos, assim como de uma cidadania que contribua para efetivar os marcos legais, é pensar sobre novos paradigmas que possam orientar a educação na sociedade brasileira. Por isso indagamos: *qual o sentido e o significado de desenvolver uma Educação em Direitos Humanos no Brasil?* Essa resposta está necessariamente ancorada nas raízes históricas e culturais da formação do povo brasileiro, que, por sua história de colonização, escravidão e autoritarismo, está imbricada em valores contrários ao respeito, à valorização

¹ Texto referente às aulas “O papel dos educadores(as) nos processos educativos em Direitos Humanos” e “Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica”.

e à defesa dos direitos das pessoas, no que se refere à sua dignidade enquanto seres sociais.

Essa cultura reflete a não valorização da formação em direitos humanos e o desconhecimento dos direitos e das responsabilidades de cada pessoa diante da sociedade. No campo específico da formação do magistério, os estudos realizados pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos da Costa Rica (IIDH, 2013) mostram que a preparação para essa formação com foco nos direitos humanos é irregular, muito teórica e geral, sem que tenha um sentido e um significado mais diretos e próximos à vivência e à realidade das pessoas.

Por isso, observa-se a importância de desenvolver uma Educação em Direitos Humanos que desvele a realidade, possibilitando que as pessoas tomem consciência da sua dignidade, da sua condição de sujeitos de direitos e do seu papel no direcionamento das decisões no conjunto da sociedade, compreendendo que essa é uma ação política e democrática, no sentido de contribuir para a construção e o fortalecimento da cidadania.

Nesse contexto, compreendemos que a educação escolar é o caminho para desenvolver essa formação sem, contudo, desconsiderar as formações que são realizadas nos outros espaços sociais em que a pessoa está inserida.

É nessa direção que este trabalho está focalizado, procurando trazer elementos de pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, como os estudos de Silva e Tavares (2013); Candau e Sacavino (2010); Magendzo (2010); Rodino (1999), Mujica (2002) e Touraine (1998), entre outros que têm procurado investigar a contribuição da educação para a defesa e a ampliação dos direitos humanos no espaço escolar.

Além desses estudos, tomamos como referência documentos internacionais e nacionais com destaque para o Programa Mundial para a

Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2004) proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 2004 e em curso a partir de 2005, com o objetivo de promover a aplicação de Programas de Educação em Direitos humanos em todos os setores dos países signatários, e seus Planos de Ação 1^a e 2^a Fases (Unesco, 2012a e 2012b). No âmbito nacional, analisamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil/CNEDH, 2003/2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sendo essas elaboradas em forma de Parecer CNE/CP nº 8/2012 (Brasil/MEC/CNE, 2012a) e Resolução CNE/CP nº 1/2012 (Brasil/MEC/CNE, 2012b), para orientar os sistemas de ensino na implantação de políticas de Estado de Educação em Direitos Humanos, visando à formação e produção de material pedagógico para todas as áreas de conhecimento, níveis e modalidades de ensino.

1. A Educação em Direitos Humanos

No Brasil a Educação em Direitos Humanos começou a ser assumida como processo de construção de política pública a partir dos anos 1980, com a redemocratização do país, e respaldada pela Constituição de 1988 que define o regime político do país como Estado Democrático de Direito, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) ao conceber a educação como espaço de formação da cidadania.

Nessa direção, o Estado brasileiro respondeu às demandas externas, pelo menos no campo formal, haja vista o distanciamento entre este e as políticas para concretizá-las, através dos organismos internacionais, a exemplo da ONU e da Unesco em que o Estado é signatário de acordos e pactos, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004) e responde às demandas internas da sociedade civil organizada.

Assim, foram elaborados três Programas de Direitos Humanos, incluindo todas as áreas, em 1996, 2002 e 2009. Mas foi em 2003 que o Estado assumiu, de forma mais específica, a política pública para a Educação em Direitos Humanos, com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil/CNEDH, 2003, em uma primeira versão, e 2006 em versão mais elaborada), e em 2012 elaborou as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (Brasil/MEC/CNE) de forma a orientar todas as formações profissionais, níveis e modalidades de ensino.

Esse movimento na trajetória de 10 anos impulsionou um conjunto de ações na área de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos, nos sistemas de ensino público e privado, sendo possível destacar: cursos de especialização e de mestrado, oferta de disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação, experiências de planos de ação e de política educacional para a educação básica, e criação de comitês e núcleos de pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos, compreendendo a diversidade de temas e a produção de materiais didáticos.

No entanto, essas ações, principalmente na educação formal, ainda são assistemáticas e localizadas em experiências pontuais, por grupos de instituições de ensino, com apoio e participação mais externa de organizações da sociedade, principalmente nos sistemas em que seus/suas gestores/as têm envolvimento e compromisso com a educação nessa direção. Mas não se percebe uma ação ampla e sistemática como política educacional de Estado que contemple a Educação em Direitos Humanos como eixo norteador, conforme comprovam os estudos de Silva e Tavares (2013).

Mas de que Educação em Direitos Humanos estamos falando?

Sabemos que esse é um conceito multidimensional, polissêmico e que tem sido objeto de muitas discussões, reflexões, inclusive distorções, conforme constatam Candau e Sacavino:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica convivem com diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos teóricos assumidos e as práticas. (2010, p.115)

É com esse entendimento que procuramos nos posicionar sobre o conceito de Educação em Direitos Humanos que referenda este estudo.

2. Concepção de Educação em Direitos Humanos (EDH)

Assumimos neste trabalho a concepção de Educação em Direitos Humanos que foi referendada em alguns documentos internacionais e nacionais, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil/CNEDH, 2003 e 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil/MEC/CNE, 2012), ou seja:

a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

- b.** afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
 - c.** formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
 - d.** desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
 - e.** fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.
- (Brasil/SDH/MEC/MJ, 2006, p.17)

Assim, compreendemos que o significado da Educação em Direitos Humanos é promover a humanização no sentido de que as pessoas se percebam como sujeitos de direitos e percebam o outro na mesma condição. Concordamos com Mujica (2002) no sentido de que reconhecer a própria dignidade e a dignidade das pessoas que nos rodeiam e de todos os seres humanos, tanto em nível racional como em nível afetivo, é um dos princípios fundamentais de todos os processos educativos. Essa educação é, portanto, um processo de construção ao longo da vida, que vai além da apreensão de conhecimentos da área de direitos humanos na relação com os conhecimentos das áreas específicas, e requer também o desenvolvimento de habilidades e de comportamentos na promoção, defesa e ampliação desses direitos (Unesco, 2012b).

O sentido maior dessa educação é a contribuição que ela pode dar na erradicação da marginalidade e da exclusão de uma vida cidadã em que se encontra a maioria das populações no Brasil e na América Latina. Sabe-se que direitos humanos e cidadania estão entrelaçados, pois são fundamentos para a cidadania moderna, na relação com a democracia. Não é possível desenvolver a Educação em Direitos Humanos em regime

político que não respeite a liberdade e não promova oportunidades de acesso aos bens sociais, culturais e econômicos iguais para todos/as os/as cidadãos/as de uma determinada sociedade.

Concordamos também com Rodino (2012) quando essa autora afirma que os conceitos de democracia e direitos humanos estão unidos, uma vez que a teoria e as experiências históricas têm demonstrado que só em regime de estado de direito democrático é possível serem reconhecidos e respeitados os direitos humanos, mesmo em uma democracia que está sendo construída, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina, que vivenciam longos períodos de ditadura civil e militar e têm uma democracia ainda frágil, principalmente no que se refere à garantia dos direitos.

Nessa compreensão, a Educação em Direitos Humanos requer uma revisão crítica do projeto e das práticas pedagógicas das instituições educativas; das relações entre os agentes da educação, no sentido do respeito ao outro; do currículo e das atividades que complementam e enriquecem o currículo, e da relação da instituição educativa com a comunidade, até porque dentro das múltiplas dimensões da Educação em Direitos Humanos, essa instituição não dá conta de atingir os seus objetivos sem articulação com a comunidade.

Segundo Magendzo (2002), a Educação em Direitos Humanos constitui critério importante para tomar decisões a respeito dos objetivos e conteúdos do currículo e da sua estruturação, assim como orienta os princípios da pedagogia e da avaliação.

E o que entendemos como instituição escolar nesse projeto de Educação em Direitos Humanos? Quais são as características que definem essa escola? Quais são as práticas pedagógicas que podem contribuir para que sejam alcançados os seus objetivos?

3. A escola e a formação em direitos humanos

A escola com Educação em Direitos Humanos é um espaço essencialmente democrático, de participação, de inclusão, de lutas, de conflitos e respeito às opiniões, concepções, opções e orientações que devem ser trabalhadas na perspectiva do enriquecimento das diferenças e de múltiplas aprendizagens, em que o diálogo é o elemento norteador das relações entre as pessoas.

Dessa forma, é um *locus* privilegiado da formação cidadã, a partir de definições do seu projeto político-pedagógico, do currículo e de práticas direcionadas por princípios e fundamentos calcados na defesa intransigente dos direitos humanos. E, no dizer de Ramos (2011, p.67), “a escola é lugar da diferença”, onde esta palavra não é sinônimo de desigualdade, mas de possibilidade de enriquecimento e múltiplas aprendizagens, pelas oportunidades de convivência com o diferente. Candau nos ajuda a refletir sobre os significados da igualdade e da diferença na Educação em Direitos Humanos, quando destaca que:

não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe a desigualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”. (2005, p.18)

Essa escola é o que Touraine (1998, p.321) denomina de “escola do sujeito”, ou seja, “orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das mudanças”. Continuando, esse autor apresenta três princípios que orientam a escola do sujeito:

O primeiro é o que assinala a mutação mais evidente: a escola deve formar e reforçar a liberdade do sujeito pessoal. O segundo princípio é a educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro ... Não é possível separar o reconhecimento do outro do conhecimento de si mesmo, como sujeito livre, unindo uma ou duas tradições culturais particulares ao manejo do instrumento utilizado por todos. O terceiro princípio é a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. (1998, p.321-323)

Um aspecto interessante para o qual esse autor chama a atenção é a compreensão de laicidade nos espaços educativos públicos, no sentido de que a escola do sujeito deve buscar a heterogeneidade, a diversidade, mais do que a unidade do tipo comunitário.

A laicidade deve ser entendida como a possibilidade de o/a aluno/a conhecer a história das religiões e as suas contribuições para a História da Humanidade sem, contudo, privilegiar qualquer opção religiosa, pois, do contrário, deixa de ser laica e, ao mesmo tempo, viola o direito daqueles/as que professam outra religião ou não professam nenhuma religião.

Essa orientação está posta nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ao afirmar que

O Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo. (Brasil/MEC/CNE, 2012)

Outro aspecto importante que Touraine identifica nessa escola é o que ele chama de *Escola da Comunicação*, ou seja,

que deve conceder importância à capacidade de se exprimir, oralmente ou por escrito, como também à habilidade para compreender as mensagens escritas e orais ... que leve os alunos a dialogar, ensine-los a argumentar um contra o outro, analisando o discurso do outro, ao mesmo tempo para aprender a manejar a língua nacional e para ser capaz de perceber o outro, que é a condição de uma vida comum. (1998, p.333)

As diversas formas de comunicação que as sociedades modernas nos apresentam devem ser conteúdos e objeto de estudo nas escolas que trabalham na perspectiva dos direitos humanos, em especial as mídias eletrônicas que têm um poder de sedução maior em relação às crianças e jovens por envolver a atenção, especialmente através da visão e da audição das pessoas. Se por um lado essas mídias têm se constituído como avanço das sociedades modernas, por outro lado, muitos dos seus conteúdos são questionáveis por apresentarem componentes explícitos de formas de violência e de violações aos direitos das pessoas.

E Touraine também denomina essa como uma *Escola Democratizante*, “que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais” (1998, p.339).

Nessa direção, *como pode ser organizada a escola com Educação em Direitos Humanos?*

4. Organização pedagógica da escola com Educação em Direitos Humanos

Entendemos ser necessário ter claro um projeto político-pedagógico que explice além das concepções, finalidades e princípios norteadores

da educação que se pretende alcançar em direitos humanos, as diferentes formas de trabalho que a escola pode realizar, compreendendo-a como espaço de formação permanente dos/as profissionais e dos/as estudantes, na relação com a comunidade, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação. (Brasil/MEC/CNE, 2012b, p.7-8)

Assim, a escola pode organizar seu currículo de diferentes formas, preservando a sua autonomia de tal maneira que possa contemplar os princípios e fundamentos que orientam a Educação em Direitos Humanos, como definem as Diretrizes Nacionais (Brasil/MEC/CNE, 2012b, p.12):

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

É importante destacar que os direitos humanos são essencialmente transversais e interdisciplinares, uma vez que dizem respeito ao indivíduo como um todo, e sobre as suas necessidades, em uma visão

multidimensional de cada ser humano. Mas, para efeito de operacionalização do currículo escolar, a forma mista é que tem apresentado mais efetividade no plano educacional, como destacam os estudos de Rodino (2012). Isso é possível observar no estudo realizado pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH, 2013) elaborado com a participação dessa autora, quando evidencia que a Educação em Direitos Humanos pode ser um componente curricular, e ainda afirma que *deve ser*, mas não se esgota apenas em um conteúdo do currículo nos sistemas da educação formal, pois os direitos humanos, ao serem assumidos como eixo, orientam todo projeto político-pedagógico e, portanto, as práticas pedagógicas.

Nessa direção têm de ser repensadas *as metodologias que são mais adequadas para a materialização dessa escola*.

5. Metodologias para a escola com Educação em Direitos Humanos

A escola que tem como objetivo desenvolver uma educação pautada nos direitos humanos, por ser essencialmente democrática, requer metodologias coerentes, que contribuam para possibilitar aos/as alunos/as a prática de expressão, do agir criticamente e criativamente, com autonomia intelectual dos/as profissionais, em contraposição à educação como prática de dominação, de submissão a um saber estruturado visto como pronto e acabado. Assim como, no dizer de Paulo Freire, deve contrapor-se a uma educação bancária em que

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador

o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhor educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (Freire, 1983, p.66)

A educação na perspectiva dos direitos humanos requer o ensino em sentido contrário à educação bancária e ser desenvolvido de forma prazerosa, lúdica, crítica e contextualizada, possibilitando ao/à aluno/a ser agente ativo e construtor do seu próprio conhecimento. Para isso é imprescindível desenvolver dinâmicas de sala de aula que contribuam para essa finalidade e possibilitem oportunidades ao/à aluno/a de ser um agente das suas aprendizagens.

O/A estudante, nesse processo, é compreendido/a como sujeito aprendiz, agente ativo autor da construção da sua história e do conjunto da sociedade, pois as capacidades de elaborar e de criar são próprias e específicas do ser humano.

O/A professor/a deve ser o mediador entre o/a aluno/a e o conhecimento historicamente sistematizado, que contribua para problematizar as informações, para buscar novas formas de aprendizagens e fazer comparações entre diferentes fontes do conhecimento. E, ainda, o/a professor/a deve ter a humildade da incompletude do seu conhecimento e compreender que ao ensinar também aprende, e ao aprender também ensina (Freire, 1996).

Os Espaços Educativos devem ser locais de exercício permanente da cidadania, da socialização, do confronto de ideias e do respeito ao outro na sua forma de ser, pensar e agir.

É importante destacar que a construção do conhecimento em uma perspectiva democrática, dialógica, problematizadora no sentido da aprendizagem baseada em problemas pedagógicos, requer estratégias e dinâmicas de ensino e de avaliação que rompam com a lógica da

memorização, da acumulação de informações sem significados explícitos, sem comparações. Essa construção deve priorizar práticas pedagógicas que possibilitem o questionamento permanente do saber elaborado, o desvelar de novos caminhos metodológicos, mesmo que não sejam conhecidos do/a professor/a.

As práticas pedagógicas devem possibilitar que os/as alunos/as participem ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem e reflitam sobre as práticas de violações de direitos humanos que emergem no cotidiano escolar e na sociedade como um todo.

Magendzo (2002) afirma que, nas práticas educativas, o que se tem visto é mais o reconhecimento normativo dos direitos humanos do que ações que problematizem os conteúdos curriculares em relação a essas práticas.

Concordamos com Mujica (2002) quando essa autora destaca que se os/as educadores/as reconhecerem que as pessoas aprendem mais e melhor o que lhes interessa, quando desenvolvem a investigação e buscam soluções, quando há diálogo e quando aprendem a pensar e a procurar respostas para as suas inquietações, as metodologias serão mais facilmente modificadas e revistas. A autora destaca alguns princípios em que a metodologia em direitos humanos deve ser fundamentada: uma metodologia que parta da realidade dos/as alunos/as; que ensine a aprender a investigar, onde o diálogo seja privilegiado; que promova a criticidade e a expressão de afetos e sentimentos, e que promova a participação de todos os seus atores no processo educativo.

Considerações finais

Um dos principais desafios que as pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos apresentam é que o avanço das normas, resoluções, leis e pactos seja efetivado, pois há um distanciamento entre o proclamado, acordado pelo Estado, e a sua materialização, embora no processo histórico se observe um avanço evidente nessa área. Ao mesmo tempo, essa não concretização está intrinsecamente relacionada à falta de conhecimento da população sobre os seus direitos e responsabilidades, à falta de exercício da reivindicação para que a Educação em Direitos Humanos não fique condicionada à vontade política e à valorização dos gestores públicos, e seja, de fato, assumida como uma política de Estado. Para isso, é necessário repensar o projeto político-pedagógico da instituição escolar, as suas concepções e orientações metodológicas, cujo pilar seja o fortalecimento da democracia, o que irá exigir uma reconceitualização do que entendemos por educação fundamentada nos direitos humanos.

Referências

- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: versão 2006. Brasília: SEDH/PR; MEC; MJ; Unesco, 2006.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). *Programa Nacional de Direitos Humanos 1 (PNDH 1)*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). *Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (PNDH 2)*. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE). *Parecer CNE/CP nº 8/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE). *Resolução CNE/CP nº 01/2012*, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012b.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). *Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH 3)*. Brasília, 2009.
- CANDAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (Org.) *Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria Nazaré; DIAS, Adelaide Alves (Org.) *Direitos Humanos na Educação Superior*: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Univ. UFPB, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS DA COSTA RICA (IIDH). *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas: 2000-2013*. San José, Costa Rica, 2013.
- _____. *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, n.29, Enero-Junio 1999.
- MAGENDZO, Abraham. Derechos humanos y currículum escolar. *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, Julio-Diciembre 2002.

- _____. Ideas-Fuerza de La Educación en Derechos Humanos. *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, Julio-Diciembre, 2010.
- MUJICA, Rosa María. La metodología de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, Julio-Diciembre 2002.
- RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2011.
- RODINO, Ana Maria. La Educación en Valores Entendida Como Educación Derechos Humanos. Sus Desafíos Contemporaneos en América Latina. *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, v.29, 1999.
- _____. Educación em Derechos Humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva: trabajar en la escuela y desde Educación Física. *Revista Ensaio: avaliação, política pública, educação*, Rio de Janeiro, v.20, 2012.
- SILVA, Aida; TAVARES, Celma. Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, Porto Alegre, v.36, n.1, jan.-abr. 2013.
- TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Clasen e Ephrim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- UNESCO. *Plano de Ação – Primeira Fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012a.
- UNESCO. *Plano de Ação – Segunda Fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012b.
- UNESCO. *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*, proclamado pela Resolução nº 59/113-A, de 10 dez. 2004.

O lúdico na Educação em Direitos Humanos

Flávia Lemos Abade

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 é um ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações, que se comprometem também com o esforço de, através do ensino e da educação, promover os direitos e as liberdades ali reconhecidos.

Os direitos humanos não podem ser tomados como regras já estabelecidas, eles constituem um horizonte amplo de defesa da dignidade humana e são passíveis de transformação ao longo do tempo. Cabe destacar que os direitos fundamentais abrangem direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como direitos de toda a humanidade. Em cada sociedade a conquista de direitos está ligada às suas particularidades históricas, aos seus processos de mobilização e reivindicações. Esses são processos políticos, envolvendo os mais diversos setores da sociedade. Ou seja, a conquista de direitos, a cidadania e a defesa da dignidade humana estão correlacionadas em uma dimensão política (Medeiros, 2006; Afonso, 2010).

Podemos entender os direitos de cidadania como aqueles garantidos pela Constituição Federal e demais ordenamentos jurídicos que regulam a relação entre os cidadãos e o Estado. Já os direitos humanos ganham materialidade com os direitos de cidadania conquistados, mas, também, introduzem uma perspectiva mais ampla: um horizonte político, ético, filosófico para a compreensão e construção histórica do que é a dignidade humana (Schiefer, 2004, citada por Afonso e Abade, 2013).

O exercício pleno dos direitos está correlacionado ao acesso a eles e, para tanto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem um papel muito importante: seja pela possibilidade de reconhecer e compartilhar informações sobre direitos, seja pela possibilidade de mobilizar espaços para a participação e o exercício de direitos coletivamente. Pensamos que a EDH é um processo de formação para a cidadania que não pode se constituir de forma dogmática ou como mero repasse de informações, é imprescindível que seja uma prática também política e engajada na superação das desigualdades sociais e atenta às necessidades relacionadas a nossa diversidade social e cultural. A EDH é um processo que orienta a formação do sujeito de direitos, ou seja, é um meio privilegiado de promoção de direitos.

Inspirado por Hannah Arendt, Lafer (1997, p.64-65) considera a cidadania

“direito a ter direitos”, pois sem ela não se trabalha a igualdade que requer o acesso ao espaço público, pois os direitos – todos os direitos – não são dados (*physei*) mas construídos (*nomoi*) no âmbito de uma comunidade política.

O pertencimento a uma comunidade política (ou pelo menos o direito de pertencimento), por sua vez, é o que pode trazer novas questões para o campo dos direitos humanos e, portanto, para a EDH e para a formação para a cidadania (Afonso e Abade, 2013).

A EDH pode contribuir para o exercício de uma cidadania emancipatória, que segundo Demo (1995, citado por Afonso e Abade, 2013) está relacionada à capacidade dos sujeitos de participarem ativamente, consciente e criticamente da sociedade.

As ações de EDH como formação para a cidadania também precisam estar apoiadas em documentos legais e institucionais. Ainda que estes não sejam suficientes para criar realidades, planos e leis podem, todavia, abrir caminhos e dar respaldo aos esforços de construção da EDH e de uma cultura de paz. Dentre alguns dos documentos existentes sobre a EDH em nosso país,¹ gostaríamos de destacar a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil/CNEDH, 2007).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

A educação é um direito humano essencial e um meio indispensável de acesso a outros direitos. O PNEDH, como política pública, consolida a proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e o compromisso com a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Nesse documento, a EDH é compreendida como um processo multidimensional que orienta a formação dos sujeitos articulando os seguintes aspectos:

- a.** apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b.** afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

¹ No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que havia sido elaborado em 2003, foi atualizado em 2006 e publicado no ano seguinte (BRASIL/CNEDH, 2007), após o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, proposto pela ONU em 2005. Em 2009, houve a promulgação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) foram aprovadas em 2012 (BRASIL/MEC/CNE, 2012).

- c. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e. fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Além da apresentação desses aspectos multidimensionais da EDH, a estrutura do documento 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.

Dentre esses eixos gostaríamos de destacar as concepções e princípios da EDH no âmbito da educação não-formal:

A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (Brasil/CNEDH, 2007, p.43)

A referência a tais concepções e princípios é importante para o desenvolvimento e a consolidação de ações de EDH em nosso país. Nesse sentido, gostaríamos de apontar algumas contribuições das Rodas de Conversa sobre cidadania e direitos humanos como uma metodologia participativa que pode ser utilizada em espaços de educação formal e não-formal para promoção do conhecimento e da reflexão sobre direitos humanos em nossos contextos de vida.

Rodas de Conversa sobre Cidadania e Direitos Humanos

As Rodas de Conversa são encontros pontuais e estruturados para discussão de temas e questões escolhidos com um grupo de participantes. Elas se diferenciam, por exemplo, de uma palestra ou de uma aula, por utilizar, além de informações, recursos lúdicos e técnicas de dinamização de grupo, visando promover o diálogo e a reflexão a partir de novas informações e, ainda, por buscar potencializar a experiência e o conhecimento cotidiano que os participantes trazem para o grupo. É um meio de sensibilizar e motivar os participantes a pensar sobre questões relevantes de seu cotidiano e sua condição de cidadão. Procura estimular um pensar crítico e criativo, refletindo sobre as crenças já existentes, questionando significados instituídos e construindo novos sentidos que possam orientar mudanças de posições dos sujeitos em suas relações sociais (Afonso e Abade, 2008).

O objetivo das Rodas de Conversa é criar um contexto de diálogo que favoreça a participação de todos e promova a reflexão sobre suas experiências articuladas aos Direitos Humanos. A Roda de Conversa faz parte de um conjunto de metodologias participativas que buscam não

apenas uma reflexão sobre aspectos racionais das questões a serem trabalhadas, mas também um esforço de mudança subjetiva para a qual os processos de identificação e o vínculo grupal contribuem (Afonso e Abade, 2008).

A discussão sobre o tema amplo “direitos humanos” nem sempre mobiliza prontamente os participantes e, muitas vezes, precisa ser articulada como “tema transversal” a temáticas que correspondem aos desafios do cotidiano vividos de maneira mais visível e imediata. Em nossos trabalhos, no contato com as instituições e com os adolescentes, identificamos temas-geradores, como *bullying*, preconceito, convivência, diversidade, trabalho e gênero.

Temas-geradores, segundo Freire (2005), são temas relacionados a situações-limites para os grupos, ou seja, aquelas a partir das quais começam todas as possibilidades de se encontrar saídas para a problemática em questão. São *geradores* porque contêm a possibilidade de se desdobrarem em outros temas que, por sua vez, podem se desdobrar em outras questões e ações. Permitem que o diálogo se aprofunde à medida que a frustração com a realidade e a consciência de incompletude possam se transformar em atividade reflexiva e crítica no contexto social.

Nas Rodas de Conversa, adotamos uma “linha de base” que compreende três movimentos articulados: sensibilizar, problematizar e sistematizar (Afonso, 2006; Afonso e Abade, 2008). Sensibilizar para novos olhares e posturas, mobilizar os conhecimentos já existentes e conhecer a demanda são aspectos de um movimento inicial, como dimensões que provocam a problematização. São também importantes para a constituição/fortalecimento do vínculo grupal. Em seguida, tenta-se problematizar, o que implica trocar informações e instigar o grupo a ampliar suas concepções acerca da temática discutida. São também formas de construir novos saberes de forma lúdica e democrática. Sistematizar, a partir

da problematização, significa resgatar as discussões buscando relacioná-las ao contexto de vida e aos apoios necessários às mudanças individuais e coletivas. É importante lembrar que esses três “movimentos” não são como fases, separadas e rigidamente sequenciais, mas estão intrinsecamente articulados no processo de reflexão.

A proposta das Rodas de Conversa, deste modo, se organiza em torno das concepções propostas pelo PNEDH na medida em que permite a reflexão sobre valores, atitudes e práticas e não se restringe à transmissão de informações sobre direitos humanos, bem como na medida em que se organiza como metodologia participativa e permite a construção coletiva pelos participantes de posturas e ações em favor da defesa e promoção dos direitos humanos.

As Rodas de Conversa têm como objetivos principais: (1) Difusão da cultura de respeito aos direitos humanos de forma vinculada à demanda e à realidade das pessoas que dela participam; (2) criação de um contexto de diálogo que potencialize a participação e reduza os entraves à comunicação; (3) promoção da reflexão sobre os temas abordados buscando sua ressignificação em prol da cultura de respeito aos direitos humanos.

O desenvolvimento das Rodas de Conversa exige o estabelecimento de condições dialógicas, ou seja, possibilidades para que as experiências e reflexões de cada um sirvam à experiência e reflexão dos outros. Para tal, é preciso ficar atento não só às censuras psíquicas vividas por cada participante, mas também às representações e estereótipos sociais que paralisam a reflexão, as censuras devidas à distância sociocultural entre os participantes e até mesmo aquelas relacionadas à inserção institucional do grupo, que levam ao receio de tocar em determinados temas.

A construção de condições dialógicas e de estratégias para a superação das censuras relacionadas ao processo de comunicação, são fundamentais para a reflexão sobre os direitos humanos. Nossa visão de

mundo é dada pela linguagem e quando refletimos sobre a nossa visão de mundo, refletimos sobre a linguagem. Nossas representações, inclusive sobre direitos humanos, são construídas em interação social. A forma como problematizamos o mundo tem seu fundamento, abertura e limites na linguagem. Ao nos referirmos aos adolescentes como sujeitos de direitos e não mais como menores infratores, por exemplo, introduzimos não apenas uma mudança discursiva, mas também a possibilidade de construção de diferentes práticas sociais. O lúdico é uma possibilidade de expressão humana, tem uma função cultural (Huizinga, 2000) e pode ser concebido como uma forma de linguagem que favorece a sensibilização e a comunicação pelo valor dialógico que adquire nas relações sociais. Apresentaremos a seguir algumas reflexões sobre o lúdico na Educação em Direitos Humanos.

O papel do lúdico na Educação em Direitos Humanos

Um tempo e um espaço diferentes da realidade cotidiana e das fantasias individuais – isto é, um espaço entre a realidade externa e interna –, foram chamados por Winnicott (1975) de “espaço potencial”, que tanto crianças e adolescentes quanto adultos podem preencher criativamente com o brincar. “Este espaço potencial é extremamente variável de indivíduo para indivíduo e seu fundamento está na confiança que a mãe inspira ao bebê” (Winnicott, 1975, p.152).

Embora o psicanalista inglês Donald Winnicott (1975) ressalte os aspectos psicológicos do brincar e não faça referência ao trabalho do historiador Huizinga, que publicou o livro *Homo Ludens* em 1948, reconhecemos um ponto em comum em seus trabalhos ao afirmarem que o lúdico

tem uma função cultural e é uma das principais bases da civilização, ou seja, os homens brincam em todas as culturas e tempos da história.

Segundo Huizinga (2000), o jogo ou brincadeira é uma atividade exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas mas absolutamente obrigatórias, acompanhada de um sentimento de tensão (incerteza e acaso) e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. O jogo cria ordem, que se não é cumprida, tem o poder de “estragar o jogo”; e o jogo é também “faz de conta”, cria um espaço imaginário ainda que permita a consciência de que não é a vida real. É dentro desse espaço que o jogo se processa e suas regras têm validade.

O lúdico, segundo Afonso (Org., 2006), pode assumir diversas formas: jogos, desafios, brincadeiras e até mesmo formas de expressão artísticas como cantigas e rimas. Nesse sentido, as técnicas – ou o uso de recursos lúdicos no processo grupal – se colocam como linguagens (verbal, gráfica, pictórica) que possibilitam a abertura perceptiva, a expressão de sentimentos e ideias, permite a encenação de relações e a sensibilização e a disposição para apreensão de novos significados. Ainda segundo Afonso (Org., 2006, p.57), “o processo de tradução entre linguagens – do lúdico ao comprehensivo, do poético ao racional – propicia o *insight*”. O resultado esperado desse tipo de atividade, contudo, não se refere à apreensão de um conteúdo, mas a um processo que visa à articulação entre técnicas, experiências e reflexão.

As técnicas lúdicas são estratégias de comunicação nas Rodas de Conversa, as quais precisam se distinguir da conversa cotidiana pelo tempo e pelo espaço que ocupam. Com base em Huizinga (2000) podemos afirmar que as técnicas lúdicas, ao se apresentarem como brincadeiras e jogos, também têm um elemento de tensão que lhes confere certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador/

participante como coragem, tenacidade e lealdade, visto que o desejo de ganhar não pode se sobrepor ao respeito às regras do jogo. A brincadeira só faz sentido para quem aceita as suas regras. Ganhar, contudo, nesse tipo de atividade não se restringe apenas a vencer o jogo. O vencedor ganha também estima e renome (fama), êxito que facilmente passa do indivíduo para o grupo. Exemplo disso é o grupo que sente orgulho de pertencer a uma escola cujo aluno ganhou um prêmio, seja por seu desempenho destacado nos esportes, seja numa olimpíada acadêmica.

Se por um lado o vínculo grupal pode facilitar a criação de espaços para a brincadeira, por outro lado, as brincadeiras e jogos também têm o potencial de promover a interação e o diálogo nos grupos. Como exemplo, a seguir, vamos descrever uma experiência de produção de material lúdico/educativo realizada no âmbito da formação em psicologia de um centro universitário privado de Belo Horizonte.

O Estágio Básico em Psicologia e Direitos Humanos é um estágio curricular obrigatório para os alunos do 4º módulo de Psicologia do Centro Universitário UNA, com duração de um semestre e um total de 80 horas, somando atividades de campo e supervisão. A experiência aqui relatada concerne ao período de 2011 a 2013. Em 2012 os estagiários realizaram Rodas de Conversa sobre Cidadania e Direitos Humanos com alunos do ensino fundamental e médio em escolas municipais. Porém, o estágio foi desenvolvido em articulação com dois outros projetos, iniciados em 2011: um de extensão (Oficinas em Direitos Humanos), em parceria com a ONG Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recimam), e uma pesquisa-ação (Jogos de cidadania: o processo grupal e as tecnologias sociais no diálogo sobre direitos humanos), voltada para a construção de jogos educativos para EDH em contextos escolares e não

escolares, em parceria com a professora Lúcia Afonso.² Nossa intenção era a de congregar esforços articulando ensino, pesquisa e extensão com base no princípio da transversalidade da EDH.

Ao longo dos anos de 2011 a 2013, a equipe do Projeto de Extensão Oficinas de Direitos Humanos do Centro Universitário UNA produziu em parceria com o Programa de Educação para a Diversidade (Proged) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) quatro jogos. Foram eles: Jogo da Igualdade e das Diferenças (sobre *bullying* e direitos na escola), Trilhas da Cidadania (sobre direitos de cidadania, em uma perspectiva diversificada), Dominó dos Objetivos do Milênio (sobre os Objetivos do Milênio) e Siga o Lixo (sobre reciclagem e meio ambiente). Em 2013, com apoio material do Ministério da Educação (MEC) e da UFOP, esses quatro jogos receberam programação visual e foram impressos para serem distribuídos nas escolas públicas estaduais trabalhadas pelo Proged. Além de um folheto com regras, conteúdos e materiais, cada jogo incluiu um texto para educadores, abordando o seu uso em EDH. Os quatro jogos foram também disponibilizados para acesso aberto e download gratuito no site da Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recimam), cabendo aos interessados imprimir seus próprios exemplares, para fins estritamente educativos. Dentre eles, apresentaremos o processo de construção do Jogo da Igualdade e das Diferenças, destacando como o processo lúdico contribuiu para a reflexão sobre os Direitos Humanos.

Consideramos que a linguagem lúdica como mediadora da aprendizagem através dos jogos exige o trabalho de um *bricoleur*, como alguém que coleta instrumentos aqui e ali, segundo o princípio de que em algum momento podem servir. Cruz (2008) cita Lévi-Strauss (1976, p.40)

² Professora do Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA de Belo Horizonte, MG.

para afirmar que “o *bricoleur*, posto em presença de dada tarefa, não pode fazer seja lá o que for; deverá também começar por inventariar um conjunto predeterminado de conhecimentos teóricos e práticos, de meios técnicos, que restringem as soluções possíveis”. A bricolagem, assim, seria a atividade de criação de instrumentais com os materiais disponíveis, por meio de referências textuais e culturais aparentemente desconexas mas que convergem para uma nova solução, para criação de novas funções, enfim, para uma produção singular, a partir do que já existia antes.

Nesse tipo de produção é importante adotar uma postura aberta e dialógica, que convoca a pensar, problematizar e perguntar; valorizar a interdependência, a produção coletiva, “fazer com as pessoas e não sobre ou para as pessoas”. Organizamos a produção dos jogos como estratégia de educação para a vida e de promoção do respeito à dignidade do ser humano, em quatro etapas que descreveremos a seguir: identificação de desafios e temas-geradores, desenvolvimento de pesquisas, experimentação e, por fim, registro e avaliação.

1. Identificar os desafios, os temas-geradores

Trabalhar com temas-geradores é identificar problemas, relacionados a situações limites com as quais nos deparamos em nosso contexto, mas lidar com elas como se fossem oportunidades de fazer diferente, não como fatalidade (Freire, 1995).

O *bullying* tem sido apresentado como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas e como uma das possibilidades de trabalharmos com a difusão de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

A questão que nos mobilizou no processo de construção dos jogos foi: como podemos desenvolver atividades que promovam o debate sobre *bullying* e direitos humanos?

Bullying é uma forma de agressão que ocorre entre pares e que tem a intenção de prejudicar, machucar, humilhar uma ou mais pessoas. Pode tomar a forma de agressão psicológica, mediante abuso verbal (atribuir apelidos pejorativos, ridicularizar etc.), agressões físicas diversas contra a pessoa, seus pertences, animais ou pessoas queridas, ou, ainda, mediante um deliberado isolamento social (Bandeira e Hutz, 2012).

Em nossas pesquisas sobre *bullying* e direitos humanos buscamos compreender o elemento de preconceito e discriminação existente no *bullying* e discutir formas para sua superação, bem como para a promoção dos direitos na escola. Foi diante desse objetivo que começamos a construir casos de crianças e adolescentes que sofreram *bullying* na escola e discutir sobre as alternativas possíveis para lidar com a situação e superar a condição de violação de direitos existentes em alguns casos.

2. Desenvolver uma pesquisa e acrescentar novas ideias à proposta inicial

Sempre coletivamente, buscamos sistematizar o que foi observado e apreendido na etapa anterior e começamos a nos perguntar: como podemos realizar atividades que promovam o debate sobre *bullying* e direitos humanos? E se apresentássemos os casos sobre os quais conversamos, para que as próprias crianças e os adolescentes pudessem

encontrar saídas possíveis para as situações de violação de direito? Vamos criar um tabuleiro? Haverá competição? Quem vai ganhar?

Realizamos uma chuva de ideias sobre as possíveis respostas para as questões, tentando não fazer julgamentos, encorajando todos os tipos de ideias e procurando reunir o máximo possível de sugestões. Ao procurar responder às questões pensamos que seria interessante criar regras para que os participantes pudessem expressar suas ideias/soluções para os casos, e que seria interessante trabalharem em equipe. A equipe que “conquistasse mais direitos” ganharia o jogo. Dessa forma, construímos uma estratégia dialógica e problematizadora das situações de *bullying* na escola e o fizemos de modo lúdico e divertido, ressaltando que direitos não são dados naturalmente, mas surgem como fruto de conquistas.

Listamos diversas informações sobre o tema, isto é, diferentes tipos de *bullying* e violação de direitos, bem como estudamos alguns estatutos legais, convenções, acordos e planos nacionais e internacionais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Igualdade Racial para a construção do jogo. Enfim, nessa etapa o diálogo e a criatividade foram fundamentais, além, é claro, da busca de embasamento teórico-metodológico para o desenvolvimento do jogo.

3. Experimentar

Os protótipos permitem tornar as ideias mais tangíveis. Nessa etapa, é importante que o passo a passo para a realização do jogo – esboço das regras – já esteja descrito, e que os próprios criadores, bem como outros pequenos grupos preferencialmente semelhantes àqueles com os quais trabalharemos, possam vivenciar o jogo, avaliando seus limites e possibilidades ou sugerindo novas ideias.

Em nosso caso, os próprios estagiários se dividiram em grupos de observação e grupos de ação, o que permitiu avaliarem o jogo e ajustarem o necessário para que os objetivos propostos inicialmente fossem alcançados. Compartilhamos impressões gerais, o que mais gostaram ou não gostaram, os aspectos que gostariam de alterar segundo suas sugestões. Uma das alterações que ocorreu no Jogo da Igualdade e das Diferenças foi a retirada dos nomes fictícios das crianças e adolescentes descritos nos casos do jogo. Percebemos que poderia haver uma associação muito direta com conhecidos que passavam pelas mesmas situações, não apenas pela semelhança entre as situações vividas, mas especialmente pelos nomes comuns que mobilizavam ironias e situações de constrangimento. Enfim, anotamos o que funcionou, o que não funcionou, o que precisava ser melhorado ou que necessitava de mais pesquisas, e partimos para a elaboração das regras do jogo, do seu conteúdo e do papel do educador/coordenador nessa atividade, a quarta etapa.

4. Registrar e avaliar

O registro nos permite comunicar, compartilhar e documentar esse processo, de modo que seja possível melhorar ou adaptar os jogos para cada situação ou grupo diferente.

A seguir descreveremos brevemente os objetivos e a configuração do Jogo da Igualdade e das Diferenças.³

³ O Jogo da Igualdade e das Diferenças foi construído por Flávia Lemos Abade, Maria Lúcia Miranda Afonso, Eduardo Francisco de Oliveira, Elaine Cristina da Silva Dias, Herly Batista da Silveira, Leonídia Maria Pereira de Lima e Regina Cristiane dos Santos. Está disponível para download gratuito no site da Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros – Recimam: www.recimam.org

Tema, objetivo e público do Jogo da Igualdade e das Diferenças

O tema do Jogo da Igualdade e das Diferenças é o *bullying*, com situações relacionadas ao preconceito e à discriminação. Seu objetivo é refletir sobre o *bullying* e os direitos das crianças e adolescentes na escola e em outros contextos educativos, de forma lúdica e interativa. O jogo é voltado especialmente para crianças e adolescentes, mas pode ser usado em diversos contextos coletivos, inclusive em processos de formação dos próprios educadores.

Pesquisa para embasar o Jogo da Igualdade e das Diferenças

O Jogo foi concebido com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e nos demais estatutos legais referentes aos direitos humanos no Brasil, buscando ser coerente com o PNEDH. Foram realizadas também pesquisas sobre *bullying*, preconceito e discriminação buscando definir as concepções que embasariam o jogo.

Tipo de Jogo, materiais e número de jogadores no Jogo da Igualdade e da Diferença

O jogo foi concebido para grupos de cerca de 20 ou 30 pessoas, que se dividem em equipes para desvendar casos de *bullying* e violação de direitos. As equipes conquistam direitos na medida em que encontram saídas para as situações reveladas nos casos. O jogo precisa ser coordenado ou mediado por um educador.

Os materiais são 2 dados e 21 envelopes que contêm: 21 casos descritos, 21 fichas com cada caso organizado em 12 dicas, cartas de conquista de direitos e dicas para o educador correspondente a cada caso. As dicas são apresentadas conforme a indicação dos números sorteados nos dados pelo representante da equipe indicado para essa tarefa. As equipes precisam se organizar para anotar as dicas que já foram reveladas e designar um representante que ficará com a carta de “conquista de direitos”. Quando a equipe solicita a “carta de conquista de direitos” deve ser capaz de dizer quem está sofrendo *bullying* (criança ou adolescente, sexo masculino ou feminino), que situação de *bullying* ou de violação de direitos está vivendo, bem como sugerir saídas possíveis para as situações. Ganha a equipe que fizer mais pontos ou que for a primeira a conquistar três direitos.

A seguir reproduzimos uma das fichas/casos do Jogo da Igualdade e das Diferenças:

Caso 13	Dicas
<p>Um adolescente de 15 anos sofreu um acidente e agora é cadeirante, isto é, precisa usar cadeira de rodas porque não tem mais os movimentos das pernas. Ele movimenta bem os braços, o tronco, o pescoço e a cabeça. Antes do acidente, ele jogava bola muito bem. Agora, quer continuar participando das aulas de educação física na escola. Os colegas o ajudam a movimentar a cadeira de rodas até o lugar da aula. O professor de educação física preparou alguns exercícios especiais para ele. A turma procura integrá-lo em quase tudo. Mas ele está muito triste porque não conseguirá jogar no time de futebol da escola. Na cidade dele, não tem um time de atletas com deficiências físicas. Ele tem vontade de jogar em um time desses, pois viu na televisão que isso é possível. Mas não conhece outras pessoas que poderiam integrar esse time e isso o deixa frustrado.</p> <p>Você acha que este é um caso de bullying ou de violação de direitos? Por quê? Que saídas você acha que seriam possíveis para esse caso?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Um adolescente de 15 anos sofreu um acidente e agora é cadeirante, isto é, precisa usar cadeira de rodas porque não tem mais os movimentos das pernas; 2. Ele movimenta bem os braços, o tronco, o pescoço e a cabeça; 3. Antes do acidente, ele jogava bola muito bem; 4. Agora, quer continuar participando das aulas de educação física na escola; 5. Os colegas o ajudam a movimentar a cadeira de rodas até o lugar da aula; 6. O professor de educação física preparou alguns exercícios especiais para ele; 7. A turma procura integrá-lo em quase tudo; 8. Ele está muito triste porque não conseguirá jogar no time de futebol da escola; 9. Na cidade dele, não tem um time de atletas com deficiências físicas; 10. Ele tem vontade de jogar em um time de atletas com deficiências físicas, pois viu na televisão que isso é possível; 11. Ele não conhece outras pessoas que poderiam integrar o time; 12. Ele fica frustrado.
<p>Dicas para o educador:</p> <p><i>Bullying é uma agressão entre pares, visando prejudicar ou humilhar uma pessoa, de maneira repetida e intencional. Nesse caso, não há bullying. Existe solidariedade e apoio ao adolescente. Porém, este está enfrentando dificuldades para se adaptar. Assim, o caso nos convoca a lidar com as diferenças, a diversidade entre as pessoas. Lembra-nos que as relações no contexto escolar devem respeitar as pessoas como pessoas e visar o desenvolvimento humano em uma perspectiva integral.</i></p> <p><i>A escola deve proteger as crianças e adolescentes, prevenindo a violência e buscando superar a violação de seus direitos, construindo parcerias com as demais instituições sociais, as famílias e a comunidade. Nesse caso, é importante buscar apoiar o adolescente, um diálogo com a família e ações educativas junto aos alunos para prevenir a discriminação e estimular a cooperação, construindo uma cultura de paz e defesa dos direitos.</i></p>	

Pré-teste do Jogo da Igualdade e das Diferenças

O Jogo da Igualdade e das Diferenças foi pré-testado em uma escola pública com estudantes do nível fundamental. Os participantes sugeriram que cada um na equipe tivesse uma função: jogar os dados, anotar as dicas, apresentar as soluções da equipe com a carta de conquista de direitos etc. Além de se revezarem nestes papéis e se organizarem para participação no jogo, exercitavam importantes competências psicossociais: relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, disciplina para esperar sua vez etc.

Sugestões para o educador/mediador do Jogo da Igualdade e das Diferenças

Incluímos no Jogo da Igualdade e das Diferenças o texto “Conversa com os Educadores”, que apresenta a concepção do jogo sobre *bullying*, preconceito e discriminação; o papel da escola na prevenção da violência e na promoção dos direitos e saídas possíveis em um contexto educacional voltado para uma cultura de paz e promoção dos direitos.

Considerações finais

Ao longo deste texto buscamos apresentar os Direitos Humanos como um horizonte amplo de defesa da dignidade humana passível de transformação ao longo da história. Fizemos referência ao PNEDH como política pública que consolida a proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e o compromisso com a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Buscamos destacar a relevância da afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos, em especial, apresentamos estratégias que mobilizam a reflexão sobre os contextos de vida das pessoas e os direitos humanos. Nesse sentido, apresentamos as Rodas de Conversa como uma metodologia participativa que prima pela construção de condições dialógicas para a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Nas Rodas de Conversa consideramos que a forma como problematizamos o mundo tem seu fundamento, abertura e limites na linguagem, e o lúdico, como possibilidade de expressão humana, pode ser concebido como uma forma de linguagem que favorece a sensibilização e a comunicação pelo valor dialógico que adquire nas relações sociais.

O lúdico tem características variadas como liberdade para participar e criar ao lado da necessidade de respeito as regras, é “faz de conta”, mas ao mesmo tempo permite analogias com a realidade. O jogo como um recurso lúdico, enfim, pode ser usado na EDH especialmente pela possibilidade que oferece de promover reflexões entre as experiências de vida dos participantes e a promoção dos direitos humanos.

Ao descrever brevemente o processo de produção do Jogo da Igualdade e das Diferenças buscamos explicitar como o lúdico permite criar um espaço e um tempo imaginários que possibilitam a reflexão sobre a experiência de convívio e respeito entre os diferentes sujeitos e grupos que compõem a sociedade. Além disso, é possível notar como esse jogo, em particular, permite a troca de informações entre os participantes e destes com os educadores não só sobre os direitos, mas também sobre o acesso a eles e as possibilidades de, coletivamente, encontrar saídas possíveis para as situações de violação de direitos.

Enfim, esperamos que o texto traga inspirações para o desenvolvimento de novos projetos de Educação em Direitos Humanos!

Referências

- AFONSO, Elza Maria Miranda. Proposta para uma conversa sobre Direitos Humanos e interdisciplinaridade. In: DIREITOS HUMANOS E INTERDISCIPLINARIDADE, evento promovido pela Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recimam) e pelo Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2010. (Mimeo).
- AFONSO, Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em Direitos Humanos*. Belo Horizonte: Recimam, 2008. Disponível em: <http://www.recimam.org/downloads/>.
- AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. *Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: Ed. Ufop, 2013.
- AFONSO, Maria Lúcia Miranda (Org.) *Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicosocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BANDEIRA, Cláudia Moraes; HUTZ, Cláudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicol. Esc. Educ.* [online], v.16, n.1, p.35-44, 2012.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR; MEC; MJ; Unesco, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE). Resolução CNE/CP nº 01/2012, de 30 de maio de 2012. *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012.
- CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educ. Soc.* [online], v.29, n.105, p.1023-1042, 2008.
- DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAFFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, v.11, n.30, p.55-65, maio-ago. 1997.

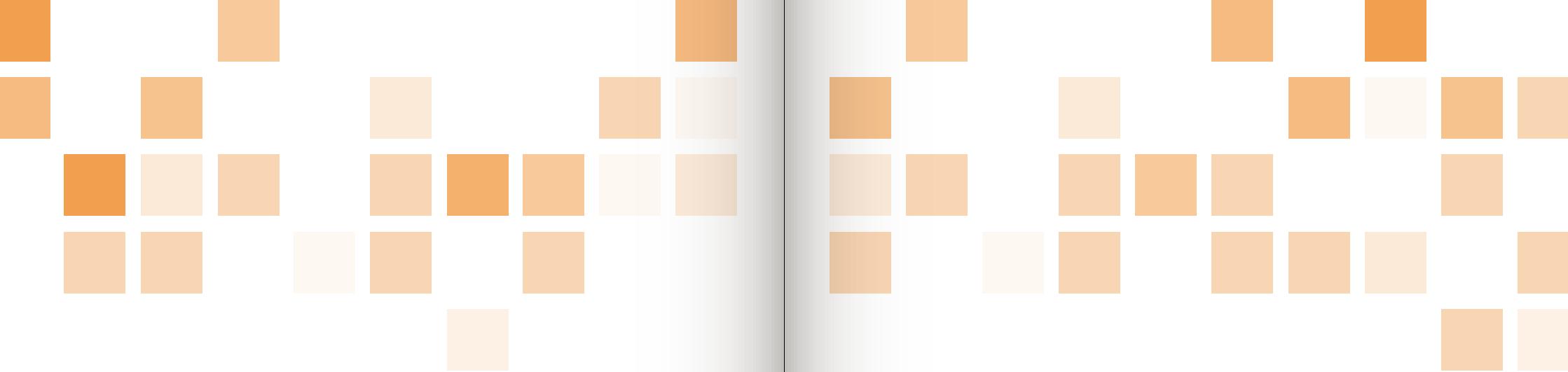


LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento Selvagem*. 2.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976.

MEDEIROS, Mateus Afonso. *Direitos Humanos: uma paixão refletida*. Belo Horizonte: Recimam, 2006.

SCHIEFER, Uyára. *Sobre os direitos fundamentais da pessoa humana*. 2004. Disponível em: <http://www.revistapersona.com.ar/Persona28/28Schiefer.htm>; Acesso em: 6 fev. 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Mesa-Redonda

Construindo caminhos em redes: parceria com famílias e comunidade na prevenção à violência doméstica

Marli de Oliveira

A Liga Solidária, presente na cidade de São Paulo desde 1923, é uma organização social sem fins lucrativos que mantém *19 programas de cidadania e educação* que, direta e indiretamente, contribuem para a redução de diversos tipos de violência – física, sexual, psicológica, estrutural e por negligência.

Atende mais de *10 mil crianças, jovens e adultos* por meio dos seguintes serviços:

- Serviço de proteção de alta complexidade para crianças e adolescentes em situação de risco social, com acompanhamento pós-desabrigamento – 2 Abrigos Solidários;
- Educação em período integral para crianças de até 3 anos de idade – 9 Centros de Educação Integral (CEIs);
- Educação para o convívio social, exercício da cidadania e ampliação do repertório cultural para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade no contraturno escolar – Programa Ideal (CCA);
- Cursos de Qualificação Profissional – QP (Cedesp);
- Educação Nutricional – Programa Crescer;
- Atendimento psicossocial e promoção da autonomia de famílias com alta vulnerabilidade social – Programa Religar;

- Programa de inclusão social da terceira idade – Grupo Serenidade (NCI);
- Alfabetização de jovens e adultos – Mova;
- Programa de prevenção à violência doméstica, abuso e exploração sexual – Polo de Prevenção à Violência;
- Serviço de Assistência Social à Família – Sasf;

É no complexo Educacional Educandário Dom Duarte, localizado no distrito Raposo Tavares, que 92% do atendimento social da Liga Solidária é desenvolvido.

O Programa Religar – parceria com famílias e comunidade – tem como objetivo o fortalecimento das relações familiares e comunitárias, estimulando a autonomia, a autoestima, o resgate da identidade, a convivência, o desenvolvimento e a inclusão social das famílias e indivíduos que estão em situação de alta vulnerabilidade social e de violência doméstica.

Promove articulação comunitária e interface entre os serviços públicos e privados e os trabalhos em rede do distrito Raposo Tavares.

O Programa Religar por meio de seus projetos e serviços busca primeiro alinhar a Missão da Liga: “Contribuir com ações socioeducativas para conscientizar crianças, jovens e adultos de sua dignidade e de seu potencial transformador”. Tem também, como desafio, desenvolver o seu trabalho numa perspectiva sistêmica e adequada ao que está previsto na política de assistência social.

O Atendimento Psicossocial é a “porta de entrada” do Programa Religar, cuja equipe atenderá de maneira personalizada e humanizada as famílias da comunidade. O programa desenvolve também intervenções em rede, tanto com os parceiros privados como com os serviços públicos existentes na região: escolas, Unidades Básicas de Saúde (UBS), Assistências Médicas Ambulatoriais (AMAs), Centro da Criança e do Adolescente

(CCA), Centro de Referência da Assistência Social (Cras) e Centro de Referência Especializado da Assistência Social (Creas), por exemplo.

O Programa Religar possui convênios com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social para desenvolver o Serviço de Assistência Social à Família e proteção social básica no domicílio (SASF) e o Núcleo de Convivência de Idosos; com a Secretaria Municipal da Educação para desenvolver o Movimento de Alfabetização para adultos (Mova) e com o Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (Fumcad, 2014) para a realização do Polo de Prevenção à Violência Doméstica, Abuso e exploração Sexual contra a criança e o adolescente (Projeto Refazendo Vínculos).

No desenvolvimento e fortalecimento do trabalho em Rede e com as famílias vítimas de violência conta-se diretamente com as parcerias:

Orientação Jurídica	As advogadas voluntárias prestam apoio jurídico para as crianças, adolescentes e mulheres vítimas de violência, além das famílias de alta vulnerabilidade social ou outras demandas apresentadas pela equipe do programa.
Mediação de Conflitos	As voluntárias, mediadoras do Instituto D'accord, ajudam a resolver situações conflituosas de forma consensual, e suas próprias divergências por meio de um diálogo franco e pacífico. Foi disponibilizado um curso de Mediação de Conflitos para funcionários da Liga e da Rede local.
Grupo de Estudos em Violência (GEV)	Um grupo de terapeutas de família apoia o serviço no atendimento de psicoterapia familiar e em casos de violência doméstica. Esse é um serviço de grande importância para a comunidade e que ainda não existe na rede pública.

Com a perspectiva de fortalecimento do trabalho em Rede está prevista a manutenção do diálogo e do compartilhamento na leitura do

contexto, no olhar por várias lentes, na busca de estratégias e resolutividade dos diferentes casos. Busca-se com essa atuação evitar sobreposições, lacunas ou descontinuidades que por vezes ocorrem nos trabalhos de âmbito social.

Assistência Social no Brasil

No Brasil atualmente temos um Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) que através do Sistema Único da Assistência Social (Suas) executa a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) com uma proposta inovadora de administração, voltada à participação e à descentralização das ações.

A cidade de São Paulo conta com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), que executa e fiscaliza programas, projetos e ações da área da assistência social visando garantir à população o acesso ao serviço, através da política.

A SMADS apresenta como estratégia para a execução da política pública de assistência social, além da atuação do Cras e do Creas, convênios com Organizações Não Governamentais (ONGs) para o desenvolvimento de programas e serviços com o foco na proteção social básica (população em situação de risco e vulnerabilidade social) e proteção social especial (população com seus direitos violados).

Conforme o MDS a família é reconhecida como instituição central na política nacional da assistência social, e a matricialidade familiar é o eixo norteador do Suas.

Para o desenvolvimento do trabalho com famílias, principalmente aquelas em situação de violência, não basta centrar no núcleo familiar, é necessário reconhecer o contexto no qual ele está inserido e os atores sociais

com quem se relaciona, ou seja, ter conhecimento do território de atuação do programa e das redes sociais de relações primárias e secundárias.

Rede Sociais

Gueiros (2010) descreve as redes sociais de relações. De acordo com o autor as redes sociais de relações primárias são constituídas a partir da convivência e são compostas por parentes, amigos e vizinhos. Essas redes não possuem um objetivo claro, definido e linear, existem nas diferentes classes sociais e têm papel importante na construção do bem-estar e da identidade do indivíduo e de sua família.

A solidariedade presente nas redes de relações primárias das camadas populares, ainda segundo Gueiros (2010), está, geralmente, atrelada à subsistência individual e grupal. Porém, apesar da solidariedade existente nesse segmento, é possível constatar um esgarçamento nas relações familiares e sociais devido à precarização do trabalho e ao desemprego, que geram desigualdade social e, consequentemente, o aumento da vulnerabilidade social.

Nesta perspectiva é possível identificar a violência estrutural a que essas famílias estão submetidas, que segundo Santos (2000) se faz presente na “falta” de acesso aos direitos previstos na Constituição federal (habitação, saúde, educação e outros).

As redes sociais de relações secundárias, segundo Gueiros (2010), trabalham para o fortalecimento das redes sociais de relações primárias. As redes secundárias são formadas por organizações do poder público e da sociedade civil, norteadas pelos princípios da integralidade e da universalidade. A rede de serviços tem como compromisso garantir condições protetivas às famílias, na perspectiva de promover a emancipação e a garantia de direitos:

o trabalho social com famílias abrange procedimentos relativos à rede de bens e serviços do território e atenção individualizada e coletiva à população usuária, realizados de forma regular e frequente. Deve contemplar igualmente a interdisciplinaridade e intersetorialidade (articulação das políticas de saúde, educação, assistência e habitação, entre outras) e zelar pela permanência a médio e longo prazo dos programas e serviços oferecidos, posto que as famílias já vivem múltiplas instabilidades (de trabalho, de domicílio, da rede de suas relações sociais primárias, por exemplo) e não podem ser submetidas também a projetos que não se constituam em políticas de longo alcance, em termos dos recursos necessários e de um tempo viável ao processo de autonomia e de emancipação da família. (Gueiros, 2010, p.130)

As abordagens intersetoriais são formas de atuação das redes secundárias que têm por objetivo possibilitar a reflexão, o diálogo, a troca de conhecimentos, a intervenção e encaminhamentos comuns entre os serviços, projetos e programas existentes no território.

O trabalho intersetorial, segundo Sposati (2006), reconhece as competências e os limites das diferentes Políticas Sociais, garantindo assim uma atuação estatal mais efetiva, superando a prática de transferência de responsabilidades. A setorialidade também desempenha um papel importante na rede e não pode ser substituída pela intersetorialidade:

A relação setorialidade/intersetorialidade é uma construção contínua. É preciso combinar as duas dimensões, setorial e intersetorial, com dever de Estado e direito de cidadania. (Sposati, 2006, p.137)

Essa prática de atuação em rede vem sendo utilizada, desenvolvida e reforçada nas intervenções do Polo de Prevenção à Violência.

A Liga Solidária implantou o Polo de Prevenção à Violência Doméstica, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes em 2005. As ações são focadas na prevenção, identificação, compreensão e com-

bate aos fenômenos da violência, promovendo sensibilização e capacitação para os educadores dos programas da Liga Solidária e para outros atores sociais. O objetivo dessa ação é oferecer suporte para que eles tenham condições técnicas na identificação dos possíveis sinais e sintomas de violência doméstica e ou abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Em parceria com serviços nas áreas de saúde, educação, assistência social e cultura, consolida-se desde 2008 a Rede Comunitária de Prevenção à Violência do Distrito Raposo Tavares, na prevenção e combate a todos os tipos de violência doméstica: física, sexual, psicológica, por negligência e abandono.

Com base em uma triagem e no atendimento personalizado, a equipe inicia um processo de aproximação e vinculação, para que a vítima sinta-se segura para contar a sua história, falar da sua dor e assim romper com o silêncio.

A articulação com os parceiros da Rede Comunitária é fundamental para a eficiência e eficácia na resolutividade dos casos, pois atuando em rede há maior entendimento do contexto em que vivem a criança e o adolescente atendidos, resultando em encaminhamentos mais assertivos. Mensalmente realizam-se encontros com temas transversais e essencialmente relacionados às famílias, à violência doméstica e ao abuso sexual. O trabalho em Rede vem se configurando como um diferencial do Polo: em uma rede sensibilizada e articulada, todos os atores são corresponsáveis pelo atendimento das vítimas, pela prevenção das situações de risco e pelos novos casos que se apresentem aos seus serviços.

A partir da implantação do Polo foram instituídas várias ações na perspectiva da prevenção. Elas foram implementadas e desenvolvidas com um primeiro olhar de aproximar, reconhecer, identificar e ao longo do tempo intervir, buscando sempre a melhor estratégia na proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente. Mencionaremos a seguir ações e atores envolvidos nessa trajetória:

- Formações técnicas sobre a temática da violência para:
 1. Equipes de profissionais da Liga Solidária;
 2. Parceiros da Rede Comunitária de Prevenção à Violência;
 3. Profissionais dos serviços de saúde, educação e assistência social do Distrito Raposo Tavares;
 4. Professores de CEIs, Emeis e Emefs.
- Oficina Cultura de Paz para crianças e adolescentes dos programas sociais da Liga Solidária;
- Estruturação da Rede Comunitária de Prevenção à Violência;
- Visitas domiciliares nos bairros do Distrito Raposo Tavares;
- Encontros socioeducativos com famílias atendidas pelo Polo de Prevenção e outros programas e serviços de atendimento a crianças e adolescentes do Distrito Raposo Tavares;
- Criação de um Conselho Consultivo;
- Supervisão Técnica para a equipe do Polo de Prevenção a violência;
- Seminários sobre Violência Doméstica e Rede;
- Encontros da Rede: Sensibilização para a comunidade, envolvendo lideranças, famílias, crianças e adolescentes. Os encontros têm a perspectiva do “não silenciar”, de criar forças para um enfretamento à violência e para a busca de uma efetiva cultura de paz;
- Criação de espaços e fortalecimento para discussão de casos com a Rede Comunitária;
- Capacitação técnica para profissionais nas temáticas: Comunicação Não Violenta e Mediação de Conflitos;
- Apoio na articulação e consolidação de outras Redes que atuam na região;

- Caminhada Pela Paz em referência ao dia 18 de maio – Dia Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Evento mobilizador, articulado com parceiros da Rede Comunitária, que conta com a presença de famílias, crianças, adolescentes, lideranças, moradores da comunidade e profissionais do Distrito Raposo Tavares.

A equipe do Polo realiza permanentemente ações de prevenção a violência junto aos educadores dos demais programas da Liga e à Rede de serviços. Essa metodologia visa desenvolver e estimular esses atores no processo de identificação dos sinais de que as crianças e os adolescentes estejam passando por situações de violência, de forma a proceder aos encaminhamentos necessários que a situação requer.

Durante esse período de atuação, ainda no campo da prevenção, foram publicados 5 mil exemplares da cartilha *Fique Ligado* – produção Liga Solidária, material de apoio para os educadores, e também, do livro *A Violência Doméstica e a Cultura de Paz*, um capítulo com o título “Construindo Caminhos – da prevenção à intervenção com famílias vítimas de violência”.

Considerações finais

Ao longo destes anos de atuação no Polo de Prevenção à Violência percebeu-se que a articulação da rede de serviços é fundamental no acompanhamento das famílias.

Para que essa articulação aconteça é necessário que um dos serviços assuma o papel de moderador ou facilitador, na perspectiva de

mediar as discussões e reflexões. Desta forma favorece a interação com toda a Rede de Serviços. Vale ressaltar que as relações acontecem com o princípio da horizontalidade, não havendo hierarquias, de modo que a Rede se retroalimente, contribuindo com as especificidades para o encaminhamento, monitoramento e resolutividade dos casos.

Essa metodologia do trabalho em Rede naturalmente vem se configurando no nosso papel de facilitador nesse processo, graças à disposição da Liga Solidária em atuar no campo da prevenção e na busca de intervenções.

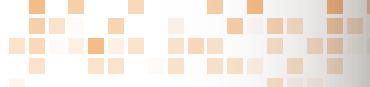
Também aprendemos que o trabalho em rede amplia a socialização, apresentando-se como um mecanismo eficaz, transparente no contexto das relações e principalmente das possibilidades para trazer à superfície o problema da violência doméstica, do abuso e da exploração sexual, uma vez que existe articulação, troca, disseminação de informações, ampliação do conhecimento técnico e busca de alternativas para sanar o problema. Esse conjunto de possibilidades corresponsabiliza a rede de serviços nesse enfrentamento, minimiza a solidão e rompe com o “pacto do silêncio”, um dos principais obstáculos no combate à violência.

A Liga Solidária dá continuidade aos trabalhos de capacitação de seus colaboradores e dos diversos atores sociais que integram o projeto, acreditando que a disseminação do conhecimento quebra barreiras e consolida uma nova cultura que possa se fundamentar no afeto, no acolhimento, no conhecimento, no fortalecimento de Redes e no “internalizar” uma Cultura de Paz e uma Comunicação Não Violenta, para um mundo melhor.

É importante dizer que acreditamos na sensibilidade e no compromisso do poder público e na constituição de parcerias para a efetivação de uma Política Pública que possa prevenir, atender e tratar os cidadãos com dignidade, nas diferentes questões de violência. É fundamental que os órgãos governamentais exerçam seu papel de fazer frente à violência, essa situação de tamanha gravidade e proporção.

Só engrandecemos o nosso direito à vida cumprindo o nosso dever de cidadão do mundo.

Mahatma Gandhi



Referências

GUEIROS, Dalva Azevedo. Família e trabalho social: intervenção no âmbito do Serviço Social. *Revista Katál*, Florianópolis, v.13, n.1, p.126-132, jan-jun. 2010.

PLANO NACIONAL DA ASSISTÊNCIA SOCIAL (PNAS). Brasília, 2005.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SPOSATI, Aldaíza. Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.85, p.133-141, mar. 2006.

Leituras complementares

FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (Org.) *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. São Paulo: Ágora, 2002.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *O fim da omissão: implantação de polos de prevenção à violência doméstica*. Prêmio Criança, 2002.

GABEL, Marcilene. *Crianças vítimas de abuso sexual*. Trad. Sonia Goldfeder. São Paulo: Summus, 1997.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, s.d.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Justiça Restaurativa e Psicanálise: algumas aproximações de ordem prática

Victor Barão Freire Vieira

Como psicanalista, referenciado por uma ética específica dentro do campo do atendimento clínico, é importante que faça menção ao caráter polêmico do tema “perdão”, muito por conta de esse termo se associar rapidamente à temática religiosa. Freud se preocupava muito com a reserva da prática psicanalítica à área médica, isto é, com seu exercício por médicos tão somente. Por esse motivo, empenhou-se em escrever sobre a análise empenhada por pessoas ditas “leigas”, ou ainda, por não médicos. Em carta endereçada a Oskar Pfister, Freud confessou seu intento em fazer que seu texto *O futuro de uma ilusão*, de 1927, cumprisse o mesmo fim, mas para o campo da religião. Era premente circunscrever e defender a metodologia para que esta não se visse usurpada por práticas de rigores distintos em observação a seus fundamentos. Era necessário circunscrever sua diferença metodológica e sua nosografia.

Da mesma maneira que a psicanálise, a Justiça Restaurativa (JR) passou também a sofrer críticas vindas de diversos campos, em especial do meio penal retributivo. Nada mais esperado para qualquer novidade que se esforce em combater práticas firmadas na tradição civilizatória: uma transformação profunda na ordem social pressiona, de baixo, o funcionamento da prática hegemônica.

Queremos assinalar, contudo, que o percurso da JR não se deu com a criação de um novo conceito ou de uma nova prática tal como aconteceu com a psicanálise, mas com o empréstimo e adaptação de práticas tribais

de reuniões e representações sociais. As práticas de justiça das tribos Maori da Nova Zelândia foram fonte de inspiração para o trato delitivo daquele país que, desde a chegada da política neoliberal da década de 1970 e das seguintes, viu o crescimento da participação carcerária aumentar entre seus descendentes tradicionais. Enquanto a nova política econômica era implementada, o país viu seus índices de criminalidade se acentuarem dramaticamente. Mais além, emprestava-se um novo conceito de justiça, de exercício de papéis sociais e de poder.

Nada muito diferente se deu em nosso país desde a chegada efetiva da política neoliberal, iniciada com o governo de Fernando Collor em 1990 e radicalizada com Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Não fosse apenas a continuidade de políticas conduzidas pela elite econômica nacional e pelo capital estrangeiro, os índices de encarceramento deram expressivo salto, ininterrupto até o presente. Em 20 anos, tornamo-nos a quarta maior classe presa do mundo, saindo de 143 mil presos em 1995 para mais de 550 mil atuais. Contabilizados os presos domiciliares, chegaríamos a incríveis 715 mil, superando a Rússia com seus 676 mil. Estamos, assim, em momento premente de um novo modo de pensar os conflitos graves de nossa sociedade.¹

Talvez pudéssemos pensar que existe, de fato, uma rationalidade para tal comportamento institucional autoimune, que combate seus cidadãos na medida em que agem com violência. A conduta de enfrentamento das disputas sociais por meio da sua exclusão do tecido afetado não parece mais respeitar uma ordem de desenvolvimento sustentável. De fato, a política sistêmica do Direito Penal *divide pessoas*, não as condutas que as diferenciam especificamente.

¹ Disponível em: <http://noticias.r7.com/brasil/brasil-ganha-quase-150-mil-novos-presos-e-se-torna-3-pais-com-maior-populacao-carceraria-do-mundo-05062014>.

Mas avancemos pela psicanálise. Em sua concepção epistemológica, Freud observou ser necessário o deslocamento de uma rationalidade totalizante, esta que ambicionava um domínio sistemático dos fenômenos da natureza a fim de direcioná-los a fins racionais. O autor se dedicava aos casos mais graves e intratáveis do ponto de vista fisiológico, casos que a rationalidade médica não alcançava. Enquanto exercia a medicina ao final do século XIX, Freud não se dispunha a abandonar a clínica como fonte de conhecimento sobre seus pacientes. Para ele, era crucial dar voz e conferir (alguma) verdade ao que lhe testemunhavam suas pacientes neuróticas. “Como era possível que parte do funcionamento normal de um sujeito fosse tão gravemente afetado, com paralisias e cegueiras repentinhas, sem que houvesse qualquer traço de dano ou disfunção orgânica que o justificasse?” Era evidente a expressão de um fora da rationalidade vigente, um campo possuidor de seu próprio ordenamento, mas que ao mesmo tempo fosse familiar, que estivesse ao alcance do pensamento mesmo que este não respeitasse o conjunto de suas regras.

Desenvolvimento – em busca de intersecção

A busca de Freud voltou-se, fundamentalmente, para a escuta do paciente para que este, ao encontrar na figura do médico uma autoridade respeitosa de sua expressão, lhe dissesse de sua patologia (*pathos*), daquilo que não mais comportava uma razão lógica. Freud notou que o próprio ato de falar do sintoma a um outro já desencadeava novas configurações sintomáticas, enquanto notava funcionamentos que se repetiam, pontos obscuros da narrativa, interrupções, “brancos”, atos falhos, inibições e vergonhas, enfim, por meio de indicações de uma

metodologia de imersão e emergência de conteúdos obstruídos, fraturados em sua condição de expressão.

Não apenas isso, convinha notar que os conteúdos reprimidos sob o psiquismo desperto encontravam vazão em momentos muito específicos: quando as defesas que exerciam certa censura se enfraqueciam; quando pequenos grupos de elementos silenciados podiam ser representados ou representantes de outros, utilizando sua energia; em sonhos, brincadeiras ou momentos de muito estresse etc. Em suma, Freud passou a encontrar as condições de emergência dos sintomas e, consequentemente, observar caminhos pelos quais o sujeito se beneficiava dele. Mais do que identificar uma censura, um conflito gestado na formação da sexualidade infantil do paciente ou oferecer-lhe respostas a suas dúvidas conscientes, era necessário fazer justiça à *diversidade de versões subjetivas do indivíduo* para que ele pudesse voltar a agir como um todo integrado, reduzindo seu sofrimento psíquico ao encontrar uma via responsável de escoamento. Era necessário encontrar os caminhos pelos quais a consciência do sujeito podia repensar seus acordos internos, suas soluções de compromisso, atentando, contudo, para o caminho de vazão de seu desejo, seu desenho. Era necessário alcançar uma nova verdade do sujeito, uma configuração que se forçava por emergir, também porque isso resultaria num ganho do sistema psíquico para enfrentar novos limites.

No fundo, é dizer: a melhor forma de avançarmos enquanto humanidade é olhar para os sofrimentos mais graves a fim de tratá-los com dignidade, como adversários a serem respeitados.

Na medida em que Freud foi orquestrando meios pelos quais os pacientes podiam ficar mais livres das amarras simbólicas do mundo externo e de suas resistências, a psicanálise passava a constituir-se como método

de escuta clínica, conferindo um novo sentido de realidade a partir das fantasias que eram postas a habitar aquele estranho espaço clínico.

A importância que damos para o método psicanalítico não é à toa. Ele confere um poder ao analista para que este consiga ouvir não só o que traz o paciente, mas a matriz cultural que o cerca e constitui. Da mesma forma que a psicanálise desinveste o plano da realidade positiva como a melhor fonte de informação diagnóstica e atribui tal papel ao plano simbólico sob influência dos mecanismos inconscientes, também a JR passa a valorar um outro conhecimento da realidade ao evocá-lo deste outro plano, o simbólico que é partilhado pela comunidade.

Em consonância ao que descreve Jacques Derrida (1994) a respeito das dimensões de pensamento ao redor da justiça, para dela tratarmos, devemos observar o que há de mais significativo no respeito a determinadas regras ou acordos legais ou normativos, ao mesmo tempo em que devemos considerar as novas contingências do presente. Significa uma atualização de duplo corte, horizontal no tempo e vertical como nova decisão do justo, nunca a mera reprodução. Da mesma forma, desde que respeitadas as origens do pensamento, desde que seja pago um tributo de imersão e desconstrução histórica do fenômeno a ser tratado, algo *original* pode emergir. Tanto para a psicanálise quanto para a JR, o elemento de distinção de originalidade se constitui na historicidade do fenômeno a ser tratado, sua escuta.

A partir desse primeiro percurso, quero chamar atenção para determinados elementos que foram notados até o momento: emergência de nova racionalidade para que se possa dar ouvidos a antigos elementos silenciados. Isso seria conduzido por um recorte metodológico que favorecesse a emergência de versões contraditórias, mas que exibissem em sua condição os elementos simbólicos em conflito real.

A JR, longe de ser um conjunto definido de procedimentos para obtenção de justiça, é um movimento em disputa, tal como era a psicanálise no início do século passado. Ainda que não tenhamos um expoente do peso que Freud sustentou para a prática analítica, as experiências de JR pelo mundo têm indicado uma enorme diferença em termos de resultados. Enquanto o Direito Penal amarga uma média de reincidência delitiva na casa dos 70%, chegando até mesmo a 90% em algumas localidades, a JR inverte esse número (Boonen, 2011). Este dado pode ser ainda mais bem compreendido se observamos que o índice de satisfação dos participantes com o processo e seus resultados ultrapassa os 95% (Brancher, 2006).

Não iremos descrever os processos ou suas exigências, que são de fato bastante diferentes daquelas desenvolvidas pelo sistema retributivo; o leitor pode procurar essas referências por sua conta, tendo sempre em mente tratar-se de movimentos de JR. Após um percurso vasto pela literatura de práticas restaurativas, é possível que se chegue a um entendimento razoável dos fundamentos que conduzem a essa experiência. Por nossa vez, entendemos que são dois os pilares a dar sustentação à JR:

Em primeiro lugar, a *radicalidade do protagonismo* dos envolvidos no conflito. Isto é, quem assumiria a responsabilidade pelo processo seriam seus envolvidos; com a ajuda de um facilitador e com encontros possíveis entre eles, uma conversa se estabeleceria para expor os danos, reconhecê-los, expor quais ações foram determinantes para que aqueles danos fossem causados, planejar modos de reparação por meio da responsabilização dos envolvidos e, quando possível, reconciliação de laços rompidos.

Cada um desses elementos demanda a necessidade de um protagonismo; a não retirada da responsabilidade de resolução dos conflitos dos seus envolvidos. É dizer, passar o “ator” para o palco, para que ele represente a si mesmo no teatro da justiça.

O segundo pilar de sustentação à JR é a necessidade de uma *repactuação social*. A partir das atribuições de cada ator para a reparação dos danos e responsabilização dos envolvidos, cria-se a necessidade de um novo pacto social, um acordo restaurativo que vincula seus atores ao redor de suas responsabilidades, partilhadas publicamente. Com cada ator assumindo seu papel para a instauração dos direitos uns dos outros, vincula-se um efeito de promessa: a de que os vivos agora irão se empenhar e fazer que o dano não se repita.

Esse salto envolve, como podemos notar, dois elementos fundamentais: o poder de prometer e lidar com a imprevisibilidade do futuro, algo exposto por Hannah Arendt em 1958, e a crença de que a verdade força o conflito às últimas consequências de sua escuta.

Tratemos da promessa. Pois seres de linguagem que somos, não nos sentimos seguros sem um mínimo de garantias do plano simbólico com outros; é dizer, devemos ter garantia de podermos compartilhar no futuro um terreno seguro, onde possamos exercer nossa singularidade e nossos desejos. Sem isso, cairíamos num abismo de representações caóticas, instáveis demais para sustentar com segurança nossa percepção da realidade.

Pois bem, quero poder encerrar este artigo dando efeito sobre o olhar dessa prática de justiça que tem sido produzida pelo CDHEP, uma organização não governamental (ONG) que há mais de 30 anos atua na região Sul da cidade de São Paulo, mas que tem logrado aparições pioneiras mesmo fora do país, tendo a prática restaurativa como motor desse movimento.

No mesmo livro de Arendt (1958) a autora trata de *irreversibilidade e o poder de perdoar*, tema que abriu este trabalho. Pela via do pensamento filosófico laico, a autora expõe esse inatingível do desejo humano, também, mas de outra maneira, exposta por Freud: jamais poderemos voltar ou mudar o passado, apesar de a inescapável condição

do narcisismo nos impelir à onipotência a todo momento. A literatura já muito se aproveitou desse desejo de retorno a um estado anterior, tanto para efeitos do presente quanto para transformar uma realidade de sofrimento psíquico. Por essa razão é que esse *intocável* passado, inalterável, repercute e atua sobre o tempo presente com força suficiente para o paralisar. Não seria difícil observarmos esse fenômeno, seja em dimensões do micropoder das relações sociais seja nas relações internacionais entre povos. O rancor e o ressentimento de um passado de violência infringida pelo outro funcionam como caldos onde vão se juntando tentativas de significação da experiência ao ponto do limite da vingança. Quando o conjunto “ferve”, ele se projeta sobre o objeto que o remetia, abrindo um novo ciclo de agressões.



Esse quadro pode ser bem descrito pelos *Sete passos da agressão*, de Olga Botcharova, figura exposta aqui. Esse diagrama não só demonstraria a retaliação da vítima por meio da agressão ao outro, mas também transmitiria sua *lógica*. É dizer, o que há de comum nessa transmissão é o próprio recalque do conflito, suas causas e efeitos. A vingança tem sim um papel importante enquanto escoamento de um incômodo insuportável, mas ela não dá expressão de uma verdade submetida apenas à continuidade de seu velamento.

O que a equipe de educadores do CDHEP percebeu é que, antes da necessidade de vingança havia a necessidade de escuta da dor, de reconhecimento da perda. Essa necessidade se fundamenta enquanto precondição do convívio social, e ela, em si mesma, promove os vínculos nos quais se estabelecem as representações de segurança psíquica dos sujeitos. Antes da estratégia de escoamento da energia acumulada pelo traumático da violência, são feitos cálculos que visam buscar um escoamento que reduza danos, internos e externos. Como após uma agressão nossos recursos se encontram fragilizados, muito pouco pode ser ali feito em matéria de transformação de realidade. Mas, se o ambiente externo não fornece as condições de expressão linguageira do trauma, não encontrando alternativas de transformação do ato, para o psiquismo só lhe restará a repetição, a via do sintoma.

Isso porque o ato de repetir veicula algo de fundamental, e diria até mesmo *inevitável*. Assim como Arendt assumiu a relação entre irreversibilidade e perdão e imprevisibilidade e promessa, talvez fosse necessário atestar a relação entre inevitabilidade e verdade, de tal modo que poderíamos pensar no poder de escutar.

Pois este talvez seja o diferencial que melhor atesta a proposta de JR para o CDHEP: espaços de escuta. Em 2006 foi trazido para a ONG um curso de origem colombiana chamado *Escolas de Perdão e*

Reconciliação, ESPERE. A equipe coordenada pelo programa *Perdão e Justiça* apostou em que se não houvesse da parte do condutor das práticas restaurativas um deslocamento de sua escuta, a JR não seria mais do que um novo recurso do poder judiciário para exercer seu domínio sobre os conflitos sociais. Era necessário que o sujeito, leigo ou não em direito, se dispusesse a viver para si próprio uma experiência transformadora de justiça, que o fizesse deixar seu lugar de conforto de vítima para adotar o de um sujeito político. Essa aposta era a de que ele poderia se perdoar pelo que lhe acontecera e, quem sabe, perdoar ainda seu ofensor.

Tal como Freud notou que o sintoma neurótico guardava um escoamento libidinal, de prazer, a JR nos faz notar que a posição de vítima está carente de reconhecimento, de expressão. A vítima jamais deve ser excluída do processo. Mas mais importante ainda, o reconhecimento da vítima pela JR deixaria de cumprir a função de mantê-la nessa posição subjetiva, tal como faz o Direito Penal – e mais ainda com o ofensor –, passando a lhe proporcionar um terreno seguro enquanto promessa de um futuro possível.

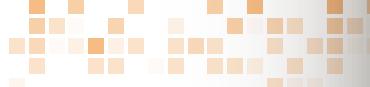
No processo de formação de facilitadores para a prática restaurativa, o curso ESPERE é obrigatório, pois se entende que não se pode esperar de um facilitador o poder de proporcionar um espaço seguro para outros se não o tiver antes propiciado para si mesmo; se em sua história ainda pulsa raiva, ódio, rancor e desejo de vingança, sua posição de vítima pode submetê-lo a verdades incômodas do passado. Esses elementos precisam de espaço de expressão pessoal para que não interfiram no trabalho profissional. Estamos falando em proporcionar um ambiente de perdão para o facilitador e sua história para que, então, ele possa se ver livre de amarras pessoais frente a possibilidades de perdão futuras.

Considerações finais

Apesar de não promover círculos com os ofensores de seus participantes, o curso ESPERE propõe que estes mesmos possam proporcionar entre eles espaços de escuta atenta e respeitosa. O luto e o testemunho do passado entram em cena e percorrem toda a formação. Ao mesmo tempo em que são dadas condições de simbolização e linguagem para o enfrentamento dos desafios que se implicam na prática do testemunho, a formação indica o quanto inócuo pode ser o ato punitivo, momento em que a responsabilização pelos efeitos da vitimização se rompe num ato de retaliação. Isto é, travados os processos de significação e elaboração do luto, a violência surge como último emissário da verdade. A violência precisa de controle, tradução de linguagem e escuta atenta, respeitosa.

Como nossos meios oficiais de justiça nos fazem acreditar, a justiça é um campo de combate e disputa, não havendo qualquer possibilidade de afirmação de paradoxos e verdades. A justiça, vista como terreno de dominação de uma verdade pela outra, força a versão de menor poder a permanecer silenciada, garantindo não só essa relação de poder, como a lógica de sua dominação.

Em dimensões macroestruturais, o que a proposta de formação de profissionais da rede de atendimento à infância e adolescência faz nada mais é do que inaugurar um método de pesquisa. Em cada um dos milhares de presos atualmente em todo o país existe uma história a ser ouvida, uma resposta ao conflito no qual esteve envolvido, uma resposta à sua vítima e respostas políticas tão potentes quanto o custo de mantê-los diuturnamente recalados do funcionamento “normal” da sociedade. A patologização do crime, do criminoso, nada mais faz do que criar uma separação fictícia das responsabilidades sociais com vistas à manutenção de uma desigualdade estrutural. A pergunta que a JR nos impõe a todo momento deve ser: “para que punimos?”.



Referências

- ARENDT, H. (1958) *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BOONEN, P. M. *Justiça Restaurativa, um desafio para a educação*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- BOTCHAROVA, O. Implementation of Track Two Diplomacy Developing a Model. Religion, Public Policy & Conflict Transformation. In: HELMICK, R. G. S. J.; PETERSON, R. *Forgiveness and Reconciliation*. Philadelphia: The Templeton Foundation Press, 2001. p.269-294.
- BRANCHER, L. N.; AGUINSKY, B. G. Juventude, Crime & Justiça: uma promessa impagável? In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Org.) *Justiça, adolescente e ato Infracional*. São Paulo, 2006.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Justiça Restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília: MJ; PNUD, 2005.
- DERRIDA, J. *Força de lei* (1994). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREUD, S. *O futuro de uma ilusão* (1927). Obras completas, v.21. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. *Recordar, repetir e elaborar* (1914). Obras completas, v.10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MORRIS, A. *Criticando os críticos: uma breve resposta aos críticos da Justiça Restaurativa* (2002). Brasília: MJ; PNUD, 2005. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246_Coletania%20JR.pdf; Acesso em: jun. 2014.

Educação em Direitos Humanos para agentes de segurança pública: a experiência da Secretaria de Segurança Urbana de São Bernardo do Campo, SP

Juliana Teixeira de Souza Martins

1. Educação em Direitos Humanos

A prática da formação em direitos humanos em instituições de segurança pública demanda o reconhecimento da natureza gradual desses processos, de avanços e mudanças que se dão ao longo do tempo. Saber que não teremos resultados imediatos e que desafios marcam o caminho rumo à consolidação de uma cultura democrática e cidadã, de defesa e promoção dos direitos humanos.

A educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura. (Godoy, 2010, p.246)

Na América Latina e no Brasil, iniciativas de Educação em Direitos Humanos se intensificaram a partir dos anos 1980, no contexto sociopolítico da redemocratização experimentada pela região. No caso brasileiro, com o fim, em 1985, do regime ditatorial iniciado em 1964, organizações e movimentos da sociedade civil incorporaram novo tema ao repertório de combate às violações de direitos: as atividades de Educação em Direitos Humanos.

Para educadores populares e militantes de direitos humanos que se articulavam em torno dessa temática (Basombrío, 1992), a prática se mostrava necessária diante da constatação, já naquele período de transição social, da permanência da violência institucional no seio do Estado:

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (CNEDH, 2007, p.22)

Os processos de Educação em Direitos Humanos no Brasil, portanto, nascem em um momento específico da história brasileira, o da Nova República (1985-), num contexto de avanço do associativismo, de repúdio ao autoritarismo e de defesa do Estado Democrático de Direito. Partem dos movimentos sociais e populares e, portanto, da educação não formal, como consequência direta das violações de direitos praticadas, sobretudo, por agentes do Estado, no período da ditadura e ainda sob a democracia:

A educação em direitos humanos é introduzida nos anos de 1980, num período de (re)democratização do país, onde é forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político, mas também socioeconômico e cultural. São anos marcados pela luta, pela pluralidade de iniciativas e pela esperança. As primeiras experiências de educação em direitos humanos se situam nesse clima e seus principais protagonistas são grupos e pessoas ligadas a este esforço de mudança, em linha político-ideológica de esquerda. (Candau, 2010, p.406)

2. Educação em Direitos Humanos para agentes de segurança pública

Em 2007, o Estado brasileiro sistematizou pela primeira vez as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O documento seguia a linha traçada 3 anos antes pelo pioneiro Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Ambos os textos constituem esforços importantes a serem seguidos de construção de processos sistemáticos e multidimensionais que orientem a formação de “sujeitos de direitos”.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (CNEDH, 2007, p.11)

O pioneiro PMEDH, da Unesco, defende que a Educação em Direitos Humanos seja desenvolvida em fases diferentes da vida do cidadão. A primeira etapa daria ênfase à educação básica e ao ensino médio, e a segunda, à formação de “cidadãos e líderes de amanhã”, com foco em “instituições de ensino superior e naqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos de outros – desde servidores públicos e forças de segurança até mulheres e homens do serviço militar” (Unesco, 2012, p.8).

O PMEDH prevê ainda ações específicas de promoção de formação em direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança,

agentes policiais e militares. Se o objetivo dessa formação é transformar o comportamento do agente e seu desempenho profissional, o programa sugere algumas estratégias:

- a. revisar as políticas de formação continuada, certificando-se de que elas incluam a formação em direitos humanos, bem como destinar cursos obrigatórios específicos de direitos humanos durante a formação inicial;
- b. incentivar a adoção de políticas de formação integral dos direitos humanos relativos à formação inicial e durante os trabalhos, tendo esse treinamento como critério obrigatório para a qualificação profissional e a promoção;
- c. adotar políticas para recrutar e, especialmente, treinar os funcionários para lidar adequadamente com grupos vulneráveis, tais como crianças, mulheres, minorias, pessoas com deficiência, indígenas etc.
- d. no que diz respeito à institucionalização da formação em direitos humanos:
 - i. o compromisso com a formação em direitos humanos de servidores públicos, agentes policiais e militares, não deve ser traduzido somente em cursos de formação de apenas um encontro, e para os funcionários selecionados, mas deve-se incentivar também a criação de estruturas de formação nacional sólidas, envolvendo as áreas em questão e os setores da sociedade que serão atendidos;
 - ii. revisar o currículo disponível quanto à formação contínua, visando a integrar de forma explícita os princípios e as normas de direitos humanos em todos os assuntos relevantes, assim como desenvolver cursos de formação em direitos humanos, conforme o caso;
 - iii. incentivar a criação de um centro de direitos humanos plenamente integrado às escolas de formação do serviço público,

às escolas do governo, e também às escolas de formação das polícias civil e militar;

- iv. sempre que possível, dar prioridade à capacitação de formadores, ou seja, os profissionais encarregados de conduzir a formação e o material em direitos humanos, bem como os esforços de disseminação de conhecimento, para quando retornarem às suas instituições, organizações ou postos de trabalho. Ao proceder assim, o impacto do programa de treinamento é multiplicado. No caso da formação desses profissionais, os programas devem incluir sessões de metodologia de treinamento (ver acima) e de planejamento (em aulas e com material);
- v. considerar a introdução de incentivos para os diferentes grupos profissionais, visando a encorajar a participação nos programas de formação em direitos humanos;
- vi. criar mecanismo de avaliação de impacto no que diz respeito à formação institucionalizada em direitos humanos, em conformidade com o sistema de cada Estado.
- e. como a formação não deve ser um esforço isolado, mas sim parte de uma estratégia de reforço da capacitação em direitos humanos, é importante que as políticas e os regulamentos, no que dizem respeito à profissão, também sejam revistos para se certificar de que eles não sejam incompatíveis com as normas de direitos humanos e que as profissões possam contribuir para tais direitos. Essas políticas podem incluir o estabelecimento de um sistema de habilitação para excluir do serviço público os servidores, agentes policiais ou militares que não se comprometerem com os princípios dos direitos humanos. Da mesma forma, podem ser elaboradas políticas para o recrutamento, a avaliação, a remuneração e a disciplina de servidores públicos, agentes de polícia e militares que estão em conformidade com os princípios

dos direitos humanos de igualdade, não discriminação, respeito, dignidade, justiça e transparência. Além disso, é importante criar políticas de não discriminação e de assédio sexual, e regulamentos específicos para as tarefas profissionais que possam afetar os direitos humanos em particular (tais como, no que diz respeito à aplicação da lei, ordens que possam abranger o uso da força e de armas de fogo, ou respostas prontas e eficazes aos casos de violência contra as mulheres). (Unesco, 2012, p.23-25)

Também o PNEDH, de 2007, traz importantes contribuições para a sistematização e desenvolvimento de um pensamento e de uma práxis de direitos humanos na formação dos agentes de segurança pública, ao destacar o papel estratégico desse conjunto de conhecimentos, enumerando 14 princípios básicos de ação:

A educação em direitos humanos constitui um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consciência entre uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos.

A consolidação da democracia demanda conhecimentos, habilidades e práticas profissionais coerentes com os princípios democráticos. O ensino dos direitos humanos deve ser operacionalizado nas práticas desses profissionais, que se manifestam nas mensagens, atitudes e valores presentes na cultura das escolas e academias, nas instituições de segurança e justiça e nas relações sociais.

O fomento e o subsídio ao processo de formação dos profissionais da segurança pública, na perspectiva dos princípios democráticos, devem garantir a transversalização de eixos e áreas temáticas dos direitos humanos, conforme o modelo da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública.

Essa orientação nacional tem sido de fundamental importância, se considerarmos que os sistemas de justiça e segurança congregam um conjunto diversificado de categorias profissionais com atribuições, formações e experiências bastante diferenciadas. Portanto, torna-se necessário destacar e respeitar o papel essencial que cada uma dessas categorias exerce junto à sociedade, orientando as ações educacionais a incluir valores e procedimentos que possibilitem tornar seus (suas) agentes em verdadeiros promotores(as) de direitos humanos, o que significa ir além do papel de defensores(as) desses direitos.

Para esses(as) profissionais, a educação em direitos humanos deve considerar os seguintes princípios:

- a. respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos;
- b. liberdade de exercício de expressão e opinião;
- c. leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e segurança;
- d. reconhecimento de embates entre paradigmas, modelos de sociedade, necessidades individuais e coletivas e diferenças políticas e ideológicas;
- e. vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios;
- f. conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos direitos humanos;
- g. relação de correspondência dos eixos ético, técnico e legal no currículo, coerente com os princípios dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito;
- h. uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força, protegendo e respeitando todos(as) os(as) cidadãos(ás);

- i. respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos(as);
- j. consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança;
- k. explicitação das contradições e conflitos existentes nos discursos e práticas das categorias profissionais do sistema de segurança e justiça;
- l. estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos direitos humanos;
- m. promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos;
- n. leitura crítica dos modelos de formação e ação policial que utilizam práticas violadoras da dignidade da pessoa humana. (CNEDH, 2007, p.48-50)

Premissa importante para a institucionalização da Educação em Direitos Humanos no âmbito da formação em segurança pública no Brasil foi a elaboração, na década passada, pela Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça, de uma matriz curricular nacional para formação dos agentes de segurança pública. Nessa matriz, que vem sendo aprimorada ao longo dos anos, os direitos humanos são inseridos como um tema transversal, que deve perpassar toda a formação do agente, ainda que em ações técnicas e operacionais.

A adoção e a aplicação dessa matriz curricular tornaram-se condição obrigatória para municípios interessados em estabelecer convênios de transferência de recursos com o Ministério da Justiça. Cada municipalidade precisa comprovar, para fechar essas parcerias fundamentais, que essa matriz curricular é seguida e aplicada no dia a dia da instituição, por meio dos cursos de formação.

Sendo assim, as Guardas Municipais e outras instituições de segurança pública hoje vêm, de maneira geral, ensinando direitos humanos em seus cursos de formação. O desafio neste momento é entender como essa temática é abordada, por quem e de que forma. Investigar os resultados desse trabalho de formação, se esse esforço proporciona maior compreensão do tema e, consequentemente, agentes de segurança mais conscientes, protetores e defensores dos direitos humanos. Ou, por outro lado, se esse trabalho de formação é concebido de forma a consolidar resistências, motivar aversão e maior distanciamento do tema e da prática de direitos humanos. Tal desafio, urgente, está posto às instituições de segurança pública de União, estados e municípios.

3. A experiência na Guarda Civil Municipal de São Bernardo do Campo

Os municípios brasileiros, de acordo com o artigo 144 da Constituição Federal de 1988, podem constituir Guardas Civis Municipais para protegerem seus bens, serviços e instalações. As guardas municipais, por atuarem de maneira mais próxima à população do que outras corporações policiais e conhecerem os problemas da cidade e as políticas municipais de atendimento, devem ser promotoras de um trabalho preventivo e comunitário, suprindo lacunas existentes no sistema brasileiro:

Considerando as duas polícias de ciclo incompleto criadas no período imperial e mantidas de forma centralizada nos estados federados pela República, conclui-se que a prevenção na ação policial é a maior lacuna no sistema de segurança pública brasileiro. (Mariano, 2004, p.115)

Apesar de as Guardas Municipais serem instituições civis, e não militares, a estética militar está indiscutivelmente disseminada por essas corporações, que são corpos uniformizados, armados (nas cidades com mais de 500 mil habitantes) e com carreiras baseadas em princípios como disciplina e hierarquia.

Por ser uma instituição com o potencial de trabalhar preventivamente e mais perto da população, a Guarda Municipal pode ser, se trabalhada de forma adequada, uma importante aliada na proteção e na promoção dos direitos humanos.

Em São Bernardo do Campo, município da Grande São Paulo com 805 mil habitantes, o espaço da sala de aula tem se revelado um âmbito privilegiado para discussão de temas pertinentes ao desenvolvimento da Guarda Municipal como instituição e de seus cerca de mil integrantes.

Não raro, contudo, dificuldades, problemas e comportamentos contraditórios ou que demandam atenção emergem no momento da formação. No contexto de São Bernardo do Campo, é um momento privilegiado para a instituição, por reunir agentes de diversas turmas, postos, funções e escalas de trabalho, que normalmente não se encontrariam em outras situações. São práticas que fornecem, portanto, um retrato mais abrangente – e ao mesmo tempo mais específico, individualizado – sobre a instituição.

A constatação lança luz sobre um aspecto fundamental nessa discussão: a necessidade de os processos de formação estarem alinhados às questões operacionais – ou seja, a missão de educar em direitos humanos não deve se restringir à sala de aula. Não haverá resultado na abordagem do tema direitos humanos na formação em segurança pública se, no dia a dia da instituição, tanto interna como externamente, perseguições, abusos de autoridade ou assédio moral permanecerem como práticas corriqueiras.

Em São Bernardo do Campo, a Guarda Civil Municipal foi criada em 2000. Em 2010, com a criação da Secretaria de Segurança Urbana, surgiu também o Centro de Formação e Ensino em Segurança Urbana, responsável por todos os cursos de formação do guarda civil municipal, desde seu ingresso na instituição até a ascensão profissional, passando ainda por cursos específicos de formação continuada e aperfeiçoamento profissional.

De 2000 a 2010, a Guarda Municipal passava por cursos de formação inicial, de aperfeiçoamento e até ascensão profissional, mas não contava com estrutura física nem com um setor com profissionais destinados exclusivamente à formação de seus agentes. Os processos de formação, pela primeira vez em 10 anos, passaram a ser considerados como prioridade e ferramenta fundamental para a melhora de aspectos que vão desde questões operacionais até relacionamentos interpessoais.

Direitos humanos e temas relacionados faziam parte da formação, mas de forma ainda muito incipiente. Com o Centro de Formação funcionando em prédio próprio e estrutura adequada para os cursos de formação, montou-se uma equipe com guardas municipais incumbidos de contribuir com as tarefas da formação. Aos poucos, essa equipe foi sendo preparada para desenvolver suas habilidades em docência, num esforço de criação de uma “identidade” da formação – uma linguagem única dos docentes, alinhada à filosofia de trabalho da Secretaria de Segurança Urbana.

Esses guardas participaram de cursos de formação de educadores, uma vez que seus conhecimentos técnicos específicos muitas vezes não significavam habilidade para transmitir o conhecimento que possuíam. E temas de direitos humanos foram inseridos em vários cursos. Resistências foram quebradas aos poucos e hoje o município conta, entre seus docentes de direitos humanos, com guardas municipais que, no processo de formação, compartilham com os alunos os passos da mudança de entendimento, de concepção e, principalmente, de atitude

em relação ao assunto. A prática mostrou que ter um colega de profissão ministrando aulas sobre direitos humanos permite que a empatia entre aluno e professor se dê mais facilmente. No entanto, se esse docente não explicitar como é que se deu seu processo de formação, será difícil sustentar essa empatia, sob risco de reduzir a importância das aulas na visão dos alunos. Isso quer dizer que um docente de direitos humanos que, na sua história dentro da instituição, tenha sido uma pessoa com atitudes incompatíveis com a promoção dos direitos humanos, não conseguirá convencer os alunos de que o que diz em sala de aula é algo em que ele mesmo acredita, a menos que consiga explicitar com segurança o processo pelo qual passou. Não se pode fazer um discurso se a prática é outra.

A partir de 2010, foram inseridos na formação da Guarda Civil Municipal de São Bernardo do Campo temas como políticas afirmativas, igualdade racial, relações de gênero, violência contra o idoso, pessoa com deficiência, população em situação de rua e diversidade sexual, além de polícia comunitária. Em um primeiro momento, nos cursos de ascensão profissional, essas disciplinas foram majoritárias em relação às matérias de caráter mais técnico e operacional. Não por serem intrinsecamente mais importantes, mas porque representavam, naquele momento, a linha de trabalho que estava sendo adotada não só na Secretaria de Segurança Urbana, mas também nas outras Secretarias Municipais que trabalham de forma integrada com a Guarda Civil Municipal e o Departamento de Políticas Preventivas da Secretaria de Segurança Urbana.

Esse temas suscitaram manifestações de estranhamento e resistência por parte dos guardas municipais, acostumados a trabalhar as técnicas operacionais e o uso diferenciado da força. Pensar o agente como multiplicador desses conhecimentos, e mais do que isso, de uma postura cidadã, respeitosa e acolhedora ia, muitas vezes, na contramão

do que haviam aprendido nos anos anteriores. Os agentes de segurança ainda não conseguiam enxergar, na prática, a finalidade da utilização daquele conhecimento.

A nova formação da Guarda Municipal nessa cidade da Grande São Paulo se desenvolvia concomitantemente a outras mudanças profundas na instituição. A principal dessas mudanças foi a ocupação exclusiva da cadeia de comando por guardas civis municipais de carreira. Era uma antiga reivindicação da categoria, mas que se mostrou um caminho difícil para que a nova filosofia de trabalho fosse absorvida e incorporada por todos os guardas municipais. Sem formação específica para as funções de comando, enquanto não absorvem a nova filosofia de atuação, muitas vezes evocam práticas aprendidas anteriormente, com seus comandantes oriundos da polícia militar, na formação que era mais voltada à disciplina militar do que à prevenção, mostrando muitas vezes um discurso desconectado da prática.

Como mencionado anteriormente, a formação em direitos humanos se dá por meio de processos lentos. Dentre as novas temáticas, a que certamente causou maior resistência e nos impeliu a uma reflexão sobre a melhor forma de abordá-la foi a diversidade sexual. Para lidar com essa resistência, a disciplina “Estado Laico” foi inserida em todos os cursos.

A inserção da discussão sobre a laicidade do Estado certamente contribuiu para elevar a compreensão sobre o papel dos guardas civis municipais, para que esses não perdessem de vista sua atuação enquanto agente público, e não cometesssem crimes como homofobia e abuso de autoridade ao basearem sua atuação profissional unicamente em crenças pessoais, morais e religiosas.

Passados 4 anos do início dessa nova formação em São Bernardo do Campo, o desafio continua, bem como as resistências. Parte dessas resistências se dá também pela forma como falamos ao agente de

segurança pública. Se do lado do agente pode existir a resistência a temáticas relacionadas aos direitos humanos, carregada da visão de senso comum e da cultura repressiva da qual ele fez parte ao longo de sua história, do lado de quem ensina é preciso haver cuidado com a linguagem a ser utilizada, pois se os enxergamos a partir de conceitos preestabelecidos, não alcançaremos com sucesso o objetivo de formá-los numa perspectiva crítica e cidadã.

Desde que foi criado, o Centro de Formação e Ensino em Segurança Urbana promoveu cursos de ascensão profissional nas funções de GCM 2^a Classe, GCM 1^a Classe e Supervisores para 492 guardas civis municipais. Formou 534 novos agentes no curso de formação para GCM de 3^a classe, que é fase eliminatória do concurso público para o ingresso na instituição. Além disso, cerca de quatrocentos agentes fizeram o curso de formação em Linguagem Brasileira de Sinais, um curso voluntário e que possui procura constante por parte dos guardas, o que evidencia uma das conquistas no campo da Educação em Direitos Humanos.

Essa nova formação da Guarda Civil Municipal de São Bernardo do Campo visa tornar os agentes mais conscientes, com uma visão transdisciplinar e mais próximos da população. Tornando-os assim, consequentemente, melhores cidadãos e melhores seres humanos.

Referências

- BALESTRERI, R. B. *Direitos Humanos: coisa de polícia*. Porto Alegre: Sedh/Capec, 2003.
- BASOMBRÍO, I. *Educación y ciudadanía: La educación para los derechos humanos en América Latina*. Perú: CEAAL; IDL; Tarea, 1992.
- BAYLEY, D. H. *Padrões de policiamento: uma análise comparativa internacional*. São Paulo: Edusp, 2006.
- BICALHO, P. P. G. *Subjetividade e abordagem policial: por uma concepção de direitos humanos onde caibam mais humanos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
- BITTAR, E. C. B. (Coord.) *Educação e metodologia para os Direitos Humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- CALDEIRA, T. P. R. *Direitos Humanos ou “privilégios de bandidos”?* Desventuras da democratização brasileira. São Paulo: Cebrap, 1991.
- CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: GODOY, R. M. (Coord.) *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: MEC/Sedh, 2010.
- _____.; SACAVINO, S. *Educar em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: D&P, 2000.
- COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (CNEDH). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.
- CARVALHO, G. S. *A Força Pública paulista na redemocratização de 1946: dilemas de uma instituição entre a função militar e a destinação policial*. Tese (Doutorado em Ciência Política) – FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- DALLARI, D. A. *O pequeno exército paulista*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- GODOY, R. M. *Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica*. In: _____. (Coord.) *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: MEC/Sedh, 2010.
- HONNET, A. Luta por reconhecimento. In: *A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- MARIANO, B. D. *Por um novo modelo de polícia no Brasil: a inclusão dos municípios no sistema de segurança pública*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- MONET, J. C. *Polícias e sociedade na Europa*. São Paulo: Edusp, 2006.

SADER, E. *Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos: da ditadura à atualidade*. In: GODOY, R. M. (Coord.) *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: MEC/Sedh, 2010.

SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA (SENASP). *Matriz Curricular Nacional para as Guardas Civis Municipais*. Brasília, 2005.

UNESCO. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Segunda Fase. Plano de Ação*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Assembleia Geral das Nações Unidas e Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH), 2012.

Pôsteres



Idoso em Ação Artística

Elzira Caetano

Igreja Evangélica Videira Santo André - Santo André, SP

Apresentação Geral

A Igreja Videira Santo André, de segmento Batista, possui mais de 45 anos de trabalho espiritual junto à comunidade e famílias. Em janeiro de 2013 deu início ao projeto de acolhimento espiritual e social REDE GOLD. Estes idosos são em geral das periferias, desprovidos de informações, relacionamentos, orientações, expectativas e motivações e sociais. Estudos apontam que é característica geral dos idosos se isolarem ou são isolados, estigmatizados e não compreendidos na atual sociedade do consumo. Tais condições implicam e impactam diretamente na expectativa e qualidade de vida da pessoa idosa. Posto isto, é necessário atentar-se para está importante parcela da sociedade desenvolvendo ações de fortalecimento tanto no âmbito individual quanto social, conforme prevê o artigo 3º da Lei 10.741/2003 que aponta como responsabilidade da família, Estado e comunidade assegurar a integridade da pessoa idosa. Neste caso, a Igreja intenta abraçar tanto os idosos do entorno independente do segmento espiritual quanto os idosos que convivem no espaço evangélico, sempre respeitando as características culturais e religiosas deste público e, igualmente pensando a espiritualidade como meio cultural de inclusão social, conforme traz os preceitos bíblicos e constitucionais.

Objetivos

Utilizar a arte/artesanato com o jornal e revista (sustentabilidade), através de oficinas que propende articular os Princípios Bíblicos por meio do Trabalho de Grupo Socioeducativo (SUAS) orientando-se pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para convivência e fortalecimento de vínculos entre os idosos, a fim de viabilizar e fortalecer a convivência, identidade de grupo, autoestima, socialização, pertencimento, reintegração social, qualidade de vida e promoção da dignidade humana, estimulando a descontração e reflexão através de eixos programáticos que tragam para o debate a própria história e experiências do sujeito, dimensões culturais e regionais, a importância da sustentabilidade para a preservação do meio ambiente, Ética, Ditadura Militar, Cidadania, Estatuto do Idoso, Direitos Humanos e Direitos Sociais a partir da percepção da dimensão da espiritualidade.

Metodologia

O projeto Idoso em Ação Artística, iniciado no mês de fevereiro de 2014, tem previsto seu término em junho de 2015. Está composto em três etapas semestrais:

- 1^a Etapa (Fevereiro a Junho 2014): fomentar a identidade pessoal e coletiva, protagonismo e percepção da própria autoestima.
- 2^a Etapa (Agosto a Dezembro 2014): expor as peças feitas por eles para os membros e frequentadores da Igreja e visitações para demais grupos de convivência da terceira idade.
- 3^a etapa (Fevereiro a Junho 2015): na última fase, pretende-se

que esta seja uma possível opção para o grupo transformar suas criações em fonte de renda a partir das técnicas aprendidas; em um segundo e principal momento, objetiva-se que o grupo esteja apto para compartilhar os conhecimentos adquiridos, suas experiências espirituais (perspectiva cultural) e sociais para demais membros da Igreja das diversas e faixas etárias, em especial às crianças e jovens, promovendo relações intergeracionais neste espaço comunitário.

Conclusão

- Etapa 1/3 concluída com êxito e objetivos atingidos.
- Etapa 2/3 em andamento.
- Etapa 3/3 a realizar-se.



Referências Bibliográficas

CAETANO, Elzira. Falácia Ideológica Neoliberal e a Violência Simbólica Pós- Moderna. In: A Influência do Pensamento Neoliberal na Produção Teórica do Serviço Social: Uma Análise do Periódico “Revista Serviço Social & Sociedade”, de 1990 A 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – FMU, 2013.

FONSECA, Rozana Maria. Atividades com Grupo de idosos: Colcha de Retalhos. Desenvolvida pelo PAIF no CRAS I – Eunápolis/BA, 2012. Disponível em: <http://craspsicologia.wordpress.com/2012/11/05/grupo-idosos-crash-eunapolis-bahia-psicologa-rozana-fonseca/>. Acessado em Janeiro 2014.

KURZ, Marcia Liliane Barboza; MORGAN, Marisa Ignez Orsolin. Proteção Social Básica e Grupos de Convivência: Garantia de Inclusão Social da Pessoa Idosa. 2012.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Orientações para o acompanhamento das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (Suas). Versão preliminar. Brasília, junho/2006b. (164 págs.). Disponível em: http://www.sentinelaguapore-rs.com.br/imagens/orientacao_acompanhantes.pdf. Acessado em Janeiro 2014.

PEDROSO, Lilian de Mello; OLIVER, Luciana. Proposta de Trabalho Grupos Sócioeducativos do Programa Operação Trabalho. PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO: Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico e do Trabalho, Coordenadoria do Trabalho Programa Inclusão Eficiente, 2012.

SANTOS, Patricia Jobim. Terceiro Setor - Particularidades das Organizações Evangélicas que prestam serviços no campo da assistência social no município de Juiz de Fora. 2011. Disponível em: www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/183/126. Acessado em Janeiro 2014.



Caça aos Direitos Humanos

Réa Sílvia Ramos Montagner

Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia - NAPRA
São Carlos, SP

Apresentação Geral

Partindo do crítico contexto amazônico, a proposta fundamentou-se na seleção de sete pontos referência da comunidade ribeirinha de São Carlos do Jamari (RO), a beira do Rio Madeira, que representassem as sete classificações dos Direitos Humanos: Civis, Políticos, Sociais, Econômicos, Culturais, Ambientais e Coletivos.

Objetivos

A proposta fundamentou-se na seleção de 7 pontos da comunidade ribeirinha de São Carlos do Jamari (RO) que representassem as 7 classificações dos Direitos Humanos: Civis, Políticos, Sociais, Econômicos, Culturais, Ambientais e Coletivos. A intenção era de que reconhecessem seus próprios direitos e fizessem paralelos com suas realidades por meio de práticas pedagógicas que incitassem, também, uma reflexão vivencial sobre o gênero, democracia participativa e autogestão.

Metodologia de Trabalho

Foram formados dois grupos, nos quais se elegeram dois líderes de cada gênero e um nome temático a ser consensuado por cada grupo. Para a representação dos direitos, produzimos cartazes lúdicos referentes aos pontos: Administração; Associação de Moradores; Associação de Pescadores e Agricultores; Delegacia; Posto de Saúde; Escola; e Quadra de Esportes. A 1^a missão era montarem frases com palavras embaralhadas como dica para que seguissem para o próximo ponto. Nesse sentido, cada membro do NAPRA se colocou em um ponto auxiliando os grupos na formulação das frases com dicas apenas quando a participação de todos se fizesse democraticamente. A 2^a missão era relacionarem cada ponto encontrado com direitos derivados, frases prontas apresentadas oralmente por um focalizador no NAPRA, dos direitos centrais, já identificado na primeira missão. A 3^a missão, por fim, era que coletivamente elaborassem a significância de cada frase formada, referentes as classificações dos direitos centrais, e apresentassem seus pontos de vista, percepções e histórias sobre cada direito como violado ou garantido na própria comunidade.

Resultados

De estranhezas sobre igualarmos os gêneros; inflexibilidades frente a consensos; competições por dominação e humilhação; e centralizações de poder e dissoluções de tarefas até o reconhecimento do sexo oposto como fundamental; a percepção do outro como complementar; e a prática de uma democracia participativa efetiva, a experiência

proporcionou a todos os envolvidos no exercício uma desconstrução e uma construção prática e vivencial de valores universais associados à luta pela garantia dos direitos humanos fundamentais.

Conclusão

Diante do desafio de abordar a inflamada temática Direitos Humanos com crianças a beira do Rio Madeira, acredita-se que o exercício possibilitou aos comunitários uma outra percepção sobre suas realidades cotidianas, sobre a forma com a qual lidam com os conflitos diários e de que forma encaram as lutas a serem, e sendo, travadas no atual contexto amazônico. Inspirada em um conjunto de experiências, a dinâmica também proporcionou aos membros da organização NAPRA não só a oportunidade de reconhecer e ressignificar sua própria percepção sobre a comunidade local, com os olhos de quem ali vive, mas também uma formação em campo sobre como desenvolver uma temática tão abrangente e constantemente em pauta de forma prática, objetiva e lúdica.

Referências bibliográficas

Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, 1948.



Movimento e Arte na Cultura Africana e Afro-brasileira

Alexandre José Arcanjo

EMEF Paulo Nogueira Filho (Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo – SP)
São Paulo, SP

Objetivos

Permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas do conhecimento (importante para aprendizagens significativas) e de levar os alunos(as) a compreenderem a história do negro(a) brasileiro(a) e de que maneira representam sua cultura, valores e ritos por meio das práticas corporais (danças) e das artes; a compreenderem o movimento humano como linguagem que expressa uma intencionalidade, repleto de significados em que o ser humano expressa sensações, emoções e toda a produção cultural da humanidade. Também buscamos o desenvolvimento da criatividade por meio de construções coreográficas com a finalidade de apresentar à comunidade. Além dos objetivos citados anteriormente, buscamos problematizar as discussões sobre raça/etnia, contextualizadas na história do pensamento social brasileiro e apresentar as perspectivas contemporâneas sobre a diversidade. É esperado que essa discussão nos possibilite um (re)pensar das relações sociais brasileiras e nos instrumentalize para questionar o preconceito e toda a ideia baseada na homogeneização dos sujeitos.

Metodologia e Métodos

Este projeto interdisciplinar foi realizado com turmas do ensino fundamental I e desenvolvido durante o ano de 2013 nas aulas de Educação Física. Partindo das vivências com danças de raízes africanas como a dança afro, o samba, o axé e a capoeira; com a leitura de letras de músicas utilizadas nas aulas; com um vídeo adquirido num evento (Revelando – “De cores, músicas e bailados”, direção de Rogério Takashi), foram sendo abordados e discutidos a diversidade de práticas corporais e produções artísticas do continente africano e a apresentação de aspectos históricos: a colonização, as grandes navegações, a escravização e a emancipação do povo negro que culminou no legado cultural de todo este processo acontecido no Brasil. Por meio da prática da congada (abordada no vídeo) foram discutidos o significado do sincretismo e as dinâmicas que aconteceram para que esta manifestação chegasse ao moldes atuais, entre elas as relações de forças e poder. Na construção de valores, que constitui as identidades individuais e coletivas, utilizamos uma prática dialógica com os vários atores (professores, alunos e a comunidade).

Resultados

As aulas teóricas produziram discussões e conhecimentos, manifestados pelos alunos, em que podemos aferir que comportamentos de respeito à diversidade etnicorracial foram incorporados pelos alunos, assim como um ressignificação das práticas e vocabulários sociais. Podemos observar os resultados obtidos acima analisando os discursos dos alunos também nas aulas práticas e durante os intervalos desses alunos.

Durante o ano os alunos fizeram apresentações em diversos eventos da escola como: as festas juninas, dia da família e nas comemorações do dia da Consciência Negra, em que participaram na construção do espetáculo “Partidos da África”.

Conclusão

A construção da identidade pessoal e coletiva apresenta-se hoje como uma das tarefas de grande importância para a área da Educação, por se tratar de um campo que se encontra em grande disputa por vários setores da sociedade, gerando assim grande preocupação para os educadores, em que cada vez mais estão empenhados em estudar e encontrar formas que possam contribuir para a formação de suas crianças. Finalizando este trabalho me reporto à definição de Carvalho (2001, p. 89) em que “cultura, história e saberes são valores de época, portanto a nossa vida pode inventar seus próprios valores”. Descobri com este trabalho que a busca destes valores, que constitui as identidades individuais e coletivas deve ser uma busca coletiva, como a própria realização deste trabalho, que foi realizado de maneira dialógica com os vários atores (professores, alunos e a comunidade) que buscam uma vida melhor para todos.

Referências Bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Edição 23, maio/ago. 2003.
- CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Kátia (Org.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- BUENO, Maria Lucia; CASTRO, Ana Lucia (Org). *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Editora Annablume, 2005.
- Erikson, E. H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Brasil: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.
- FONSECA, A. M. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.
- Geertz, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.
- GOHN, Maria da G. M. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- Hall, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora dp&a, 2006.
- Mauss, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2003.
- PALUDO, Conceição. *Educação Popular em Busca de Alternativas – uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial Ltda, 2001.



Para saber mais

Para saber mais

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



Memorial da Resistência de São Paulo

Memorial da Resistência de São Paulo

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

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

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



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

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

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

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

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

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



Minicurrículos

Minicurrículos

Mini-curriculos de toda a equipe que participou do desenvolvimento e da execução do Curso:

Aida Monteiro

Doutora em Educação pela USP e Especialista em Direitos Humanos pelo Instituto Interamericano de DH da Costa Rica. Professora do Centro de Educação da UFPE, onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas de educação em DH, Diversidade e Cidadania. Membro do Grupo de Investigação sobre DH no Brasil do Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca/Espanha e membro do Comitê Nacional de EDH da Secretaria Especial de DH da Presidência da República. Exerceu os cargos de secretária executiva da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e de coordenadora do CNEDH.

Alessandra Santiago da Silva

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

Américo Sampaio

Educador em Direitos Humanos, especializado em Terceiro Setor pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e em elaboração

de projetos sociais pelo SENAC. Colaborador da Escola de Governo de São Paulo e membro do Centro Santo Dias de Direitos Humanos. Atualmente integra a equipe da Rede Nossa São Paulo. No curso, atuou como mediador de um dos Grupos de Trabalho.

Ana Paula Bertho

Graduanda em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atuou em projetos educativos vinculados ao Centro Universitário Maria Antônia (CEUMA/USP) e projetos museológicos no Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE/USP). Atualmente, é pesquisadora na Comissão da Verdade José Carlos Guimarães. No curso, atuou como assistente de coordenação.

Angelita Garcia dos Santos

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

Caroline Grassi Franco de Menezes

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atua desde 2002 como educadora em museus. Coordena o Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo desde agosto de 2008, tendo

participado da equipe técnica de implantação da instituição. Autora de diversos artigos sobre o Memorial da Resistência, ditadura militar, direitos humanos e educação. É também coordenadora deste curso desde a primeira edição, realizada em 2012.

Caroline Silveira Bauer

Docente do curso de História da Universidade Federal de Pelotas, onde atua na graduação e na pós-graduação. Concluiu em 2011 o doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universitat de Barcelona. É autora de diversas obras nesta temática, na qual milita e trabalha a mais de 10 anos, integrando grupos de pesquisa e investigação, nacionais e internacionais. Entre 2011 e 2012, foi consultora da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Daniel Bertho Gonzales

Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atuou desde 2008 como educador responsável pelo Programa de Inclusão do Museu da Casa Brasileira. Em 2014, passou a integrar a equipe de educadores do Memorial da Resistência de São Paulo como responsável pela implementação do projeto “Memorial ParaTodos”, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência em visitas educativas.

Flávia Lemos Abade

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-MINAS. Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Atualmente é professora e coordenadora do curso de Psicologia do Centro Universitário UNA e consultora

para programas sociais. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social e processos grupais. Já desenvolveu Oficinas no âmbito da saúde, educação e comunidades. Atualmente desenvolve pesquisas com os temas: grupos no contexto do SUAS; cidadania e direitos humanos.

Hannah Carolina Silva Ferreira

Graduada em Comunicação das Artes do Corpo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com habilitação em Teatro e Performance. Formada em “Dança, Brincadeiras e Percussão Popular” pelo Instituto Brincante, possui experiência em espaços culturais e em atividades relacionadas ao teatro. Atualmente cursa “Difusão Cultural Teatro e Resistência” na Universidade de São Paulo. Em março de 2014 integrou a equipe de educadores do Memorial da Resistência de São Paulo, na qual atende grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas, além de participar de diferentes atividades.

Isabela Ribeiro de Arruda

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

João Ricardo Wanderley Dornelles

Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); coordenador

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

Juliana Antunes Mendes

Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP, atua no setor educativo de museus desde 2010, tendo passado pela Fundação Bienal, Museu de Arte Moderna e por educativo em instituição francesa durante intercâmbio em Políticas Culturais na Université Paris 7.

Desde janeiro de 2014 atua como educadora no Memorial da Resistência de São Paulo, atendendo grupos agendados e público espontâneo em visitas educativas e em diferentes atividades.

Juliana Martins

Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2009) e atua como gerente de formação em segurança urbana da Prefeitura de São Bernardo do Campo (SP). Trabalhou em funções de supervisão e chefia em formação em segurança urbana em São Paulo e em Osasco (SP), desenvolvendo políticas de cunho preventivo e comunitário. Tem experiência na área de Psicologia com ênfase em direitos humanos, segurança pública e psicologia institucional e jurídica.

Karina Alves Teixeira

Bacharel e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), especialista em Museologia pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (CEMMAE/USP) e mestre em Museologia pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da mesma universidade (PPGMUS/USP). Obteve certificado de Master 1 Recherche em Histoire de l'Art et Patrimoine, pela Universidade de Bordeaux 3 (França). Atua nas áreas de Museologia, Patrimônio Material e Imaterial, Educação Patrimonial, História e Antropologia. Tem experiência em pesquisa e documentação de acervos. Atua como pesquisadora sênior no Memorial da Resistência de São Paulo. Participou da Comissão de Apoio do curso.

Kátia Regina Felipini Neves

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

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

Maria Victoria de Mesquita Benevides

Socióloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e com mestrado (1975), doutorado (1980) e livre-docência (1990) pela Universidade de São Paulo. Professora titular da Faculdade de Educação da USP, onde leciona Sociologia e oferece cursos de Teoria da Democracia e dos Direitos Humanos e é orientadora no Programa de Mestrado em Direitos Humanos da USP. Diretora da Escola de Governo/USP, no Centro Cultural Maria Antonia e membro da diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Direitos Humanos (ANDHEP).

Marli de Oliveira

Graduada em Psicologia pela Universidade de Guarulhos e possui mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Atualmente é responsável pela implantação e desenvolvimento do Polo de Prevenção a Violência Doméstica, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes da Liga Solidária.

Renan Ribeiro Beltrame

Graduado em História pelo Centro Universitário Fundação Santo André e pós-graduando no Curso de Especialização em Ciências Sociais – Economia-Mundo, Arte e Sociedade da mesma instituição. Atuou no Setor Educativo do Memorial do Imigrante do Estado de São Paulo e, desde abril de 2010, trabalha como educador no Memorial da Resistência de São Paulo, desenvolvendo visitas educativas, ministrando o “Encontro com Educadores” e organizando o Grupo de Estudos sobre Direitos Humanos, entre diferentes atividades e projetos.

Rubens Lopes Junior

Possui graduação em Relações Internacionais pela Faculdade Santa Marcelina (2007) e mestrado em Ciências Sociais e Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (Bolsista CAPES, 2011). É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Sociologia do Protestantismo (GIPESP) e filiado à Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI). Atua como docente na Universidade Metodista de São Paulo no Núcleo de Formação Cidadã e na Faculdade de Administração e Economia. Atua também como Agente Cultural no Núcleo de Arte e Cultura da mesma universidade. Desenvolve atualmente pesquisas sobre cultura, música, política e religião. Tem experiência nas áreas de Relações Internacionais e Ciências Sociais, nas quais trabalhou extensamente o método de Análise de Discurso e Análise Retórica, além de amplo conhecimento sobre teoria e história social da música ocidental. No curso, atuou como mediador de um dos Grupos de Trabalho.

Oswaldo de Oliveira Santos Júnior

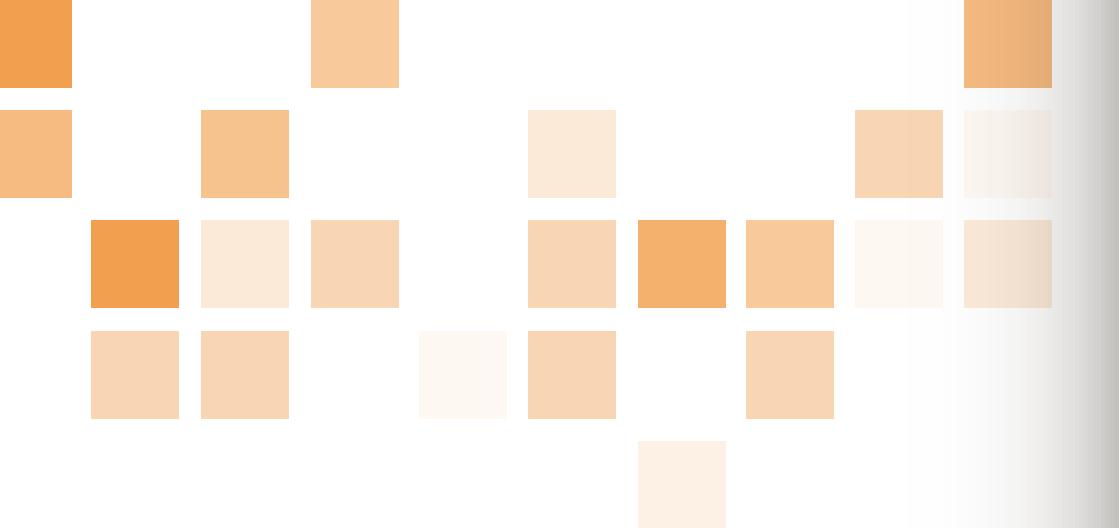
Graduado em Geografia/ES pelo Centro Acadêmico Faculdades Integradas do Ipiranga e em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Mestre e doutorando em Ciências da Religião (UMESP). Atua como professor nos cursos de Jornalismo, Pedagogia, Ciências Sociais e Teologia e na Pós-graduação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

Sarah Kelly Mattos Piasentin

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

Victor Barão Freire

Psicanalista, mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo, membro do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP) e do grupo Margens Clínicas.



Ficha técnica



Ficha técnica

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Geraldo Alckmin

Governador do Estado

Marcelo Mattos Araujo

Secretário de Estado da Cultura

Renata Vieira da Motta

Coordenadora da Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico

ASSOCIAÇÃO PINACOTECA ARTE E CULTURA - APAC

Organização Social de Cultura

Diretor Administrativo Financeiro

Marcelo Dantas

Diretor Técnico

Ivo Mesquita

Diretor de Relações Institucionais

Paulo Vicelli

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO

Coordenação

Kátia Felipini Neves

Programa de Ação Educativa

Coordenação

Caroline Grassi Franco de Menezes

Educadores

Alessandra Santiago da Silva

Daniel Bertho Gonzales

Hannah Carolina Silva Ferreira

Juliana Antunes Mendes

Renan Ribeiro Beltrame

Programa de Pesquisa

Karina Alves Teixeira

Ana Paula Brito

Paula Ribeiro Salles

**CURSO INTENSIVO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS –
MEMÓRIA E CIDADANIA 2014**

Coordenação

Caroline Grassi Franco de Menezes

Kátia Felipini Neves

Assistentes

Alessandra Santiago da Silva

Ana Paula Bertho

Daniel Bertho Gonzales

Hannah Carolina Silva Ferreira

Juliana Antunes Mendes

Renan Ribeiro Beltrame

Sarah Kelly Mattos Piasentin

Comissão de Apoio

Angelita Garcia

Karina Alves Teixeira

Oswaldo de Oliveira Santos Junior

Mediadores dos Grupos de Trabalho

Américo Monteiro Sampaio

Isabela Ribeiro de Arruda

Oswaldo de Oliveira Santos Júnior

Rubens Lopes Júnior

Comunicação Visual e Projeto Gráfico

Zol Design

Revisão de Textos da Publicação

Armando Olivetti



MEMORIAL DA
RESISTÊNCIA
DE SÃO PAULO

INFORMAÇÕES GERAIS

Largo General Osório, 66 – Luz

CEP 01213-010 - São Paulo – SP

Telefone: 55 11 3335.4990

faleconosco@memorialdaresistenciasp.org.br

www.memorialdaresistenciasp.org.br

facebook.com/memorialdaresistenciasp

twitter.com/M_ResistanceSP

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

Ação Educativa

Informações e agendamento:

Telefones: 55 11 3324.0943/0944

