

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

José Rodrigo Barth Adams

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
“ÓTICA DO PARDAL” OU “VISÃO DE ÁGUIA”? UM ESTUDO
SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Florianópolis

2010

José Rodrigo Barth Adams

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
“ÓTICA DO PARDAL” OU “VISÃO DE ÁGUIA”? UM ESTUDO
SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Sociologia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo dos Reis

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

A211e Adams, José Rodrigo Barth

Educação em direitos humanos [dissertação] : "ótica do pardal" ou "visão de águia"? um estudo sobre a política nacional de educação em direitos humanos / José Rodrigo Barth Adams ; orientador, Carlos Eduardo dos Reis. – Florianópolis, SC, 2010.

124 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Estado. 4. Sociedade civil. I. Reis, Carlos Eduardo dos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
“ÓTICA DO PARDAL” OU “VISÃO DE ÁGUIA”? UM ESTUDO
SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Sociologia e História da Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 23 de agosto de 2010.

Prof^ª. Célia Regina Vendramini, Dr^ª.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Carlos Eduardo dos Reis, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rodrigo Rossi Horochovski, Dr.
Universidade Federal do Paraná

Dedico este trabalho a minha mãe, Rosa Maria,
por toda luta empreendida em prol da felicidade dos filhos
e pelo amor que sempre nos devotou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa etapa cumprida.

Agradeço ao professor Carlos Eduardo dos Reis pela orientação, disponibilidade e interlocução no processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Alexandre Fernandez Vaz e Rodrigo Rossi Horoshovisk, meus agradecimentos pela disponibilidade em participar da Banca Examinadora.

Um agradecimento especial a minha família que, direta ou indiretamente, sempre me apoiou e me deu suporte nestes anos de estudo.

Agradeço minha companheira pelo apoio e incentivo, os amigos, colegas, funcionários do PPGE/UFSC, enfim, a todos e a todas que de alguma forma contribuíram para a gestação desta pesquisa.

Se ambas são possibilidades [humanização e desumanização], só a primeira nos parece ser vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio por liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. Tal estudo buscou evidenciar a relação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia” no processo de construção e efetivação desta política educacional. Metaforicamente, a perspectiva nos moldes da “visão de águia” pode ser entendida enquanto uma proposição político-pedagógica “de-cima-para-baixo” ou apropriação do “discurso” em Direitos Humanos pelos grupos hegemônicos que se utilizam deste mesmo “discurso” para manter sua dominação. Por outro lado, a perspectiva da “ótica do pardal” remete ao entendimento de que a política de Educação em Direitos Humanos e a apropriação deste “discurso” pode ocorrer “de-baixo-para-cima”, ou seja, não simplesmente *para*, mas *com* os grupos populares e/ou com os educandos. Partiu-se da hipótese de que a Educação em Direitos Humanos deve ser considerada em sua dualidade, isto é, em seu potencial reprodutor e/ou transformador. Nessa direção, a apropriação do “discurso” dos Direitos Humanos “a-partir-de-baixo” é que pode dar uma conotação emancipatória aos mesmos, caso contrário, com um discurso de igualdade restrito a aspectos formais se legitimam e perpetuam-se situações de dominação, desumanização e opressão. Foi realizada pesquisa documental tendo como delimitação temporal a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, focando a análise no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006. No que concerne à análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, buscou-se problematizar o processo de construção deste documento e seus aspectos político-pedagógicos. No que diz respeito aos aspectos políticos presentes no documento, foi possível perceber a necessidade de se avançar na direção de uma crítica mais veemente aos mecanismos estruturais que geram a desumanização, trazendo a tona com mais clareza e profundidade debates em torno de questões mais amplas, tais como justiça social e democracia. Do ponto de vista pedagógico, ficou claro, entre outras coisas, que para haver um fortalecimento da “ótica do pardal” é necessário democratizar o ensino, fortalecer uma perspectiva crítica de Educação em Direitos Humanos e promover metodologias participativas que possibilitem o educando ser sujeito ativo na tematização da Educação em Direitos Humanos na escola.

Palavras-Chave: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Estado, sociedade civil.

ABSTRACT

This work has as objective the study of the Brazilian National Politics of Human Rights. Such study searched to evidence the relationship between "sparrow's optical" and "eagle's vision" at the construction process, as well as, become effective this educational politics. Metaphorically, the perspective at eagle's vision way can be understood as an up-side-down pedagogic-political proposition or speech appropriation in human rights by the hegemonic groups that use this same speech in order to keep its domination power. By the other side, the perspective of sparrow's vision, address to the understanding that the human rights political education and the appropriation of this speech can occur by an up-side-down, I mean, not simply *to*, but *with* popular groups and/or with trainees. This study starts from the hypothesis human rights education must be considered in its duality, in another words, in its reproductive and/or transformer potential. On this direction, the human rights speech appropriation from up-side-down only is able to give an emancipation connotation to itself, if contrary, with an equal speech restrict to formal aspects become legitimate and perpetuate situations involving domination, inhumane, as well as oppression. A documental search was done having as temporal delimitation 1948 human rights universal declaration, focusing the analysis on the 2006 human rights education national plan. With regards to the human rights education national plan analysis, the study searched for to problematic the construction process on this document and its pedagogical-political aspects. With regards to political aspects presented on this document, it was possible perceive the needs of going ahead on the direction of a strong critic to structural mechanisms creating inhumane, bring to surface in a clear and deep way debates around widespread questions, such as social justice and democracy. From pedagogical point of view, it was clear that, among other things, that, in order to get a strong sparrow's vision, is necessary to democratic teaching, get strong a critical perspective from human rights education, and, to promote participative methodologies that allow the trainee to be an active actor on teaching human rights education at the school.

Key words: Human Rights, Human Rights Education, State, Civil Society.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	- Área de Livre Comércio da América Latina
CNEDH	- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
DH	- Direitos Humanos
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	- Educação em Direitos Humanos
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
PT	- Partido dos Trabalhadores
ONU	- Organização das Nações Unidas
ONG	- Organização Não-Governamental
SEDH	- Secretaria Especial de Direitos Humanos
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	- Universidade Federal de Integração Latino Americana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HISTORICIDADE, PERSPECTIVAS E PARADOXOS	26
1.1 Educação em Direitos Humanos: considerações preliminares	26
1.2 Educação em Direitos Humanos: a “ótica do pardal” e a “visão de águia” ³¹	
1.3 Educação em Direitos Humanos: dilemas e possibilidades	37
2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PANORAMA POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO BRASIL	48
2.1 O quadro das idéias pedagógicas no Brasil e a Educação em Direitos Humanos	48
2.2 Educação em Direitos Humanos e o contexto político brasileiro atual: continuidades e descontinuidades	58
3 ELEMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PRESENTES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	69
3.1 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: fatores exógenos e endógenos no processo de sua elaboração	69
3.2 Pressupostos Políticos da Educação em Direitos Humanos presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	78
3.3 Pressupostos Pedagógicos da Educação em Direitos Humanos presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: “ótica do pardal” ou “visão de águia”? ³²	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

Em um breve “vôo” sobre a história é possível identificar, implícita ou explicitamente, as múltiplas faces da violência, manifestada em guerras, genocídios, autoritarismo, dominações de cunho racial, político e/ou ideológico. No século XX, foram gestadas duas grandes guerras e presenciadas situações como o apartheid na África do Sul, além de várias ditaduras na América Latina. Como se não bastasse, países como o Brasil são alvos de uma “guerra civil” sangrenta, processo que traz conseqüências sintomáticas para os Direitos Humanos (DH); países são invadidos e “recolonizados” coercitivamente em nome de uma dita “defesa da civilização”, caso verificado com a invasão do Iraque. Esses acontecimentos, dentre inúmeros outros, são veiculados rotineiramente pelos meios de comunicação de massa e contrastam com a perspectiva de proteção dos DH, explicitando os desafios da comunidade global na atualidade.

Por outro lado, se descortinam vários movimentos que atuam em defesa desses direitos, como os movimentos ambientalistas, étnicos, de gênero, entre outros, que sinalizam para uma mundialização do pensamento crítico e apropriação dos DH por grupos contra-hegemônicos. Em tempos de “sociedade global”, parafraseando Ianni, com fronteiras geopolíticas desterritorializadas, simultaneamente globalizam-se as contradições do capitalismo e as alternativas frente a esse modelo. “O mesmo processo de globalização, com que se desenvolve a interdependência, a integração e dinamização das sociedades nacionais, produz desigualdades” (Ianni, 2005 p. 49). Globalizam-se desafios de natureza social, ambiental, cultural, entre outros, que colocam em cheque a permanência do atual projeto societário e apontam para a urgência de alternativas, sob pena de se intensificarem ainda mais estas patologias sociais.

Para além do caráter eminentemente negativo dessas brutalidades, é inegável que as violências cometidas aos seres humanos ao longo da história também contribuíram para a elaboração de proposições que se colocam na perspectiva de enfrentamento a tais agressões. Essas violências, físicas ou simbólicas, levaram os grupos humanos a formularem objeções a essas circunstâncias, que ficaram materializadas em documentos, tais como cartas, códigos morais, declarações, entre outros. Levaram, sobretudo, a pensar alternativas que possibilitassem (e possibilitam?) contribuir para um novo patamar de relacionamento entre

os povos. Todavia, o carácter desumano de exploração do homem pelo homem, historicamente identificável e circunscrito também nas relações sociais contemporâneas, obstaculiza o pleno desenvolvimento de políticas de enfrentamento destas questões. Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos (EDH) pode ser considerada como um mecanismo para se combater tais agressões e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma cultura fundada na não-violência e no respeito entre os povos? Tal indagação foi decisiva para despertar o interesse nesta temática e fundamental para o presente estudo, uma vez que esta pesquisa busca trazer alguns indícios para clarificar esta questão.

Uma vez despertado o interesse na problemática da EDH, inicialmente buscou-se conhecer as políticas estatais para sua promoção. Por conseguinte, encontrou-se a proposta do governo federal para a implementação das prerrogativas dos DH na Educação, materializadas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). As proposições contidas no PNEDH englobam, entre outras questões, a valorização da dignidade humana, o respeito entre os povos e a promoção de valores como liberdade, igualdade e cooperação. A partir deste estudo exploratório surgiu a necessidade de aprofundar teórica e empiricamente este tema.

Outra motivação para a escolha deste assunto partiu da inquietação sobre as possibilidades e limitações da esfera educacional dentro da dinâmica social. A partir de estudos relacionados à área da sociologia da educação, foi possível identificar que a educação pode ser entendida tanto como um mecanismo de reprodução, quanto um mecanismo de transformação. Assim, a EDH, especificamente, se enquadraria em qual destas duas percepções?

Outro aspecto decisivo para a escolha deste tema foi a constatação de que a EDH, apesar de sua ampliação e inserção cada vez maior no Brasil, é uma temática relativamente nova e que, por isso, há uma lacuna a ser preenchida. Uma primeira dificuldade, nesse sentido, foi justamente a de encontrar subsídios teóricos. Percebe-se um enorme descompasso entre a pequena produção bibliográfica no campo específico de EDH e a enorme produção em DH. A literatura sobre DH é absolutamente vasta, podendo ser encontrada em diversas áreas, tais como Direito, Sociologia, História, Filosofia, etc. Todavia, a literatura específica sobre EDH ainda é bastante incipiente. Por outro lado, é possível perceber que, atualmente, há um esforço de produção nesta

área¹ e um crescimento notável da EDH nas mais diversas instâncias, o que também é significativo para este estudo.

Deste modo, a relevância desta temática apóia-se, por um lado, na constatação de seu crescimento nos últimos anos e, por outro, na necessidade de produção nesta área. É necessário enfatizar que o recorte em EDH não exclui sua íntima relação como os DH. Por isso, ao longo desta pesquisa, serão trabalhadas algumas relações consideradas fundamentais para o entendimento do objeto proposto, tanto em relação aos DH, quanto em relação a outras questões que, direta ou indiretamente, estão vinculadas com a EDH.

A partir destas colocações, é importante registrar que a temática dos DH faz parte da agenda global com bastante respaldo e abrangência. Apesar de ser um debate relativamente antigo, adquiriu maior vulto nas últimas décadas, não havendo um discurso homogêneo. Isto se deve, em parte, pelo fato de os DH possuírem uma inserção em diferentes áreas de estudo (como salientado acima) e uma aceitação tanto de grupos majoritários, quanto de grupos minoritários, além de se tratar de uma política transnacional da qual o Brasil é signatário. Portanto, um “discurso” utilizado por diferentes sujeitos em diferentes contextos.

No que tange ao processo educacional, é possível observar um forte apelo para que as nações invistam cada vez mais em educação. Essa afirmação provém tanto da parte dos países “centrais” quanto da parte dos países “periféricos”; tanto de quem pretende fazer dela um mecanismo de transformação, quanto de quem busca usá-la para a reprodução do sistema. O consenso gira em torno de sua importância, mas não sobre qual o tipo de educação, pois é justamente neste ponto que reside uma série de formulações e desdobramentos que merecem atenção. Também neste ponto a EDH torna-se importante, pois é um tipo de educação com particularidades que demandam ações específicas, antagônicas a algumas práticas presentes na Educação e na sociedade de maneira geral, tais como a discriminação racial e de gênero.

Na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), de 1948, ganha destaque o relevante papel da educação na construção de uma “cultura em DH”. A EDH, em linhas gerais, objetiva a construção de uma cultura pacifista, de respeito entre os povos e dignidade humana. Para tanto, sinaliza para a necessidade de perpassar as mais diversas instâncias da sociedade e, sobretudo, o âmbito escolar. Deste modo, o

¹ As obras intituladas *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI* e *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, ambas de 2007, são dois exemplos significativos.

presente estudo se insere no debate sobre os dilemas e potencialidades da EDH, tornando-se, assim, imprescindível analisar criticamente o processo de construção e implantação desta política educacional.

Dentre os encaminhamentos para a construção de uma política de EDH no Brasil, destaca-se a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja primeira versão foi organizada no ano de 2003, tendo sido reelaborado em uma versão ampliada em 2006. Trata-se de um documento essencial, pois estabelece as diretrizes para a efetivação da EDH no Brasil. O PNEDH se insere dentro do recorte temporal para o estudo documental desta pesquisa, que abarca o período que vai da DUDH, de 1948, até os dias atuais. Entende-se que foi a partir deste marco histórico que o debate sobre os DH intensifica-se, ganhando contornos mais nítidos. Dentro deste espectro temporal, além do PNEDH, alguns documentos relacionados à temática merecem destaque, tais como: a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ONU (1966); a Recomendação da ONU para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre EDH, de 1974; Constituição Federal do Brasil (1988); Declaração de Montreal (1993); Declaração de Viena (1993); Programa Nacional de Direitos Humanos (1996); Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Direitos Humanos: 1995-2005, entre outros. Devido à amplitude desta temática, que praticamente impõe uma leitura relacional, optou-se por uma análise mais panorâmica da Política Nacional de EDH. Esta postura não significou, entretanto, falta de direcionamento, pois a pesquisa debruçou-se sobre os documentos relacionados à EDH de maneira geral e, particularmente, sobre o PNEDH. Os documentos foram selecionados pelos critérios de relevância histórica e relevância para a pesquisa.

Este estudo assenta-se em uma preocupação ético-política fundamental acerca da EDH, que emerge da própria constatação da natureza dual da educação, isto é, a EDH pode, por um lado, possibilitar alguma transformação e, por outro, reproduzir a ordem vigente. Todavia, quais seriam os aspectos que determinariam essa caracterização, tanto para um lado, quanto para outro? Esta questão é central para a discussão proposta e surge do pretenso caráter transformador que o discurso em EDH empreende no sentido de criar uma cultura pacifista, fundada em valores como solidariedade e respeito. Apóia-se, por outro lado, no entendimento de que o potencial transformador da educação, defendido por autores como Gramsci, Paulo Freire, Saviani, entre outros, é merecedor de crédito, sem, contudo, considerar a educação a partir de um prisma salvacionista. Esta questão

fica mais nítida quando concebemos os DH enquanto um “discurso” apropriado por diferentes atores, tanto “de-baixo-para-cima”, quanto “de-cima-para-baixo”, sendo que o primeiro pode ser considerado em seu potencial transformador.

Sumariamente, a perspectiva nos moldes da “visão de águia” pode ser entendida enquanto uma proposição político-pedagógica “de-cima-para-baixo” ou apropriação do “discurso em DH” pelos grupos hegemônicos que se utilizam deste “discurso” para manter sua dominação. Por outro lado, a perspectiva da “ótica do pardal” remete ao entendimento de que a política de EDH e a apropriação deste “discurso” devem ocorrer “de-baixo-para-cima”, ou seja, não simplesmente *para*, mas *com* os grupos populares e/ou com os educandos. Nessa direção, torna-se oportuno averiguar o processo de construção e implantação da Política Nacional de EDH no sentido de clarificar a relação entre a “ótica do pardal” (setores populares da sociedade civil) e a “visão de águia” (Estado) do ponto de vista político-pedagógico.

Entende-se que a EDH deve possibilitar uma leitura crítica da realidade, questionadora dos mecanismos que geram a exclusão, as desigualdades, as violências. Caso contrário, com um discurso de “igualdade”, pode estar obscurecendo as mazelas que atingem grande parte da população e fortalecendo a lógica das disparidades sociais. A advertência de Bobbio (1992, p. 71) é esclarecedora nesse sentido: “só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais com relação aos direitos sociais”. Portanto, a EDH deve ser elucidativa no sentido de mostrar que a afirmação de que “todos nascem livres e iguais em liberdade e direitos” é um tanto quanto retórica do ponto de vista dos direitos sociais. Se essa diferença é ocultada, a EDH acaba por obscurecer a essência do modo como se produzem e reproduzem as situações de desigualdade na sociedade capitalista, tornando-se mero instrumento de dominação. A EDH deveria, de acordo com essa suposição, conscientizar as pessoas dos seus direitos e buscar explicitar o porquê de tantas desigualdades, incluindo o debate em torno de questões mais genéricas, tais como globalização, capitalismo, neoliberalismo, etc.

O conjunto diverso de categorias que expressam as diretrizes, princípios e concepções da EDH podem ser encontrados de forma organizada e/ou dispersa em três conjuntos de referenciais: no debate atual da literatura especializada; nos documentos relacionados à temática da EDH que foram firmados ao longo da história recente, tomando como marco temporal a DUDH; assim como no atual PNEHD

do Governo Federal. Para o presente estudo, os dois últimos referenciais são mais profícuos por se tratar de pesquisa documental.

Foram encontrados nestes referenciais elementos que explicitam tanto aspectos pedagógicos, quanto aspectos políticos. As categorias de análise – no que concerne à apreciação do PNEDH, foram organizadas em três eixos estruturantes de análise, chamados aqui de: 1) O processo de construção do PNEDH; 2) Elementos Pedagógicos presentes no PNEDH; e 3) Elementos Políticos presentes no PNEDH. Por se tratar de um conjunto muito amplo de categorias, foram analisadas aquelas consideradas mais relevantes do ponto de vista da “ótica do pardal”.

No primeiro eixo, buscou-se evidenciar a relação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia” no processo de construção do PNEDH, destacando os possíveis desafios desta política educacional. Além disso, objetivou-se demonstrar os fatores exógenos e endógenos que influenciaram na elaboração deste documento.

No segundo eixo foram articuladas as categorias relacionadas às concepções políticas, tais como democracia e cidadania. Como nos eixos anteriores, buscou-se verificar neste eixo a relação entre “ótica do pardal” e “visão de águia”. Destaca-se, neste eixo, entre outras questões, a importância de clarificar qual idéia de democracia está presente no PNEDH e qual seria a configuração societária mais coerente com o “discurso” de mudança presente no documento.

O terceiro eixo comporta aspectos relacionados à dinâmica e desdobramentos da EDH no contexto dos processos pedagógicos, buscando articular a “ótica do pardal” e a “visão de águia” do ponto de vista das idéias pedagógicas. Entre outras questões, nesta área temática, tornou-se fundamental verificar alguns princípios pedagógicos presentes no PNEDH de que forma a EDH potencializa, constrói e/ou transforma concepções de mundo.

É importante ressaltar que a opção de analisar os princípios pedagógicos relativos ao ensino básico partiu da compreensão de que, além da necessidade de se operar um recorte tendo em vista que seria demasiado amplo abarcar todos os níveis de ensino, é nesse âmbito que perpassam processos fundamentais de socialização que irão repercutir ao longo de toda a trajetória dos sujeitos. Apesar de a socialização ser um processo permanente, muitos valores e concepções de mundo são construídos nesse contexto. Além disso, é um nível de ensino cuja política de promoção é mais universalizante, pois atinge um número maior de cidadãos. Na análise do PNEDH, é dada uma atenção secundária à educação não-formal pelo fato de que, do ponto de vista sociológico e também da Política Nacional de EDH, a educação

transcende o âmbito da escola. Além disso, parte-se da premissa de que a análise da categoria mudança implica, necessariamente, um reconhecimento da articulação entre educação formal e não-formal.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa, que perpassa todos os objetivos específicos, se traduz em: *Analisar a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos a partir da relação entre a “visão de águia” e a “ótica do pardal”*. Os objetivos específicos, por sua vez, são os seguintes:

- Resgatar na literatura elementos teóricos, históricos, políticos e sociais da Educação em Direitos Humanos
- Analisar a Educação em Direitos Humanos na interface com o Estado, a sociedade civil e as idéias pedagógicas no Brasil
- Analisar o processo de construção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- Identificar e analisar os Elementos Políticos mais importantes do ponto de vista da “ótica do pardal” presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- Identificar e analisar os Elementos Pedagógicos mais importantes do ponto de vista da “ótica do pardal” presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Foi realizado um estudo do conjunto de documentos significativos para a EDH e para os objetivos pretendidos, focando a análise no PNEDH. Por meio desta proposta metodológica, foi possível identificar nos documentos aspectos políticos e pedagógicos, bem como a relação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia”. Além disso, para clarificar o processo de construção do PNEDH, também foram utilizadas entrevistas com alguns representantes do Comitê Nacional de Direitos Humanos/Secretaria Especial de Direitos Humanos (CNEDH/SEDH), órgão responsável pela construção e avaliação do PNEDH. As entrevistas foram realizadas por e-mail devido a questões de ordem prática, pois todos os entrevistados residem em outros estados. Das nove (9) pessoas contatadas, apenas duas responderam as perguntas, dificultando algumas conclusões desta pesquisa no que concerne ao processo de construção do PNEDH. Em função disso, as respostas foram aproveitadas de maneira bastante periférica na pesquisa. Fica, portanto, a seguinte questão em aberto: o que este silêncio significa?

A estrutura do texto obedece à seguinte seqüência: o primeiro capítulo traz um breve histórico sobre a noção de EDH, apresentando algumas relações entre EDH e o quadro mais geral que a mesma se insere. O objetivo deste capítulo, além resgatar a historicidade da EDH,

foi demonstrar algumas possíveis perspectivas e contradições relacionadas ao tema. O segundo capítulo diz respeito ao contexto político-pedagógico brasileiro e a relação da EDH com esse contexto. O objetivo deste capítulo foi trazer a discussão da EDH para o cenário brasileiro, tendo em vista que se trata de uma política global. Os documentos que versam sobre a EDH estão presentes ao longo de toda a pesquisa, porém, a ênfase dada no PNEDH ocorre no terceiro e último capítulo, onde foram analisados os aspectos políticos e pedagógicos da EDH presentes no PNEDH, bem como o processo de construção deste documento. Buscou-se a articulação do objetivo geral com os específicos ao longo de toda a pesquisa, objetivando encontrar as contradições e potencialidades da EDH nos documentos e sua relação com questões mais abrangentes.

1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HISTORICIDADE, PERSPECTIVAS E PARADOXOS

1.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A intensificação do debate em torno dos DH e de sua importância na segunda metade do século XX gerou um movimento global com consequências em diversos países. O Brasil, como país signatário da política internacional de DH, acompanhou essa dinâmica global colocando os DH como uma discussão importante, principalmente no contexto da Ditadura Militar. Apesar da conjuntura internacional de intensificação deste debate, foi o caráter repressivo do Regime Militar, paradoxalmente, que permitiu a efervescência da temática relacionada aos DH no Brasil. Se no período anterior ao Estado de exceção quase não se falava em DH no Brasil, com o regime ditatorial este tema ganhou espaço de destaque, colocando na ordem do dia questões como a discussão entre a perda dos direitos políticos dos presos pela repressão e as violências cometidas aos militantes contrários ao regime. Além disso, membros da ala progressista igreja católica, dos movimentos sociais, do meio universitário e artístico, entre outros, tiveram uma presença notável no campo das lutas políticas desse período.

Este debate intensifica-se ainda mais com a redemocratização (meados da década de 1980) e se estende até os nossos dias. Sader (2007, p. 60) chama este período de “transição democrática”, argumentando que foi um momento muito importante para os DH no Brasil, justamente pelo contexto de redemocratização e pelo repúdio ao antigo regime de exceção. Do ponto de vista político, poderíamos estabelecer como marcos dessa retomada, conforme Fortes e Negros (2002, p. 30), os seguintes acontecimentos: “A campanha das Diretas Já, em 1984, e o movimento de impeachment do presidente Collor, em 1992”. Ambos foram marcantes, pois o povo brasileiro tomou as ruas para reivindicar, no primeiro caso, o direito de votar e, no segundo, mostrar a indignação contra a corrupção. Outra conquista emblemática

desse período foi a Constituição de 1988, muito importante para dar eficácia jurídica e política aos DH².

Como consequência desse processo histórico, a gestação da EDH começa a acontecer na América Latina na década de 1980, ganhando força no Brasil a partir da década de 1990. As lutas travadas por movimentos populares (étnicos, de gênero, entre outros), além de propiciarem a ampliação dos direitos, encontram nos DH e na EDH um importante mecanismo de combate as mais diversas violências, sejam elas simbólicas ou físicas. É possível perceber que, a partir da última década do século XX até os dias atuais, a EDH vem se tornando um referencial de considerável relevância. É cada vez mais notável a inserção desta temática nas mais diversas instâncias, o crescimento do número de intelectuais que aderem a esta proposta³ e a intensificação deste debate, tanto no Estado, quanto na sociedade civil de maneira geral. Por ser uma temática relativamente nova, mas pela proporção que vem tomando, a EDH mostra sua proeminência e importância na atualidade.

Ao se abordar a temática da EDH, torna-se imprescindível resgatar alguns elementos concernentes aos DH, pois o conteúdo da EDH está alicerçado, evidentemente, nestes direitos. Deste modo, nas linhas subsequentes, serão brevemente tecidas algumas considerações sobre os DH no tocante ao seu desenvolvimento histórico e a sua conceituação. Pela própria natureza do tema em questão, a análise da EDH será realizada na interface com os DH e com outras questões consideradas centrais. Há limitações e contradições em relação aos DH que são fundamentais para se instituir qualquer atividade de EDH e que precisam ser abordadas para que a mesma possa ser entendida em sua amplitude.

Conforme delineado acima, é importante considerar que a noção de “Direitos do Homem” acompanha o próprio desenvolvimento histórico dos direitos⁴, podendo ser encontrada até mesmo na

² A análise deste documento é feita no item 3.1

³ No site www.dhnet.org.br é possível ter uma dimensão do alcance desta temática nos diferentes âmbitos da sociedade e do número de intelectuais que defendem os DH e a EDH.

⁴ É necessário registrar que, primeiramente, a proteção dos Direitos Humanos estava relacionada aos códigos morais como, por exemplo, os Dez Mandamentos, da tradição hebraica. O conteúdo estava mais relacionado à definição de *deveres* e não de *direitos*. Porém, principalmente a partir do século XVIII, ocorre um processo de inflexão onde os indivíduos passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e, do ponto de vista jurídico-político, iguais entre si. “Pode-se dizer que direito e dever

Antiguidade⁵. No âmbito da história da teoria dos DH, podemos destacar algumas “escolas” que influenciaram significativamente a concepção dos “Direitos do Homem”, sendo a tradição grega e a tradição judaico-cristã dois importantes antecedentes históricos. Segundo Poole (2007, p.16), na tradição grega, além da vasta contribuição do pensamento filosófico, traduzido em nomes como Aristóteles e Platão (que abordavam questões relativas à concepção de homem e suas capacidades inatas, entre outras), o estoicismo teve uma contribuição emblemática. A escola estoica foi fundada em Chipre, por Zenão de Cítio (335-263 a.C), e pregava a existência de uma lei natural segundo a qual os seres humanos tinham em comum uma centelha de divindade, sendo que a terra e cosmos faziam parte de um sistema indissolúvel. A rigor, o estoicismo propugnava a crença de direitos universais para todos. A tradição judaico-cristã, por seu turno, também contribuiu grandemente para a concepção dos DH ao colocar que:

toda pessoa merece respeito, simplesmente pelo fato de ser humano [...], pois cada pessoa é considerada divina [...] os ensinamentos de Cristo em favor dos fracos, dos coxos, dos enfermos, das viúvas, dos órfãos, dos pobres e dos privados de direitos continuam a servir de modelo para muitos ativistas de Direitos Humanos (POOLE, 2007, p. 24).

Entre outras questões, a concepção moderna de DH, em sua gênese, está intrinsecamente vinculada à noção de liberdade individual, tão explicitada com o advento da modernidade e o projeto liberal. Mas não a aceção de liberdade restrita ao poder dos nobres ou do clero, como na Idade Média, mas a noção de que todos os indivíduos nascem livres e iguais perante a lei. Essa idéia de liberdade começa a despontar, tal qual conhecemos na atualidade, sobretudo, com o declínio do Regime Monárquico Absolutista Europeu que se enfraqueceu diante de diversas manifestações contrárias ao seu cunho eminentemente autoritário, processo que desencadeou uma série de reivindicações no sentido de promover a liberdade individual frente ao poder absoluto do

são como o verso e o reverso de uma mesma moeda. Mas qual é o verso e qual é o reverso? Depende da posição com que olhamos a moeda. Pois bem: a moeda da moral foi tradicionalmente olhada mais pelo lado dos deveres do que pelo lado dos direitos” Bobbio (1992, p. 56), fazendo menção a este aspecto.

⁵ Para citar dois exemplos: Código de Hamurábi - de 1694 aC; Lei das XII Tábuas – 450 aC.

Estado. Os valores “liberdade, igualdade e fraternidade”, objetivados na revolução francesa⁶, expressam esse anseio por uma nova ordem.

Na literatura que versa sobre os DH, é possível constatar que a Declaração de Virgínia e a Declaração da Independência dos Estados Unidos, ambas de 1776, juntamente com a Declaração do Homem e do Cidadão da França, de 1789, são considerados importantes marcos para se pensar a concepção moderna dos DH⁷. Na Declaração de Virgínia, entre outras questões, são proclamados os direitos à vida, à propriedade, à liberdade de imprensa, à liberdade religiosa, etc; na Declaração da Independência dos Estados Unidos há um forte apelo à limitação do Estado; e na Declaração do Homem e do Cidadão da França percebe-se que há, em seus dezessete artigos, um conjunto de garantias individuais liberais que permanecem nas declarações mais recentes, tais como a garantia de propriedade e de igualdade perante a lei.

Deste modo, nas declarações promulgadas ao longo do devir histórico é possível encontrar o substrato da noção moderna dos DH. Todavia, este conceito vai se metamorfoseando até os nossos dias, adquirindo conotações diferenciadas, de acordo com as demandas históricas e conjunturas sócio-políticas de cada período, incorporando e valorizando outros direitos que não estavam presentes nestes primeiros documentos, tais como os direitos sociais e os “direitos dos povos”, presentes nas declarações mais recentes.

Por conseguinte, na bibliografia relacionada aos DH percebe-se uma tendência, praticamente generalizada, de classificar esses direitos em diferentes gerações⁸, sendo Marshal⁹ (1967) um dos grandes inspiradores dessa tendência. De acordo com Santos (2002, p. 27), os direitos de primeira geração estão vinculados ao panorama do século XVIII e XIX, representando “os direitos civis e políticos”,

⁶ Não se pode deixar de mencionar que a Revolução Francesa constituiu-se enquanto uma revolução da *classe burguesa* que acendeu ao poder e alavancou seu projeto societário fundado no ideário “liberdade, igualdade e fraternidade”.

⁷ Declarações disponíveis em www.pt.wikipedia.org.

⁸ A título de exemplo ver Santos (2002, p.27) e Benevides (2007, p.03).

⁹ Marshal considera a cidadania a partir da conquista histórica dos direitos civis, políticos e sociais. O elemento civil corresponde aos direitos necessários à liberdade individual, como a “liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento de fé, direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça”. O político refere-se ao direito de participação no exercício do poder político, como direito ao sufrágio e de exercer cargos públicos. Por fim, o social é relativo “a tudo que vai desde o direito de participar, por completo, da herança social e levar uma vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHAL, 1967, p.63-64).

respectivamente. Santos (2002, p. 31) ainda coloca que os direitos de segunda geração são considerados os “direitos de igualdade”, que se efetivam com o advento do “Estado de Bem Estar Social”. “São os direitos sociais, econômicos e culturais. Destacam-se as reivindicações em torno do direito ao trabalho; à organização sindical; à seguridade social; à justa remuneração, dentre muitos outros” (2002, p. 31). Os “direitos dos povos” são considerados os de terceira geração e dizem respeito ao “direito à existência; preservação de sua cultura; direito à paz e ao pleno desenvolvimento”. Há ainda os de quarta geração que se referem, entre outras coisas, à democracia, à informação e ao pluralismo¹⁰.

Vale destacar que esta classificação geracional tem suas limitações, pois “não leva em consideração que determinados direitos, como é o caso do direito a propriedade – direito econômico por excelência – tenha surgido do bojo das lutas liberais, portanto, no período de validação dos direitos civis e políticos” (LIMA, 2000, p. 14). Outro aspecto gerador de crítica é a naturalização desses direitos, vistos muitas vezes de forma ascendente e progressiva, sem levar em conta a dinamicidade das tensões e lutas sociais presentes neste processo.

Atualmente, os DH podem ser considerados como aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. “Os direitos humanos constituem prerrogativas básicas do ser humano, construídas historicamente, que concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas” (TAVARES, 2007, p. 493). São aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, “sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral” (BENEVIDES, 2007, p. 02)¹¹.

¹⁰ Para mais detalhes sobre a quarta geração de direitos ver <http://www.dhnet.org.br>.

¹¹ Significa dizer que os seres humanos situam-se dentro de uma relação horizontal e que devem ser reconhecidas as diferenças de sexo, de etnia, entre outras, buscando, a partir deste reconhecimento, uma perspectiva igualitária. Assim, de acordo com esta perspectiva, diferença não é sinônimo de desigualdade, pois a desigualdade estaria relacionada ao sentido de superioridade atribuído aos homens em uma relação de gênero, por exemplo; ou aos brancos numa perspectiva racial. Ao contrário, os Direitos Humanos objetivam uma igualdade na diversidade, mesmo que essa igualdade, muitas vezes, seja meramente formal. Para um maior esclarecimento desta questão ver BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania e Direitos Humanos. São

No século XX, um importante marco para os DH é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Trata-se do documento mais emblemático do século XX, pois foi a partir dele que os DH adquiriram maior centralidade e alcance. De lá pra cá, se intensificaram e surgiram inúmeros debates, conferências, seminários, tratados internacionais, que acabaram desencadeando um processo mais intenso de reflexão, tanto no que se refere as suas potencialidades, quanto as suas limitações. Como a “instrução” é destacada na DUDH, este documento é considerado o primeiro grande marco da EDH.

1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A “ÓTICA DO PARDAL” E A “VISÃO DE ÁGUIA”

No período de elaboração da DUDH, o Brasil passava, conforme Sader (2007, p. 75), por um processo de transição que vinha desde os anos de 1930, quando o modelo estatal de atendimento dos interesses da “oligarquia primário-exportadora”, que tratava a questão social como “um caso de polícia”, estava sendo paulatinamente substituído por um modelo que assumia os direitos como sendo de sua responsabilidade. “O Ministério do Trabalho, a adoção da Legislação do Trabalho, a Previdência Social” (SADER, 2007, p. 59), foram entidades criadas nesse período. Foi um momento de inflexão, quando o Brasil passava de um país agrícola e rural, para industrial e urbano. Um Estado calcado na perspectiva de desenvolvimento econômico que via os direitos sociais como um desdobramento desta configuração estatal. Os sindicatos tiveram um papel central nesse momento, pois eram a porta de entrada para os direitos sociais. Em outras palavras, foi por meio de lutas travadas por sindicalistas que grande parte dos direitos sociais foram conquistados. O termo “Direitos Humanos” quase não era utilizado neste contexto, mas foi uma época fundamental para afirmação dos DH no Brasil, principalmente do ponto de vista político e social.

Na DUDH é enfatizada a importância da educação na construção de uma cultura em DH. Assim, a DUDH torna-se o primeiro marco para a EDH, na medida em que reconhece que a

instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (artigo 26).

Zenaide (2007, p. 15) coloca que a DUDH gerou implicações políticas e culturais direcionadas às gerações futuras e responsabilidades por parte dos Estados-Membros em efetivar e promover os DH. Outros importantes marcos para a EDH, de acordo com Baxi (2007), foram: a Recomendação da ONU para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre EDH, de 1974; a Declaração de Montreal, de 1993; a Declaração de Viena, também de 1993; o Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Direitos Humanos: 1995-2005.

Com relação à Recomendação da ONU para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre EDH, é importante salientar que este documento “amplia a noção de ‘educação’ por envolver a idéia de processo completo de vida social afetando a totalidades das capacidades, atitudes, habilidades e conhecimentos pessoais da população” (BAXI, 2007, p. 231). A Declaração de Montreal foi importante porque possibilitou, entre outras questões, direcionar “explicitamente a atenção da EDH para as vítimas de violações de DH”; colocou que a EDH deve realizar “estratégias especiais e preventivas destinadas a evitar o surgimento de conflitos violentos”; reconheceu que “o principal desafio para o futuro é aprimorar a universalidade dos DH, enraizando estes direitos em diferentes tradições culturais” (BAXI, 2007, p. 233). A Declaração de Viena, por seu turno,

Reitera a noção ampliada de educação articulada originalmente na Recomendação da UNESCO de 1974; amplia aquela Recomendação, fazendo com que a educação e a EDH ultrapassem elementos exclusivos do discurso de DH para a inclusão de ‘paz, democracia, desenvolvimento e justiça social; inova a EDH como uma missão específica de gênero, destacando a ‘necessidade de DH da mulher’; reconstrói a iniciativa da EDH, para torná-la inclusivamente comunitária; e enfoca as estratégias e os programas da EDH relativos as

agências e os agentes especiais do Estado (BAXI, 2007, p. 233).

O Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Direitos Humanos (Artigo 2) expressa algumas diretrizes interessantes, tais como: o fortalecimento dos DH, o desenvolvimento pleno da personalidade humana, formação de entendimento, tolerância, igualdade de gênero entre todos: nações, populações indígenas, grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos (Apud Baxi, 2007, p. 237). Estes marcos vão cimentando a política internacional de EDH e projetando-a mais incisivamente para o restante do globo, bem como influenciando sobremaneira os países signatários. Além disso, os regimes ditatoriais da América Latina, paradoxalmente, possibilitaram o aumento do debate e da militância em prol dos DH. Deste modo, segundo Basombrio, a EDH surgiu no Brasil (assim como na América Latina) em meio a lutas populares e de resistência contra as violações aos DH:

A Educação em Direitos Humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80 (BASOMBRIO Apud SILVA, 1995. p. 63).

A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, em 1993, o Congresso Internacional em prol dos DH e da Democracia, quando instituiu o Plano Mundial de Ação para Educação em Direitos Humanos, respaldado pela Conferência Mundial de Viena. Esse programa chamou a atenção para o analfabetismo, inclusão da temática de DH nos currículos do ensino formal, conteúdos relacionados à paz, à democracia e à justiça social. A Conferência Mundial de Direitos Humanos, também de 1993, enfatizou a educação, capacitação e informação em Direitos Humanos e, em 1994, foi promulgado o início da década de Educação em Direitos Humanos, justamente em um momento decisivo para a educação no Brasil, quando foi lançada A Carta Educação (1992), o documento intitulado Questões Críticas da Educação Brasileira (1995) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), importantes marcos educacionais desse período.

Além destes marcos, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância

realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observou a urgência de implementar atividades de cunho anti-discriminatório e anti-racista, além da promoção de programas de educação formal e informal que promovam a diversidade cultural e religiosa.

Dentre algumas metas expostas no Plano de Ação Internacional para a EDH podemos citar: avaliar necessidades e definir estratégias; criar e reforçar programas em EDH; elaboração de materiais didáticos; reforçar o papel dos meios de comunicação; promover a divulgação da DUDH, entre outras (ONU, 2002). O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996, foi outro importante passo para efetivação dos DH no Brasil, pois referendou a implementação do PNEDH. Portanto, foi a partir da década de 1990 que a EDH começou a despontar no cenário brasileiro e a constituir-se enquanto um importante referencial político-pedagógico.

Para Benevides (2007, p. 01), a EDH se resume no que segue:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Magendzo (Apud TAVARES, 2007, p. 506) a define como:

prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos.

Os pressupostos da EDH transformaram-se em política educacional por meio da criação do PNEDH, documento que oferece as diretrizes gerais para a efetivação da EDH no Brasil. O PNEDH foi elaborado para ser um instrumento efetivo de construção de uma “cultura em DH” (BRASIL, 2006, p. 10). Porém, é necessário pensar criticamente esse processo para que a transmissão desta “cultura” não chegue à escola como um modelo pronto, imposto “de-cima-para-

baixo”. Torna-se relevante, nessa direção, verificar quais são os princípios político-pedagógicos que regem esta política. Mas o que seria considerar a implantação da EDH “de-cima-para-baixo”?

Este processo denominado “de-cima-para-baixo” fica mais nítido a partir de alguns elementos expressos nas teorias de alguns autores, dentre eles Antônio Gramsci. Nos Cadernos do Cárcere, precisamente quando discorre sobre os direitos naturais e o folclore, percebe-se que Gramsci se preocupa com os sentimentos populares, com o “direito tal qual o povo entende”, não concordando com um governo das leis que não leve em conta esses anseios – que são a expressão das opiniões “jurídicas populares” e que constituem o “folclore jurídico” (Apud DAVISON, WEEKLEY, 2003). Pois esse é justamente o solo fértil, segundo Gramsci, para que germine a contra-hegemonia. É nesse sentido que a “ótica do pardal” ganha envergadura, em detrimento da “visão da águia”. Metaforicamente, entende-se a “ótica do pardal” como a perspectiva de apropriação dos DH “de-baixo-para-cima” e, por outro lado, a “visão de águia” constitui-se a perspectiva de apropriação dos DH “de-cima-para-baixo”. Assim, os DH podem ser considerados, por um lado, enquanto instrumento de manutenção dos interesses dos grupos hegemônicos e do capital globalizado que impõe seu domínio pelas leis (“visão de águia”) e, por outro, enquanto mecanismo de questionamento destes mesmos interesses, uma vez que são utilizados por forças populares (“ótica do pardal”). Davison e Weekley (2003, p. 85) empregam estes termos e o explicam:

a dimensão popular pode ser resumida como a adoção de uma perspectiva dos direitos humanos à maneira do olho do pardal, em vez dos direitos humanos como governo das leis, à maneira do olho olímpico da águia. Uma vez que os direitos humanos sejam vistos histórica e politicamente como uma imposição por parte das forças políticas populares, mais do que uma extensão do governo das leis imposta pelo Estado.

Deste modo, na esfera educacional, se a EDH chega à escola como um modelo pronto, imposto pelo “governo das leis”, sem levar em conta os anseios dos alunos, da instituição e dos professores, acaba se tornando uma política onde prevalece um protagonismo de Estado, em detrimento de um protagonismo dos sujeitos. Assim ocorrendo, a “visão de águia” estaria impossibilitando a efetivação da EDH alicerçada na perspectiva da “ótica do pardal”.

Outro autor importante, cuja argumentação é passível de estabelecer uma relação entre DH e a referida “ótica do pardal”, é Boaventura de Souza Santos (1997). Santos enfatiza o viés emancipatório contido na utilização do “discurso” em DH, mas também procura demonstrar como a noção de DH é utilizada para fortalecer e manter a “globalização hegemônica”. Observa sua utilização por minorias étnicas, grupos ligados ao meio ambiente, à diversidade, entre outros, que esboçam um discurso “contra-hegemônico” ou “cosmopolita” por meio dos DH. Todavia, o autor concebe “cosmopolitismo” não no sentido convencional, vinculado às idéias de negação de fronteiras territoriais e culturais, e sim como uma espécie de rede transnacional fundada na solidariedade, nas lutas por direitos das mulheres, pela proteção do meio ambiente, pelos povos indígenas, etc. Nas palavras do autor:

Cosmopolitismo é a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica [...] Trata-se de um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos, organizações que partilham a luta contra exclusão (SANTOS, 1997, p. 436-437).

O viés emancipatório dos DH estaria, portanto, no cosmopolitismo, ou seja, na sua utilização “de-baixo-para-cima”. Neste ponto, Santos dialoga com Gramsci na medida em que enfatiza que o reconhecimento de que a “ótica do pardal” é que pode dar uma conotação crítica aos DH e, conseqüentemente, à EDH. Por isso, os DH “devem ser entendidos numa perspectiva sócio-histórica submetidos às tensões sócio-político-culturais na disputa entre projetos societários distintos” (SANTOS, 2002, p. 38).

A partir desta leitura, é possível identificar que há uma apropriação do “discurso” dos DH por movimentos contra-hegemônicos e que os mesmos são utilizados como bandeira de luta das classes oprimidas que buscam sair desta condição. Corrobora-se, portanto, o entendimento, junto com Chauí (2006, p. 13), de que “a luta popular pelos direitos e pela criação de novos direitos tem sido a história da democracia” e que há, de acordo com Santos (1997), uma “solidariedade mundial” cada vez mais presente. Tal quadro se constrói a partir de proposições advindas dos movimentos que reivindicam um conjunto amplo de direitos (igualdade racial, de gênero, etc.) alicerçados em uma perspectiva crítico-transformadora e em questionamentos a atitudes consideradas desumanas (que não são mais admissíveis na

atualidade, tais como a segregação social e o totalitarismo, por exemplo). É importante salientar que esse processo de lutas contribuiu significativamente para a materialização no ordenamento jurídico de várias reivindicações, como demonstra Zenaide (2007)¹². Estas conquistas também fortalecem o entendimento de que a pressão popular é fundamental para a efetivação dos DH e desnaturalizam a perspectiva do “fim da história” que busca frear os processos de mudança e tensões circunscritos na dinâmica social.

1.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DILEMAS E POSSIBILIDADES

Entendendo a EDH como uma pedagogia potencialmente crítica, Zenaide (2007, p.19) coloca que os fundamentos teórico-metodológicos da EDH estão circunscritos “numa abordagem teórica crítica da educação, considerando que seus objetivos inserem uma visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais”. Assim, a EDH, ao possibilitar o questionamento da ordem vigente por meio de sua apropriação pelos movimentos populares, poderia ser classificada como contra-hegemônica, fortalecedora da “ótica do pardal”¹³.

Por outro lado, se a EDH não permitir o esclarecimento dos mecanismos que geram e exclusão e a violência, torna-se um “discurso” que somente reproduz da ordem estabelecida. O aspecto reprodutor da educação é salientado por vários autores de diferentes formas. Citarei

¹² Lei 7.716/89 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069/90 que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente; a lei 9.140/95 que cria a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar; a Lei 9.455/97 que tipifica o crime de tortura; a Lei 9.459/97 que tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional; a Lei 9.474/97 que cria o Estatuto do Refugiado; a Lei 9.534/97 que institui a gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito, a Lei 10.098/2004 que cria o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiência; a Lei 10.741/2003 que cria o Estatuto do Idoso; entre outras (ZENAIDE, 2007, p.19).

¹³ Um referencial importante para este debate (retomado com mais afinco no item 3.3) é o da “Educação Popular”, idealizada por Paulo Freire. É notória sua relação com a “ótica do pardal”, pois é uma educação alicerçada no saber do “povo oprimido”, pressupondo a instauração de um processo dialógico com o mesmo.

aqui, a título de exemplo, Bourdieu e Althusser. Em Althusser (1983), as relações sociais de produção ganham centralidade e são postuladas como um *a priori* fundante. A ideologia dominante contribui para a reprodução das relações sociais de produção através dos “Aparelhos Ideológicos de Estado”, tais como família, escola, meios de comunicação. Os Aparelhos Ideológicos de Estado seriam responsáveis por propagar a visão de mundo das classes dominantes, através da transmissão de suas idéias e dos próprios rituais circunscritos no âmbito destes aparelhos. A escola passa a ser um *locus* privilegiado desse processo de inculcação, pois acaba reproduzindo, através de seus conteúdos, a perspectiva da classe dominante. Bourdieu (1970, p. 21), por seu turno, coloca que

a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição.

Bourdieu chega a conclusão que o “arbitrário cultural” nada mais é do que a imposição dos interesses das classes dominantes sobre as dominadas. Enfatiza excessivamente que a educação reproduz o sistema social vigente (no caso, o sistema sócio-educacional da França), na medida em que o poder hegemônico impõe sua ideologia às classes subalternas através da educação. Ou seja, se o conteúdo da EDH não for transmitido e construído horizontalmente, corre-se o risco de que ele se torne mais um “arbitrário cultural”, sob pena de assistirmos a um protagonismo de Estado (“visão de águia”), o que acarretaria uma perda importante do ponto de vista da “ótica do pardal” e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania e dos DH.

Além do aspecto dual da educação, isto é, sua capacidade de reproduzir ou transformar determinada realidade, outro elemento importante a ser considerado, no que concerne aos dilemas e possibilidades da EDH, é a articulação do conteúdo específico da EDH com questões de natureza macro, tais como capitalismo, globalização, neoliberalismo, democracia, entre outras. Tal argumentação parte do reconhecimento de que “a variedade de relações que afetam os DH é

potencialmente ilimitada”. Assim, “qualquer tentativa de estabelecer fronteiras entre os DH e outras áreas do conhecimento humano tente a ser arbitrária e imprecisa” (MEITNES, 2007, p. 133). É plausível considerar, sobretudo, que a relação entre EDH com questões mais amplas é que pode fortalecer uma visão mais crítica. Entre outras coisas, significa dizer que a EDH está intimamente relacionada com o quadro mais geral de desigualdades sociais, ou seja, com a “Questão Social”, ficando notoriamente fragilizada em função deste contexto.

Como já mencionado, se a EDH não possibilitar e desvelamento das causas das desigualdades e a conscientização para fazer valer os direitos, torna-se mera retórica ou acaba sendo funcional a lógica das disparidades sociais. De acordo com esta argumentação, a EDH deveria possibilitar ao aluno uma visão crítica e totalizante da sociedade, no sentido de entender as relações sociais como um todo, desde o contexto da escola até o quadro político mais geral, sem, contudo, perder de vista a perspectiva crítica “a-partir-de-baixo”. Em suma, a EDH deveria ser vista sempre na sua relação com as estruturas e processos estruturais mais amplos que geram a exclusão. Para tal compreensão, parte-se da premissa de que é preciso considerar que a apropriação privada dos frutos do trabalho humano sempre foi, desde os primórdios do capitalismo, um obstáculo para a concretização dos DH e que estes mesmos DH, muitas vezes, acabaram obscurecendo esta lógica. O modelo vigente, desde seu advento, gerou paradoxos que colocaram em evidência o processo que veio a ser chamado de “Questão Social”. A expressão “Questão Social” surge, de acordo com Castel (1998), em meados de 1830, intimamente relacionada com o advento do capitalismo industrial e suas implicações, como, por exemplo, o pauperismo e a exclusão social. Castel identifica a Questão Social como sendo “uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade. A ameaça de ruptura é apresentada por grupos cuja existência abala a coesão do conjunto” (CASTEL, 1998, p. 41).

De acordo com o autor, foi a partir da conscientização da massa – inserida no contexto da revolução industrial – que este debate foi suscitado, em um “momento essencial aquele que pareceu ser quase total o divórcio entre uma ordem jurídico-política, fundada sobre os direitos dos cidadãos, e uma ordem econômica que acarreta uma miséria e uma desmoralização de massa” (CASTEL, 1998, p. 30). Não pode ser ocasional tamanha similaridade deste momento descrito acima por Castel com a situação atual, pois essa é uma questão central quando se fala em DH nos dias de hoje. Era necessário achar uma solução plausível para o pauperismo, tendo em vista a ameaça que o mesmo

gerava para o capitalismo, bem como sanar o problema dos sujeitos “dessocializados”, das camadas sociais “inúteis para o mundo”. A Questão Social, de acordo com Telles (1996, p. 85), inspirada em Castel, é colocada da seguinte forma:

A questão social não se reduz ao reconhecimento da realidade bruta da pobreza e da miséria. Para colocar nos termos de Castel (1995), a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramada na dinâmica das relações de poder e dominação.

Deste modo, um dos aspectos centrais da relação entre DH e a chamada Questão Social se traduz no descompasso entre o arcabouço jurídico altamente desenvolvido dos DH e a realidade gritante das desigualdades sociais. A partir deste paradoxo, só há sentido falar em EDH como instrumento contra-hegemônico se a mesma possibilitar o desvelamento destas desigualdades e o fortalecimento da cidadania. Quando a EDH não possibilita o entendimento de que o acesso a determinados direitos sociais considerados básicos, tais como saúde, alimentação e moradia, são restritos a alguns estratos da população, fica limitada a aspectos discursivos que só reproduzem e legitimam o atual quadro, conforme adverte Chauí (2006, p. 12):

O que queremos observar é que cada direito, uma vez declarado, abre campo para a declaração de novos direitos e essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida, que, a cada passo, encontra meios para bloquear ou frear o exercício de direitos declarados.

Trata-se de reconhecer que há um arcabouço jurídico altamente desenvolvido e que pode ser ampliado, mas que acaba esbarrando na ordem socialmente estabelecida. Este ponto é particularmente desafiador para a EDH, pois, além de ter o papel de descortinar essa contradição, deve apontar alternativas, se tornando, ela própria, uma potencial alternativa crítica que pode favorecer um quadro de mudanças políticas e pedagógicas.

Na literatura sobre EDH há um reconhecimento destes aspectos colocados acima. Com o fim da guerra fria, na década de 1990, se intensificou o debate em torno das questões relacionadas às “fontes não militares de instabilidade”, ou seja, “as causas mais profundas do conflito”, como fica evidenciado no documento intitulado *Agenda para Paz*, de 1992¹⁴. Este documento reconhece que as “causas mais profundas de conflitos” não estão relacionadas somente as guerras, mas, sobretudo, as disparidades sociais. Deste modo, segundo Andreopoulos (2007, p. 52), uma tarefa primordial para a EDH neste contexto onde “as necessidades básicas humanas não atendidas constituem a mais profunda causa de conflitos”, estaria relacionada à busca de “estratégias pedagógicas” com diferentes objetivos, a que segue:

Cognitivos (compreensão e entendimento crescentes da complexidade e da fraqueza dos Estados fracos/sociedades fraturadas); *atitudinais* (desenvolvimento de maior sensibilidade às conexões entre o destino destas entidades fracas e o bem estar da comunidade internacional); e de *fortalecimento* (permitir que os membros destas entidades definam suas próprias identidades individuais e coletivas no novo contexto, como forma de suprir suas necessidades e de suas respectivas comunidades) (ANDREOPOULOS, 2007, p. 53).

Diante desta “crise humanitária”, o autor argumenta que há muitos riscos e poucas orientações, mas que já é um avanço significativo o simples fato de que “pela primeira vez desde o estabelecimento da Carta, a comunidade internacional busca tratar as necessidades humanas básicas não atendidas como sendo uma questão de segurança nacional”. A EDH seria uma espécie de “catalisador crítico nesse processo de conscientização” (ANDREOPOULOS, 2007, p. 57).

No entanto, o simples reconhecimento destes direitos não assegura a sua realização. Bobbio (1992) faz questão de lembrar constantemente que há uma defasagem entre o debate teórico dos DH e sua garantia efetiva. Em outras palavras, uma coisa é a proclamação/reconhecimento de um direito e outra a sua efetivação, ainda que estes estejam inclusos no ordenamento jurídico. Essa defasagem, segundo Bobbio (1992, p. 83), “só pode ser superada pelas

¹⁴ Documento disponível em <http://www.un.org/Docs/SG/agpeace.html>. Acesso em 03/12/2009.

forças políticas”. Deste modo, a construção e efetivação dos DH na atualidade, de acordo com o autor, é uma questão, logicamente, jurídica; mas é, sobretudo, uma questão política num sentido mais amplo. Política no sentido de manter os consideráveis avanços já conquistados e impedir que esses mesmos direitos sejam constantemente violados, além de garantir, efetivamente, os direitos que ainda não saíram do papel. Diferentemente dos direitos civis, de liberdade, que são contra o abuso do poder Estatal, os direitos sociais precisam de uma intervenção ativa do Estado.

Além da crítica enunciada por Bobbio, um dos questionamentos mais veementes aos DH é o seu pretenso caráter universal. De acordo com essa crítica, os DH seriam um conceito ocidental, portanto, parcial, pois em sua formulação não foi levado em conta a opinião de um conjunto mais abrangente de nações. Como argumenta Panikkar (1983, p. 06): “na verdade, a formulação dos direitos do homem é fruto de um diálogo muito parcial no seio das culturas existentes no mundo”. Ou seja, não seria um discurso pluralista, mas hegemonicamente ocidental.

Outras críticas comumente dirigidas aos DH são as seguintes: a diplomacia dos DH estaria sendo cúmplice das piores violações desses direitos e os DH estariam calcados em uma ideologia individualista, destituída de responsabilidades comunitárias. Deste modo, as objeções aos DH, desde seu advento com roupagem moderna até os dias atuais, podem ser traduzidas em dois sentidos: O primeiro refere-se ao seu excesso de abstração, sua origem e vinculação com o direito natural e a sua não efetivação em termos práticos; e o segundo diz respeito à especificidade de sua concretude, pois os DH se inserem, na sua versão moderna, em uma conjuntura histórica bastante peculiar. Nas palavras de Pogrebinchi (2003, p. 144): “o homem da Declaração era, segundo Marx, um homem concreto, ou concretamente um homem: o burguês”. Em *A questão judaica*, de 1844, Marx (2000) tece suas críticas a Declaração de 1789, argumentando que os direitos proclamados na Declaração eram direitos do “homem egoísta”, afastado da comunidade e fechado em si mesmo. Assim, os direitos expressos na Declaração eram direitos de uma determinada classe, inspirada em uma concepção individualista de sociedade.

É necessário frisar que é na atmosfera capitalista que se constitui o arcabouço jurídico-político dos DH e que, apesar de ser considerado um avanço em relação ao feudalismo, significou, sob a égide do capital, uma limitação do ponto de vista de sua democratização, pois representava os interesses de uma classe particular. É nesse contexto que Marx critica a pretensa universalidade dos “Direitos do Homem”. Na

leitura de Mészáros (1993), Marx não considerava os “Direitos do Homem” problemáticos em si, mas os teria criticado em função das condições econômicas, sociais e históricas em que emergiram, intimamente vinculados ao capitalismo.

Por outro lado, o desenvolvimento do conceito de DH fica evidenciado pelo próprio curso da história onde “os próprios DH mudaram e foram ampliados para cobrir áreas sociais e econômicas, uma vez que a burguesia se tornou consciente das contradições e dos perigos para si mesma que os direitos formais ocultavam” (DAVISON, WEEKLEY, 2003, p.83). Entretanto, a ampliação dos direitos civis e políticos, além da incorporação dos direitos sociais ao estatuto jurídico dos DH, vieram posteriormente, bem após os escritos de Marx. Assim como Marx, o jovem Gramsci, já no século XX – inserido em um contexto politicamente conturbado e de relativo atraso da Itália, via o auge dos DH na Revolução Francesa, que estava limitado à igualdade civil e política. Desse modo, para Davison e Weekley (2003, p. 83), “hoje, nem Marx nem Gramsci bombardeariam o alvo com o mesmo tipo de crítica”. Apesar das críticas, é possível identificar pelo menos um ponto de convergência entre DH e a teoria gramsciana. Davison e Weekley (2003, p. 86) colocam da seguinte forma:

Se a concepção teórica dos direitos humanos a partir de baixo, concepção que privilegia a “ótica do pardal” sobre o que acontece no mundo parece a posição mais fecunda e coerente a ser adotada pelos defensores dos direitos humanos, são imediatamente claras as similaridades com a primazia, na teoria de Gramsci, do “bom senso” e do “senso comum” como o ponto de partida de uma contra-hegemonia.

Todavia, o jovem Gramsci corrobora a crítica feita por Marx sobre a expressão real subjacente ao homem abstrato, qual seja: o homem burguês egoísta¹⁵. Os autores reconhecem que os DH, historicamente, foram utilizados tanto para manter o “governo das leis”, como justificativa para o Estado manter seu domínio, quanto para questioná-lo, uma vez que foram apropriados por “forças políticas populares”. Sendo assim, torna-se relevante a apropriação do “discurso” em DH pelos grupos majoritários, que constituem a imensa massa dos excluídos, econômica e culturalmente colocados a margem, mas que

¹⁵ L'Ordine Nuovo 1919-1920, Turim, Einaudi, 1987, p. 42-51: citado por Davison e Weekley, 2003.

desempenham um papel de sujeitos históricos, tal qual acontece com as reivindicações de cunho contra-hegemônico em todo o globo e que demonstram a mundialização do pensamento crítico na atualidade.

Estas discussões mais amplas sobre os dilemas e possibilidades dos DH são absolutamente importantes para EDH, pois, de acordo com Baxi (2007, p. 239), “o reconhecimento das críticas aos enunciados dos Direitos Humanos é essencial para a missão da EDH de desenvolver uma cultura universal de Direitos Humanos”. Nessa direção, o contexto em que os DH estão inseridos torna-se fundamental. Santos discute que as promessas feitas pela modernidade de “distribuição mais justa dos benefícios sociais e a promessa de um sistema político estável e relativamente democrático” estão sendo desconstruídas pela configuração atual dos sistemas de cidadania e democracia, a que segue:

Desigualdades sociais crescentes, aumento alarmante da pobreza, aparecimento de “terceiros mundos interiores”, redução de recursos e do âmbito das políticas sociais, deslegitimação ideológica do Estado facilitador, novas formas de exclusão social e autoritarismo sob a capa da promoção de autonomia e de liberdade, “patologias” da participação e da representação no processo político, novo populismo e clientelismo na política, etc. (SANTOS, 2001, p. 154).

Diante desse quadro, podemos observar que a configuração deste modelo econômico mostra-se incapaz de responder as demandas sociais da atualidade, tornando-se um obstáculo para a efetivação de uma política de EDH realmente comprometida com alguma mudança significativa, além de intensificar a Questão Social. É importante ressaltar que a Questão Social não é uma especificidade só de países “periféricos”, ela acompanha todo o desenvolvimento histórico do capitalismo, estando presente também nos países mais ricos, como nos lembra Ianni:

A experiência já acumulada ensina que a questão social se recria todo tempo, em diversas formas, em todas as sociedades nacionais, inclusive nos países dominantes. Mesmo nesses países a questão social continua a desafiar os donos do poder, os setores sociais identificados como o neoliberalismo e a social-democracia (IANNI, 2005, p.143).

Seja nos países “centrais” ou nos países “periféricos”, para Ianni, as políticas neoliberais obstaculizam a efetivação plena dos DH e aprofundam a Questão Social, pois buscam reduzir o papel do Estado na promoção e proteção de direitos considerados básicos, tais como alimentação, moradia e saúde, aumentando ainda mais as disparidades sociais. Segundo o relatório chamado Panorama Social da América Latina¹⁶ – realizado em 18 países pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), de 2008, a indigência (pobreza extrema) aumentou de 12,6% (68 milhões) em 2007, para 12,9% (71 milhões) em 2008. A concentração de renda, segundo o relatório, é o principal drama da região, uma das mais desiguais do planeta. Apesar da redução no índice de pobreza no Brasil, que em 2004 era de 42,7% e atualmente se encontra em torno 30,7%, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹⁷, essa cifra ainda é muito alta em relação a outros países. O Índice de Gini¹⁸, usado como parâmetro internacional para medir as desigualdades de distribuição de renda de um determinado país, apesar de ter reduzido no Brasil, também é altíssimo quando comparado a outros países: enquanto o índice brasileiro está em 49,3 (dado de 2008), demonstrando o enorme grau de concentração de renda, o índice de países como Alemanha e Portugal, por exemplo, estão em 27,0 e 38,5, respectivamente.

Marilena Chauí (2006, p. 07), considerando este abismo entre ricos e pobres no Brasil, argumenta que “a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes”. Atualmente, a Questão Social “coloca-se basicamente a partir da produção e distribuição de riquezas. Traduz-se pela erosão dos sistemas de proteção social, pela vulnerabilidade das relações sociais e pelo questionamento da intervenção estatal” (WANDERLEY; BÓGUS; YAZBEK, 1997, p. 07).

Diante de tal panorama, EDH e desenvolvimento devem estar imbricados, pois “o desenvolvimento pode ajudar a romper este ciclo vicioso porque supõe-se que ajude a aliviar – e, no limite, elimine – a pobreza” (DIAS, 2007, p. 103). Entretanto, é necessário reconhecer que o próprio desenvolvimento, do jeito que vem sendo praticado

¹⁶ Disponível no site da CEPAL: www.eclac.org.

¹⁷ Disponível em www.ipea.gov.br.

¹⁸ A escala do Índice de Gini vai de 0 a 1, sendo que 0 é o grau máximo de igualdade e 1 o grau máximo de desigualdade.

atualmente, acaba se tornando uma das principais causas de violação aos DH. Este “desenvolvimento perverso” se expressa, por exemplo,

na exploração e consumo desregrados de recursos até então renováveis que, dessa forma, tornam-se recursos não renováveis; na expropriação de recursos de subsistência dos pobres; em megaprojetos de desenvolvimento, criando sério endividamento nacional, o qual, por sua vez, exige a adoção de programas de ajuste estrutural, que historicamente levam, em diversas instâncias, a disputas por alimento e trabalho (DIAS, 2007, p. 103-104).

O outro lado da moeda, de acordo com a autora, é que o desenvolvimento foi influenciado significativamente pela política internacional de DH, passando por um processo de redefinição. Assim, o objetivo do desenvolvimento de crescimento econômico deve estar casado com a realização dos DH, sem os quais não pode haver desenvolvimento. “O crescimento econômico gerado pelo desenvolvimento precisa ser direcionado para a realização progressiva de todos os DH de todas as pessoas” (DIAS, 2007, p. 104). Para Dias, a EDH pode influenciar o desenvolvimento de várias maneiras: através do monitoramento mais eficaz das atividades de desenvolvimento existentes em termos de seus impactos sobre os DH; na luta por justiça das vítimas do desenvolvimento e pela mobilização pública a favor destas vítimas; promovendo o entendimento do que deve ser o desenvolvimento: o aprimoramento da condição humana; corrigindo possíveis defeitos existentes nas políticas de desenvolvimento; atuando na correção de negligências históricas, como as praticadas aos povos indígenas; entre outras (DIAS, 2007, p. 105-108). Estas indicações também sinalizam para a relação entre EDH e cidadania, na medida em que

hoje, mais do que nunca, existe uma necessidade urgente de Educação em Direitos Humanos com relação ao desenvolvimento, para romper com o ciclo vicioso de pobreza e falta de pleno exercício da cidadania, e para substituí-lo por um ciclo necessário de capacitação (DIAS, 2007, p. 118).

Meintjes (2007), ao abordar a relação entre EDH e o “pleno exercício da cidadania”, argumenta que há duas formas de conceber esta relação: uma bastante “geral e abstrata”, fundada na DUDH; e outra nas

“experiências concretas e práticas”. Por conseguinte, é fundamental ter em mente estas duas perspectivas, pois “o verdadeiro exercício da cidadania somente ocorrerá se conseguirmos integrar os conhecimentos e as experiências a eles relacionados” (MEINTJES, 2007, p. 120). O pleno exercício da cidadania ocorre na medida em que “as pessoas e/ou as comunidades aumentam seu controle ou seu domínio sobre suas vidas e sobre as decisões que afetam sua vida” (MEINTJES, 2007, p. 121).

Se inspirando em Paulo Freire, Meintjes argumenta que uma “pedagogia de pleno exercício da cidadania” deve ser absolutamente antagônica ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, onde o conteúdo é mecanicamente “depositado” nos educandos, sem a instauração de um processo verdadeiramente dialógico. Esta pedagogia deve pautar-se na participação ativa e na capacidade crítica dos estudantes, valorizando as suas experiências e possibilitando a “aquisição de conhecimentos necessários para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica” (MEINTJES, 2007, p. 122). E ainda, “a educação para o pleno exercício da cidadania deve ir além, deve reconhecer que os seres humanos não só são capazes de conhecer a realidade, mas também tem capacidade de reflexão crítica e de ação” (MEINTJES, 2007, p. 132).

Diante de tais colocações, é fundamental entender a EDH em seus limites e possibilidades, em suas potencialidades e seus dilemas. Todavia, para se alcançar tal panorama, é necessário entendê-la na sua historicidade, na sua intersecção com outras áreas, nas suas manifestações cotidianas, enfim, em sua totalidade. O esforço deste capítulo foi justamente o de estabelecer esses nexos e, sobretudo, buscar evidenciar o potencial da EDH e a proeminência que vem adquirindo na atualidade.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PANORAMA POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO BRASIL

2.1 O QUADRO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O panorama histórico de constituição das idéias pedagógicas no Brasil e sua indissociável relação com o Estado e a sociedade civil possibilitam a compreensão da EDH, por um lado, como uma perspectiva pedagógica potencialmente contra-hegemônica e de grande importância nos dias atuais e, por outro, como mecanismo de dominação. É preciso reconhecer, apesar dos inúmeros obstáculos para a efetivação da EDH já indicados aqui, que há uma conjuntura de complexificação da sociedade brasileira ou de “Estado ampliado” (parafrazeando Gramsci) que pode favorecer as iniciativas nesta área e ampliar o leque de sua influência. O processo de redemocratização verificado em meados da década de 1980 e o papel desempenhado pelos movimentos sociais (de gênero, raça, meio ambiente) nos últimos anos indicam que há uma dinâmica “a-partir-de-baixo” que favorece ações oriundas da sociedade civil. Tal cenário torna-se oportuno para a efetivação de uma política de EDH crítica e calcada na “ótica do pardal” (nas demandas populares), sinalizando, por outro lado, sua inserção no bojo das teorias pedagógicas e sua importância enquanto pedagogia potencialmente emancipatória.

Para Gondra e Shueler, no século XIX ocorre um processo de complexificação da sociedade brasileira. Os autores destacam “a necessidade de perceber que as experiências educativas não se encontram plenamente determinadas pelas formas administrativas ou pelos regimes de governo” (GONDRA E SHUELER, 2008, p. 289). Todavia, ressaltam que, apesar da complexificação da sociedade civil, o poder estatal no Brasil sempre foi determinante. Os autores descrevem esse processo da seguinte forma:

Educação, Poder, Sociedade e Império [...], foram compreendidos como fenômenos que resultam da complexidade e da pluralidade dos processos históricos, da ação e das lutas entre formas, forças,

sujeitos e práticas sociais diversos (GONDRA E SHUELER, 2008 p. 289).

Percebe-se a emergência de “formas, forças e sujeitos” que vão despontando no cenário nacional e que irão contribuir para a construção da nação. Deste modo, os autores destacam as experiências pedagógicas que, de alguma forma, se inserem dentro do conceito gramsciano de “Estado ampliado”¹⁹, pois há um maior equilíbrio entre sociedade civil e sociedade política (Estado em sentido estrito), além de serem experiências que se afastam materialmente do Estado em sentido estrito²⁰. Do ponto de vista pedagógico, há um quadro educacional em vias de ampliação atrelado tanto ao âmbito estatal quanto as iniciativas da sociedade civil. Nessa perspectiva, os “aparelhos privados de hegemonia” (partidos de massa, jornais, revistas, escolas) também atuavam no sentido de construir hegemonia por meio da adesão voluntária.

Para Saviani (2007, p. 19), o período que vai de 1932 a 1969 teve predominância da pedagogia nova, mesmo havendo certo equilíbrio entre a perspectiva tradicional e a nova entre 1932 e 1947. Destaca-se nessa conjuntura o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento de cunho revolucionário elaborado por intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, figuras notórias do escolanovismo. O Manifesto, entre outras questões, chamava a atenção para importância da educação, colocando que “nem mesmo os problemas econômicos são mais importantes”. Porque “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões”²¹.

¹⁹ Gramsci apóia-se na descoberta da sociedade civil com novas determinações, onde em seu interior diferencia analiticamente duas esferas: a sociedade política (também chamada de Estado em sentido restrito ou Estado-coerção), tradicionalmente entendida como os aparelhos repressivos, o local da violência e da repressão; somada a sociedade civil, que é o ambiente formado pelos organismos que elaboram e difundem ideologias, lugar do consenso e da hegemonia. Tem-se, assim, a seguinte fórmula: “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encorajada na coerção” (GRAMSCI, 2002, p. 244).

²⁰ Gramsci identifica a emergência de organismos de atuação política que ele vem denominar de “aparelhos privados de hegemonia” (os grandes sindicatos, partidos políticos de massa, organizações profissionais, escolas, igreja e organizações culturais como meios de comunicação, jornais, revistas, etc.), de caráter “privado” (pois se afastam materialmente do Estado), nos quais há uma adesão voluntária e que não se faz uso da repressão.

²¹ Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1984, p. 407. In: Saviani 2007, p. 242.

De 1947 e 1961, ficou notório, para Saviani, o predomínio da escola nova e, a partir de 1961, seu declínio e advento da pedagogia tecnicista. A pedagogia tecnicista surge em estreita relação com a base econômica²². “Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI, 2005, p. 19). É importante frisar que esta perspectiva resistiu às críticas posteriores e serviu de base, de acordo com Saviani, para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

No contexto de proeminência da escola nova no Brasil, no plano internacional é lançada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), onde é enfatizada mais incisivamente a importância da educação para se construir uma “cultura em DH”. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a educação ganha destaque e passa a ser considerada fundamental para se propagar os DH.

A pedagogia no período ditatorial é classificada por Saviani (2007, p. 19) como essencialmente tecnicista e a abertura política possibilitou “ensaios contra-hegemônicos: Pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica”.

As concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às idéias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60 se impuseram a partir dos 70 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80 quando a avalanche das idéias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 90 quando se manifesta com toda força a idéia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social (SAVIANI, 2005, p. 22).

Apesar do predomínio da pedagogia tecnicista, surgem a partir da década de 1960 algumas experiências pedagógicas inovadoras que irão influenciar consideravelmente o período ulterior, como a “perspectiva libertadora”, formulada por Paulo Freire. O clamor por “libertação” era,

²² Esta concepção está ligada a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973), que explicitava o “valor econômico da educação”.

por certo, um grito contra a ditadura, mas expressava, sobretudo, um repúdio pelas diversas formas de dominação às quais o país havia passado ao longo de sua história. Pela influência de Paulo Freire, tornava-se claro que a educação era um “ato político” e que devia estar ao lado dos “oprimidos”. Estes, apesar da situação de extrema exclusão a qual foram historicamente submetidos, eram considerados o ponto de partida, os sujeitos históricos que iriam superar a exploração. Considerava-se, pois, os marginalizados como sujeitos capazes de transformar a ordem instituída, e não como meros objetos de piedade. Deste modo:

As teorias da libertação apontavam para um novo ponto de partida. Indicavam no próprio oprimido o sujeito para superar a opressão. Mostravam que as transformações e a revolução dependiam substancialmente de sua capacidade de tornar-se protagonista de sua própria história (SEMERARO, 2007, p. 97).

É interessante perceber que a perspectiva da “libertação” vai se entrelaçando com o conceito de “hegemonia”²³. Somente a conscientização já não era suficiente, era preciso avançar no sentido de conquistar espaços na sociedade civil, com o objetivo de conquistar a “direção política”. Aos poucos, a paixão “libertadora” passou “a dar lugar mais ao “realismo político” e à racionalidade estratégica das organizações sociais e partidárias” (SEMERARO, 2007, p. 100). Assim,

A “libertação” e a “hegemonia” são paradigmas fundamentais não só para entender a história das idéias e o processo político-pedagógico da segunda metade do século XX no Brasil e na América Latina. As concepções que elas expressam continuam atuais e fecundas, porque os

²³ Gramsci ressalta que o processo através do qual se constrói a hegemonia é tensionado por mecanismos ideológicos e políticos de coerção e de consenso, onde “o exercício ‘normal’ da hegemonia [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria (GRAMSCI, 2002, p. 95). Além disso, no processo de construção da hegemonia, a visão de mundo da classe dominante tende a se tornar parâmetro para as demais classes, fazendo que a classe dominante se torne dirigente. Era preciso, pois, que a classe menos favorecida ampliasse seu leque de atuação no sentido de obter a “direção política”.

problemas diante dos quais surgiram persistem e se agravaram (SEMERARO, 2007, p. 103).

A ênfase nos grupos populares dada por Paulo Freire partia do pressuposto de que a nossa “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2004, p. 54). Os oprimidos tornar-se-iam sujeitos da história quando fosse superada a relação opressores/oprimidos, não simplesmente invertendo os pólos, o que tornaria o oprimido opressor, mas instituindo outra lógica de relacionamento entre os seres humanos. Deste modo, a “superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se”. E,

quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 17).

A partir do reconhecimento dos oprimidos enquanto sujeitos e de que “mudar é difícil mas é possível”, propugnava-se categoricamente que os grupos populares seriam capazes de mudar o curso da história, intervindo de maneira significativa no mundo. Uma pedagogia comprometida com a transformação social e com os anseios populares. O educador, interiorizando a premissa de que somos sujeitos e não apenas objeto, agiria no sentido de valorizar o saber dos grupos populares e potencializar sua ação. Nessa direção, o educador valorizaria a “ótica do pardal” e agiria em prol do fortalecimento da perspectiva “a-partir-de-baixo”, atuando como mediador do processo de libertação das camadas oprimidas. Não para os oprimidos, mas com eles. A educação popular proposta por Paulo Freire estaria, portanto, em consonância com entendimento de que a apropriação da EDH pelos grupos populares é que pode lhe conferir um caráter emancipatório. Freire (1987, p. 23) resume esta pedagogia da seguinte forma:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão

desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação.

É importante frisar que ambos os momentos serão de enfrentamento da “cultura da dominação”. Percebe-se, assim, uma similaridade da proposta freireana com as proposições gramscianas. A conquista da hegemonia, tal como Gramsci propunha, exigia que a classe se constituísse enquanto “dirigente”, imprimindo uma “direção intelectual e moral” fundada em bases consensuais. O embate de idéias permitiria a conquista da hegemonia não mais somente pela coerção, mas pela persuasão, pela proposição de alternativas fundadas no consenso. As estratégias para classe se tornar dirigente deviam levar em conta que

no Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento do caráter nacional (GRAMSCI, 2002, p. 262).

A diferenciação entre “ocidente” e “oriente” levou Gramsci a pensar estratégias diferentes para cada tipo de formação social. Não se trata apenas de uma diferenciação do ponto de vista geográfico, mas tem implicações políticas, econômicas e culturais. Na Rússia de 1917 “o Estado era tudo” e a sociedade civil frágil, por isso, nessa conjuntura, a tomada do poder só poderia ocorrer abruptamente em um ataque frontal que Gramsci chamou de “guerra de movimento”. Já nas sociedades de tipo “ocidental”, havia “uma robusta estrutura da sociedade civil” que permitiria a obtenção do poder por meio da “guerra de posições”, ou seja, por meio do embate de idéias. Nessas sociedades, o proletariado

poderia conquistar a direção político-cultural por meio de alianças de classe com os diversos estratos sociais. Não é à toa, portanto, que Gohn (1997, p. 188) considera que “Gramsci é o autor que mais contribuiu para as análises e as dinâmicas das lutas e dos movimentos populares urbanos na América Latina nos anos 1970 e 1980” (apud SEMERARO, 2007, p. 100). Tanto as proposições de Gramsci, quanto as de Paulo Freire, forneceram importantes subsídios para o campo educacional brasileiro por um viés crítico e continuam atuais. Suas similaridades com a perspectiva crítica de EDH são notórias, o que torna esses referenciais ainda mais importantes na atualidade.

Exatamente nesse contexto de busca de alternativas educacionais e abertura política que a EDH começa a ganhar vulto no Brasil. Como desdobramento de um processo global de discussão em torno dos DH e de questões suscitadas pelos regimes ditatoriais na América Latina, incluindo o Brasil, a EDH começou a emergir em meio a lutas populares e resistência contra as violações destes direitos, em meados dos anos 1980. Na década de 1990, com o debate pedagógico girando em torno dos “ensaios contra hegemônicos” e a perspectiva produtivista hegemônica, a EDH começa a ganhar mais fôlego. É nessa conjuntura que a ONU realiza, em 1993, o Congresso Internacional em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, onde institui o Plano Mundial de Ação para Educação em Direitos Humanos, respaldado pela Conferência Mundial de Viena. A Conferência Mundial de DH, também de 1993, enfatizou a educação, capacitação e informação em DH e, em 1994, foi promulgado o início da década de EDH. O conjunto de iniciativas no âmbito nacional e internacional foi epidêmico: além destes congressos e documentos citados acima, foi lançado o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais, de 1996; foi realizada a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul (2001).

Essa enxurrada de proposições manifestadas nos documentos e nos congressos internacionais emergem em um momento bastante peculiar para o Brasil, pois a configuração societária brasileira no começo deste milênio era bastante diferente em relação ao período anterior. Coutinho (2003, p. 215) coloca que a sociedade civil brasileira cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 70, quando um forte movimento no sentido de auto-organização envolveu os operários, os camponeses as mulheres, os jovens, as camadas médias, os intelectuais e até mesmo os setores da

burguesia. O movimento de massa (ocorrido em 1984) em favor da eleição direta para a Presidência da República, que desempenhou um papel definitivo na ditadura militar, foi a culminação desse processo de fortalecimento da sociedade civil, que assumiu dimensões até então inéditas no Brasil.

Assim, ainda segundo Coutinho, o Brasil tornou-se uma sociedade “ocidentalizada”, ou seja, com uma sociedade civil complexificada, o que a torna suscetível a “transformações substanciais”. Apesar da reestruturação produtiva do capitalismo em termos neoliberais e, conseqüentemente, o aumento das desigualdades que acabam se configurando enquanto obstáculos para efetivação dos direitos, Coutinho consegue vislumbrar um quadro favorável para ocorrerem mudanças. É justamente nesse cenário que se insere a EDH, com as suas potencialidades e limitações.

De acordo com Coutinho (2003, p. 213), no período imperial, o Brasil se enquadraria em uma sociedade de tipo “oriental” pelo fato de que “não só a sociedade civil brasileira era até pouco tempo “primitiva e gelatinosa”, mas também pelo fato de que o Estado – ao contrário das sociedades liberais – foi sempre bastante forte”. Essa posição de Coutinho se coaduna com a de Gondra e Shueler no sentido admitir o papel determinante do Estado nesse período. Entretanto, Coutinho também admite que ocorre uma complexificação da sociedade brasileira na Primeira República, pois “crescem os sindicatos operários e aumentam as greves econômicas e políticas”, dando origem ao processo de construção de uma “sociedade civil autônoma”. Mesmo com a repressão da era Vargas, as bases haviam sido alicerçadas. Na década de 1945 inicia-se um verdadeiro processo de “ocidentalização” da sociedade brasileira, principalmente pela atuação no campo político, com os sindicatos atuando mais decisivamente nos rumos do país, mesmo que atrelados a uma estrutura corporativa (COUTINHO, 2003, p. 214).

O Estado de exceção constitui-se um retrocesso, contudo, desde a abertura política até os dias que seguem, ocorreram conquistas importantes para a democracia e para os DH, como a Constituição de 1988. A ênfase dada por Coutinho é justamente no entendimento de que há um universo favorável para transformações, possibilitado pela “ocidentalização” da sociedade brasileira. Em outras palavras, com uma sociedade civil mais organizada amplia-se o leque de participação dos

movimentos sociais, possibilitando uma maior influência destes no jogo político.

Para Frigotto (2004, p. 06), emergem no mundo uma série de movimentos que sinalizam para a uma mundialização do pensamento crítico, sendo o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), no Brasil, um dos mais significativos. Do ponto de vista político, o Fórum Social Mundial constitui-se outro exemplo expressivo. Assim, Frigotto está dialogando com autores que consideram o “cosmopolitismo” (parafrazeando Santos) como um movimento presente em todo o globo (por mais que os teóricos do “fim da história” digam que não) e como uma perspectiva contra-hegemônica de grande relevância. Nessa direção, Paoli (1994, p. 181) aponta que os movimentos sociais das duas últimas décadas do século XX “desenharam uma experiência social inédita”, pois romperam com uma tradição privatista e autoritária. Também, na esteira desses acontecimentos, o antigo modelo de organização sindical controlado pelo Estado foi superado, dando outra perspectiva de atuação aos mesmos. Paoli (1994, p. 183) ainda sublinha a importância dos diferentes movimentos sociais de nossa época:

Os movimentos sociais urbanos que reivindicam moradia, transporte, saúde e saneamento básico foram um dos terrenos mais fortes a criar a resignificação das palavras identidade e cidadania (...) o movimento das mulheres na sua contribuição reflexiva e ativa a respeito da importância crucial das noções de igualdade e diferença (...) o movimento negro que iniciou um debate com a historiografia da escravidão.

Além destes acima citados, a autora engloba outros movimentos como o dos povos indígenas, da livre opção sexual e da luta pela preservação ambiental. Segundo Paoli (1994, p. 183), esses movimentos marcaram um período que se “delineia a constituição política de uma real experiência de cidadania e formação de espaços públicos e sujeitos coletivos discerníveis na cena pública”. Há, portanto, um maior equilíbrio entre “sociedade política” e “sociedade civil”, onde a sociedade civil exerce um papel importante para a conquista da cidadania. Por conseguinte, uma proposta pedagógica que “eduque para a cidadania” (conforme orientação da Constituição de 1988) deve, necessariamente, estar alicerçada em uma perspectiva crítica que possibilite o entendimento do significado de cidadania e das causas de

sua não realização plena. A EDH, por sua vez, pode atingir este objetivo?

Na literatura, é possível identificar semelhanças entre a EDH e as pedagogias chamadas “contra-hegemônicas”. Todavia, a partir das considerações feitas até aqui, a EDH pode ser classificada enquanto uma pedagogia “crítico-transformadora” e/ou “humanizadora”? Pode-se avaliar que, a partir da última década do século XX até os nossos dias, a apropriação do “discurso” em DH pelos grupos populares, como os citados por Paoli, torna a EDH um referencial contra-hegemônico considerável, por mais que o poder hegemônico, muitas vezes, se aproveite desse “discurso” para manter sua dominação.

Em uma sociedade civil organizada, de tipo “ocidental”, a mudança é estrategicamente viável por meio de uma atuação centrada no embate político-ideológico, isto é, no que Gramsci chamou de “guerra de posições”. Nessa linha de raciocínio, a EDH adquiriria um papel central na propagação de idéias, valores, princípios que, além de questionarem algumas práticas político-pedagógicas hegemônicas, apontam para um novo horizonte de centralidade do ser humano, o que a tornaria uma pedagogia potencialmente crítica e humanizadora. Nesse embate de idéias, os grupos populares teriam um papel central, pois “o objetivo das forças populares é a conquista da hegemonia, no curso de uma difícil e prolongada guerra de posições” (COUTINHO, 2003, p. 218). Por isso, nessa ótica, os anseios populares devem estar circunscritos na dinâmica da EDH, caso contrário, a EDH torna-se veículo de reprodução da dominação.

A mesma dualidade verificada na educação em sentido amplo também é perceptível na EDH. Uma perspectiva de EDH acrítica acaba por reproduzir a lógica instituída: a objeção à diplomacia e a formalidade dos DH procede e o exemplo do Iraque é elucidativo. Por isso, para que a EDH fortaleça a “globalização contra-hegemônica” é preciso que os grupos populares tenham voz e vez, caso contrário, a EDH estará apenas servindo aos interesses dos grupos dominantes. A valorização e participação dos grupos populares é fundamental para conquista da hegemonia (no caso de Gramsci) e para a libertação das situações de opressão, conforme propugnou Paulo Freire. No quadro das idéias pedagógicas, ambas as proposições aparecem como contra-hegemônicas e se entrelaçam na luta em prol de uma sociedade mais igualitária, ambas se coadunam com uma perspectiva crítica de EDH que potencializa a “ótica do pardal”.

A EDH, apesar das contradições e objeções, ganhou vulto e tornou-se um “discurso” central no Brasil e em diferentes partes do

globo. Os DH conseguem, relativamente, aglutinar em torno de si povos, políticas de inclusão de caráter transnacional, grupos majoritários e minoritários, tornando-se, assim, um “lugar comum” em uma sociedade global extremamente plural, heterogênea. Provém daí sua importância estratégica na atualidade e, ao mesmo tempo, seu risco. Risco que deriva da tentativa de alguns de manter esse “discurso” na superficialidade, ficando no plano da retórica. Esse quadro aponta a necessidade de reafirmação de pedagogias críticas capazes de mudar os rumos da educação. A EDH desponta como uma alternativa de grande envergadura tendo em vista as dimensões que vem adquirindo na atualidade.

2.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO ATUAL: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Considerou-se que a análise histórica das idéias pedagógicas, na interface com o Estado e a sociedade civil no Brasil, foi absolutamente importante para se entender a EDH no bojo das teorias pedagógicas, além de ser fundamental para a compreensão do presente e da relação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia”. Todavia, a inserção da EDH na dinâmica social aponta à necessidade de se considerar as transformações mais recentes verificadas no Estado brasileiro. Um maior equilíbrio entre “sociedade política” e “sociedade civil” não anula as particularidades da esfera estatal e suas responsabilidades perante a coisa pública. Muito pelo contrário, amplia o leque de atuação da sociedade civil no sentido de fiscalizar e cobrar do Estado o que é de sua alçada. Por isso, torna-se fundamental entender de qual Estado brasileiro estamos falando na atualidade e quais as conseqüências desta configuração estatal para a Política Nacional de EDH.

Do ponto de vista político, a DUDH coincidiu com o começo do momento de expansão do chamado “Estado de Bem Estar Social”. Tal configuração estatal começou a erguer-se após a crise de 1929, quando o capitalismo viu-se obrigado a se reestruturar, dinamizando sua economia e estabelecendo novas formas de se relacionar com o mercado, se tornando “interventor”. Este modelo de Estado começou a perder força em meados da década de 1980, quando o Estado foi

convocado, mais uma vez, a estreitar seus domínios e deixar novamente a “mão invisível” do mercado agir livremente. Com o advento do neoliberalismo no mundo, o Brasil passou a adotar medidas pautadas por esta lógica, tais como a redução com os gastos públicos e privatizações.

O Consenso de Washington (1989) marcou as principais mudanças de reestruturação produtiva, concentrando medidas de reforma estrutural aos países capitalistas como desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira, privatização do público e redução do tamanho e do papel do Estado, onde uma menor intervenção do Estado propicia uma maior flexibilidade do mercado. No discurso neoliberal, o Estado deve ser reduzido incluindo “o corte e a reorientação dos gastos públicos, a redução do Estado a dimensões mínimas – administração da justiça – e a privatização das demais funções públicas, incluindo as políticas de proteção social” (PEREIRA, 2000, p. 126). De acordo com Mattoso (2010, p. 35),

Praticamente, todos os países latino-americanos que, de uma forma ou de outra, se dobraram aos ditames do *Consenso de Washington* apresentaram crescimento medíocre e elevação do desemprego e da miséria. Este foi o caso brasileiro nos anos 1990.

A intensificação da política neoliberal no Brasil coincidiu, paradoxalmente, com a criação da “década para a EDH” (1995-2004) e com o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH (1996)²⁴. De acordo com as “Diretrizes para elaboração de Planos Nacionais de Ação para Educação na Esfera dos Direitos Humanos”, a Década das Nações Unidas para Educação na Esfera dos Direitos Humanos é entendida como um conjunto de atividades de capacitação, difusão e informação orientada para criar uma cultura universal de respeito aos DH.

A primeira versão do PNDH, recomendado pela Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993, foi importante por se tratar de “um marco de referência claro e inequívoco

²⁴ Atualmente, a terceira versão do PNDH esta causando polêmica, principalmente em relação a assuntos como a criação de um mecanismo para mediar questões vinculadas aos conflitos agrários, mas que para alguns produtores rurais representantes do agronegócio trata-se de uma violação à propriedade. Todavia, para os movimentos sociais, trata-se de um avanço no sentido de evitar confrontos violentos.

do compromisso do país com a proteção de mulheres e homens, crianças e idosos, das minorias e dos excluídos”. Nesse caso, havia um descompasso entre o discurso e a política de redução dos gastos na área social que, em última instância, acabava reproduzindo o quadro de exclusão. Possivelmente, um exemplo de apropriação do “discurso” em DH para fortalecer a “globalização hegemônica”, pois o projeto político do Brasil deste período certamente não era representativo dos interesses dos grupos populares que reivindicavam direitos sociais. Propondo ações de curto, médio e longo prazos, o PNDH, na sua primeira versão, sugeriu, entre outras coisas:

Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.

Deste modo, é notória a influência do PNDH para elaboração do PNEDH, uma vez que este último propõe a incorporação da EDH nos diferentes níveis de ensino. A discussão sobre EDH se intensifica na virada do século e a primeira versão do PNEDH é cunhada num contexto de otimismo pela chegada de um governo popular à presidência, em uma conjuntura de reconhecimento do quadro de desigualdades sociais agravados pela política neoliberal e da configuração de um modelo econômico intrinsecamente excludente. Justamente em função deste contexto, a promoção dos DH precisava avançar. O reconhecimento desse quadro no PNEDH apontava para um novo horizonte de atuação política. Era preciso, pois, que o Estado assumisse seu papel de promotor dos direitos sociais por meio de uma democracia capaz de modificar o quadro de “exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal”²⁵ (BRASIL, 2003 p. 09).

O restabelecimento dos direitos civis e políticos que haviam sido expropriados no Estado de exceção significava um avanço em relação ao período anterior e para a democracia, porém, o “Estado mínimo” (neoliberal) deixava a desejar na promoção dos direitos sociais,

²⁵ É importante registrar que essa crítica é feita somente na versão preliminar do PNEDH, de 2003. No documento de 2006 não há uma crítica nestes termos. Será que, do ponto de vista do Estado brasileiro atual, o neoliberalismo deixou de ser um entrave para os DH?

reduzindo o investimento em áreas cruciais, como saúde e educação. Mesmo que no plano jurídico tenha ficado estabelecido que a educação fosse “dever do Estado”, como consta na Constituição de 1988, no âmbito político houve uma redução com os gastos públicos, incluindo a educação pública. Não é a toa que a expansão do ensino superior no Brasil na década de 1990 ocorre pela via privada, notadamente nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso. A redução dos investimentos estatais na área social, seguindo as orientações dos organismos internacionais, como o FMI e Banco Mundial, deixou para a iniciativa privada um vasto campo para a “mercadorização” da educação.

A política neoliberal não era condizente com artigo 205 da chamada “Constituição cidadã”, pois o papel do Estado passou a ser a de não intervir nos rumos da economia, incentivando uma política de desestatização da educação que relativizava o seu “dever”, buscando, com isso, transferir as suas responsabilidades para a sociedade. É em função desta postura política que a educação se expande na década de 1990 por meio de um aumento de instituições não-estatais. O referido artigo 205 da Constituição diz o seguinte:

A educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Educação como dever do Estado e da família que tenha dois objetivos principais: preparar para o trabalho e para o exercício da cidadania. Por mais que a educação atuasse de maneira a concretizar estes objetivos, o Estado nos moldes neoliberais atuava no sentido de fortalecer a lógica do capital por meio de uma política educacional privatizante e acrítica. No documento, o “dever do Estado” (art. 208) se traduz, entre outras coisas, em um “ensino fundamental e gratuito, progressiva universalização do ensino médio, acesso aos mais elevados níveis de ensino segundo a capacidade de cada um”, etc. A Constituição de 1988 significou um avanço inquestionável, todavia, o que se constata nos trechos acima citados é um paradoxo em relação ao incentivo de uma educação que “prepare para o exercício da cidadania” e as competências do Estado, partindo do pressuposto de que o “dever do Estado” deveria ser entendido no sentido de promover uma educação pública, além de possibilitar condições estruturais para a realização dessa cidadania, entendida como garantia de um conjunto amplo de

direitos. O que ocorre na década de 1990 no Brasil, em função da política neoliberal, é um verdadeiro desmantelamento dos direitos proclamados na Constituição de 1988.

Vale ressaltar que o debate em torno da defasagem entre o que estava constitucionalmente garantido e sua realização continua atual, tanto que no PNEDH, ao tratar das lutas travadas pelos brasileiros em meados da década de 1980, fica postulado o reconhecimento dos direitos prescritos na Constituição de 1988 e a crítica ao neoliberalismo – no sentido que este modelo político dificultava a realização plena dos DH²⁶.

Do ponto de vista político, pode-se dizer que a conjuntura neoliberal que antecedeu a elaboração do PNEDH impulsionou ainda mais a sua criação, pois era urgente a criação de um instrumento que pudesse significar uma mudança dos rumos até então tomados. Com efeito, em 2003, ano de elaboração da primeira versão do PNEDH, o Brasil passava por um momento de inflexão, onde a chamada “esquerda”, personificada na figura do presidente Luis Inácio Lula da Silva, havia finalmente tomado as rédeas governamentais. A eleição do presidente Lula da Silva significava, entre outras coisas, a retomada de um otimismo político que havia se instalado no país desde a redemocratização e que havia se transformado em frustração após os primeiros governos democráticos que o antecederam. Significava a derrubada de um projeto político de direita (neoliberal) e sinalizava para mudanças substanciais após quinhentos anos de exploração e expropriação de direitos. Representava o anseio de milhões de brasileiros que lutaram pela redemocratização e que buscavam, em maior ou menor grau, transformações em uma sociedade historicamente marcada pelas desigualdades sociais. “Lula representou, ao mesmo tempo, um voto de protesto e um sinal de esperança” (GARCIA, 2010, p. 153). Para alguns, a política neoliberal levada a cabo pelos governos anteriores precisava ser revista e redirecionada e, para outros, precisava ser radicalmente extinta. Tais posicionamentos eram classificados, dentro do próprio Partido dos Trabalhadores (PT), como “moderados” e “radicais”, respectivamente.

O governo de Lula, para muitos intelectuais, se caracterizou como “moderado” por não ter alterado a natureza do poder ou a estrutura do Estado capitalista burguês, o que fez muitos militantes do PT migrarem para outras siglas partidárias, como PSOL e PSTU. Essa discussão acompanhou toda a gestão de Lula, onde o partido viu-se pressionado a

²⁶ No item 3.2 há uma análise mais detalhada sobre esta questão.

escolher entre o "revolucionarismo arcaico do modelo leninista" ou a dita "moderna social-democracia". No tocante a esta questão, é necessário fazer alguns apontamentos. O governo Lula, de acordo com Sader (2010, p. 27):

Manteve alguns elementos das políticas do governo anterior e rejeitou outros, configurando um quadro contraditório. Na sua primeira fase, primaram os elementos de continuidade, mantendo-se um rígido ajuste fiscal [...] Adotou políticas sociais e política externa claramente inovadoras e, ao mesmo tempo, manteve tanto a política econômico-financeira como a política agrícola tradicional.

Sader argumenta que na primeira gestão do governo Lula não ocorreram mudanças substanciais, até porque os problemas herdados eram muitos. Todavia, enfatiza que "o Brasil mudou e mudou para melhor", tendo pela frente dois caminhos ou projetos muito claros: "o retorno das elites tradicionais, responsáveis por terem feito do Brasil 'um dos países com mais desigualdades e injustiça do mundo' ou o aprofundamento das transformações que levem a construção de um Brasil para todos" (SADER, 2010, p. 29). É evidente que o cenário político brasileiro dos próximos anos vai ser decisivo para a efetivação ou não dos DH, tendo em vista que sua realização, como já enfatizado, é muito mais uma questão política do que jurídica. Para Barbosa e Souza (2010, p. 57), com o governo Lula

o Brasil iniciou uma nova fase de desenvolvimento econômico e social, em que se combinam crescimento econômico e redução das desigualdades sociais. Sua característica principal é a retomada do papel do Estado no estímulo ao desenvolvimento e no planejamento de longo prazo.

Para os autores (2010, p. 70), esse processo ocorreu em função de algumas iniciativas, tais como estímulo fiscal e monetário para intensificar o crescimento e potencial produtivo da economia, aumento de transferência de renda e do salário mínimo para acelerar o desenvolvimento social, aumento de investimentos públicos e fortalecimento do papel do Estado, etc. Para Barbosa e Souza, essa inflexão política que ocorreu principalmente após os três primeiros anos da primeira gestão de Lula, conferiu a este governo um caráter

“desenvolvimentista” e o distanciou da perspectiva neoliberal clássica. Se os três primeiros anos significaram certa continuidade do ponto de vista econômico, após esse período essas medidas recolocaram o Estado em cena, o que numa perspectiva neoliberal radical não seria viável, argumentam os autores.

O resultado desta intervenção estatal nos rumos da economia, entre outras coisas, é manifestado em números pelo crescimento do PIB que subiu de 3.2% em 2003-2005 para 5.1% em 2006-2008; e no aumento do salário mínimo que passou de 11,7% em 2003-2005 para 24.7% em 2006-2008 (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 74-75). Além da quitação da dívida externa com o FMI, a reestruturação econômica do governo Lula aumentou enormemente a capacidade de investimento estatal no setor público, incluindo a educação. De acordo com Dulci (2010, p. 139), foram criadas “15 universidades federais novas [...]; 131 novos campi [...]; 240 escolas técnicas, mais do que em todo século anterior (140)”. Vale salientar que esse desenvolvimento mostrado em números é considerável do ponto de vista quantitativo, porém, a análise qualitativa do desenvolvimento remete a questão da sustentabilidade deste projeto e de sua indissociável relação com a efetivação dos DH que, em última instância, devem apontar para a igualdade sócio-econômica. Por isso, o desenvolvimento econômico deve estar casado com desenvolvimento humano, ou seja, com a efetivação dos DH.

É preciso observar que certas continuidades fortalecedoras do setor “parasitário-financeiro” do grande capital foram mantidas, conforme apontam Paiva e Mattei (2009, p. 186): “manutenção das altas taxas de juros; demarcação legal para parcerias público-privado; incentivo ao agronegócio, com a protelação das medidas para reforma agrária”, entre outras. As políticas sociais do governo Lula, como Fome Zero e Bolsa-Família, segundo os autores, oscilam “entre o apelo humanitário e uma versão ainda estigmatizadora da pobreza”, dando margem ao entendimento de que as políticas sociais deste governo estariam operando como “um instrumento poderoso de manipulação política junto aos seguimentos sociais excluídos” (PAIVA; MATTEI, 2009, p. 185). Estariam, portanto, amortecendo os conflitos sociais e inibindo protestos das classes menos favorecidas. Todavia, os autores argumentam que é necessário reconhecer que, apesar deste misto de continuidades e descontinuidades, há alguns aspectos mais gerais que caracterizariam uma inflexão em relação aos governos anteriores:

Os últimos anos foram marcados pela reativação das atividades econômicas, com elevação das taxas de crescimento, pela recuperação do poder

de compra dos salários, especialmente o salário mínimo; pela expansão dos programas governamentais de transferência de renda, os quais desempenham um importante papel no combate a pobreza no Brasil. Assim, a combinação de crescimento econômico foi decisiva para reduzir as taxas de pobreza do país durante a primeira década do século XX (PAIVA; MATTEI, 2009, p. 186).

Por conseguinte, a distribuição de renda através de programas como Bolsa Família e Fome Zero, apesar das inúmeras objeções, juntamente com o aumento do salário mínimo, entre outras ações, tiraram da linha da pobreza milhões de brasileiros e aumentaram o poder de compra, possibilitando um “crescimento mais inclusivo” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 98). Em suma, para Barbosa e Souza, os direitos sociais historicamente negligenciados estariam, paulatinamente, sendo restituídos, demonstrando que o governo Lula também apresenta um viés de mudanças, apesar das inúmeras continuidades. Nessa direção, as expressões da Questão Social, como a fome e miséria, estariam sendo enfrentadas, no mínimo, de maneira diferente das verificadas nos governos anteriores. Essa inflexão é absolutamente importante para a efetivação dos DH no Brasil.

Em relação à política externa, que incide diretamente na promoção e implementação dos DH, é importante considerar que na época em que Lula assumiu a presidência os EUA ameaçavam invadir o Iraque. Ao “replicar ao presidente norte-americano que a sua guerra seria ‘contra a pobreza’, Lula não só se dissociava dos planos de Bush como anunciava uma agenda distinta que tanto no plano interno quanto no externo marcaria seu governo” (GARCIA, 2010, 154). Para Garcia, o Brasil estaria conquistando um respaldo internacional que está diretamente ligado com as transformações internas que, segundo ele, estariam em curso no país. Para o autor (GARCIA, 2010, p. 157), até pouco tempo atrás essas transformações internas eram vistas por alguns como não realizáveis, considerando que a visão de “complexo de vira lata” não é um acidente histórico, mas uma estratégia dos “donos do poder”. Na contramão dessa visão, foi retomado o crescimento por meio de uma “maior distribuição de renda, controle da inflação, avanços no combate a pobreza e a exclusão social” (GARCIA, 2010, p. 158).

Para Garcia, a inserção do Brasil e da América Latina na nova ordem geopolítica deve levar em conta que o mundo não é mais

unipolar, mas multipolar. Por isso, a derrubada da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) e a criação União das Nações Sul-Americanas (UNILA) foram dois acontecimentos importantíssimos no sentido de criar um bloco de ajuda mútua entre estes países não mais orientados por organismos unilaterais. Deste modo,

O fortalecimento do multilateralismo como princípio reitor das relações internacionais e a tendência de um sistema mundial multipolar põem em evidência a necessidade de novos mecanismos de governança global para enfrentar as grandes questões atuais: a paz e segurança coletiva, a democratização das relações internacionais, a construção de uma nova ordem econômica e financeira e a preservação do clima e do meio ambiente (GARCIA, 2010, 167).

Nessa ótica, o Brasil estaria se inserindo na era da globalização não mais compactuando com as nações hegemônicas, ficando ao lado dos países “mais fracos” e dos países latino-americanos. Essa posição é absolutamente importante para a política global dos DH, pois são (via de regra, mas não exclusivamente) justamente os países hegemônicos (caso da invasão do Iraque pelos EUA) que se utilizam da própria diplomacia dos DH para infringir estes direitos. Além disso, ao buscar uma maior representatividade e reconhecimento nessa nova configuração mundial, o Brasil estaria sinalizando para o mundo sua opção pelo combate as desigualdades sociais, especialmente pelo combate a fome. Desta maneira, na leitura de Garcia, o país assume um importante papel no novo desenho global, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista social.

Por outro lado, a política externa do atual governo fortalece o capital financeiro na medida em que se apóia na exportação, em detrimento do mercado interno. Essa é a leitura de Boito (2005, p. 08), indicando ainda que essa postura não favorece os trabalhadores, pois “o objetivo da produção é a caça aos dólares e o trabalhador brasileiro compra a sua comida em moeda nacional. Por isso, estimula-se especificamente a exportação e não a produção em geral”. Em outro ensaio, Boito (2003, p. 12) esclarece que o governo Lula, em função da própria estratégia do PT para chegar à presidência, tem dificuldades de romper com a lógica neoliberal justamente por ter incorporado em sua agenda setores conservadores da elite nacional (“burguesia brasileira”) que, direta ou indiretamente, estão atrelados ao neoliberalismo. Nessa

direção, o PT, mais do que mudar os rumos da política neoliberal, teria se moldado a ela.

Vários são os pontos polêmicos em relação ao atual governo e esse breve balanço demonstra apenas algumas variações que ocorreram na política brasileira nos últimos anos, sendo necessário reiterar que o cerne do modelo societário global continua inalterado. Isso significa que, apesar das mudanças, o governo Lula estaria buscando construir uma nova versão do modelo capitalista neoliberal? Para Boito, o governo Lula

promoveu pequenas mudanças na política econômica e na política social que, embora não cheguem a provocar mudanças na dependência econômica e financeira da economia nacional e nas condições de vida da população trabalhadora, são mudanças que poderão dar um novo fôlego político a esse modelo antinacional e antipopular de capitalismo (BOITO, 2005, p. 07).

Resta saber se a inflexão, (ou essas “pequenas mudanças” – conforme argumenta Boito) verificada nos dois governos de Lula em relação aos anteriores irá se intensificar, dando margem a transformações mais substanciais ou permanecer na “superfície”. Resta saber se o PT (caso permaneça no poder), originalmente caracterizado como um partido da classe trabalhadora, irá atuar no sentido de fortalecer sua base popular ou se aproximar de setores historicamente conservadores, tendo que barganhar o futuro da classe trabalhadora para satisfazer o apetite da “burguesia nacional”.

Independente de quem seja o próximo dirigente do país e a que projeto político esteja atrelado, a advertência de Sader em relação ao futuro do Brasil serve de alerta: O “retorno das elites tradicionais” ou o “aprofundamento das transformações”? A configuração estatal ou o projeto político de um país é fundamental para a concretização dos DH, principalmente os direitos de “terceira geração” (direitos sociais), pois estes dependem diretamente da atuação estatal. Em outras palavras, a concretização dos DH vai depender de vontade e projeto político. Por isso, não se pode atribuir a tarefa de mudança única e exclusivamente para a EDH. O Estado deve assumir sua parcela de responsabilidade na promoção dos DH. Não é a toa que Bobbio argumenta que a efetivação dos DH é uma questão política e não jurídica, justificando ainda mais que a política deve ser orientada pela “soberania popular”. Quanto mais os grupos populares da sociedade civil tiverem representatividade

política mais os DH irão avançar, pois um Estado que serve aos interesses do capital ou das elites torna-se um entrave para a implementação de qualquer política igualitária. Assim, a ampliação dos espaços de participação é condição fulcral para o avanço da política de DH e EDH no Brasil²⁷.

Percebe-se que a Política Nacional de EDH é complexa e demanda ações articuladas entre Estado, sociedade civil e agências educadoras. Dizer que a EDH pode modificar sozinha os quadros de violência seria ou um equívoco ou uma forma de retirar do Estado suas responsabilidades. O Estado deveria atuar como um mediador dos interesses da nação (povo) e não como mecanismo de reprodução dos interesses da classe dominante. Por isso, o Estado brasileiro deve ser coerente com uma perspectiva crítica de EDH. Isso significa que o “Estado Democrático de direito” deve se orientar pela “soberania popular” e buscar efetivar a cidadania, condição imprescindível para se vislumbrar um horizonte emancipatório. De que adianta um conjunto de direitos garantidos constitucionalmente (Constituição de 1988) se o Estado atua de forma a expropriar esses direitos? De que adianta a construção de um PNEDH se a política nacional não é condizente com os princípios presentes neste documento?

²⁷ Sobre este assunto ver item 3.2.

3 ELEMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PRESENTES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FATORES EXÓGENOS E ENDÓGENOS NO PROCESSO DE SUA ELABORAÇÃO

De acordo com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República²⁸ (SEDH), o PNEDH é resultado de uma construção coletiva envolvendo Estado, organizações internacionais, instituições de educação superior e sociedade civil organizada. Por meio da SEDH, Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça e Secretarias Especiais, são executados programas e projetos de EDH, bem como gerência e fiscalização das ações desenvolvidas por organismos públicos e privados nesta área.

A elaboração do PNEDH teve início em 2003, por meio de um esforço conjunto da SEDH, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e MEC. A primeira versão tinha como objetivo “orientar a construção de políticas, ações e programas comprometidos com uma cultura de respeito aos direitos humanos”. No decorrer do ano de 2004 foram feitos vários encontros, seminários e fóruns com intuito de debater e aprofundar o Plano. Em 2005, efetivaram-se encontros estaduais articulados com a sociedade civil, que resultaram em valiosas contribuições para aperfeiçoar o documento. Esse processo resultou na criação de 14 Comitês Estaduais de EDH, potencializou as iniciativas na área, além de contar com a participação de mais de 5.000 pessoas que ajudaram na criação de propostas para a nova versão.

A estrutura do documento atual, finalizado em 2006, estabelece diretrizes, princípios, concepções, objetivos e linhas de ação em cinco grandes campos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, Educação e Mídia. Alguns objetivos gerais do PNEDH são: fortalecimento do Estado Democrático de Direito por meio do papel estratégico da EDH; salientar a importância dos DH na construção de

²⁸ www.sedh.gov.br.

uma sociedade justa; fomentar a articulação entre poder público e sociedade civil para desenvolvimento de ações de EDH.

A proposta deste documento é apresentar “caminhos a se trilhar” em prol da construção de uma “cultura em Direitos Humanos”, processo que deve ser efetivado, de acordo com o Plano, através de uma intervenção no âmbito educacional nos diferentes níveis de ensino (básico e superior), além de uma intervenção na educação não-formal, na educação dos profissionais dos sistemas de justiça, segurança pública e na mídia. O PNEDH também apresenta as diretrizes para se organizar nas diferentes esferas de governo essa proposição, bem como a articulação entre Estado e sociedade civil.

A partir do PNEDH, fica mais fácil visualizar como a sociedade civil, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais, universidades, escolas de educação infantil, do ensino fundamental e médio, mídia e instituições do sistema de segurança e justiça podem contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 2003, p. 10).

Nesse sentido, a proposta vislumbra o conceito de educação integral, que não restringe a educação apenas ao âmbito escolar, mas que a expande às demais esferas da vida social, como a família, ONGs, associações, etc. Trata-se de uma política multisetorial e multidimensional, pois abarca um conjunto amplo de agentes, setores, instituições, âmbitos de ensino, etc.

Além disso, por ser o Brasil um país signatário da política global dos DH, há um movimento com determinações externas. Assim, com relação aos fatores exógenos, é necessário ponderar – conforme delineado nos capítulos anteriores, que o PNEDH não pode ser entendido isoladamente, pois é fruto de um movimento global mais amplo. Além desse contexto mais amplo, do ponto de vista documental torna-se relevante considerar as orientações da Organização das Nações Unidas (ONU) para formulação dos Planos Nacionais de Ação para a EDH nos diversos países signatários. Tais orientações foram proclamadas pela ONU no ano de 1997, estabelecendo-se as diretrizes para a confecção dos Planos Nacionais de EDH e alguns passos a serem seguidos pelo conjunto de Estados-membros. A elaboração do documento intitulado “Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para

Educação em Direitos Humanos”, de 1997, objetivou dar subsídios aos Estados para a efetivação da EDH através da criação dos seus respectivos Planos, sublinhando a importância destes documentos. Do começo deste século até os dias que seguem, vários países confeccionaram seus respectivos Planos, formando um movimento bem mais amplo do que os limites dos Estados e estabelecendo uma rede de ações concretas materializadas nos Planos. De acordo com o documento, os Planos devem:

Estabelecer ou fortalecer instituições e organizações de direitos humanos nacionais e locais; Iniciar passos direcionados a programas nacionais para a promoção e proteção de direitos humanos, como recomendado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos; Prevenir violações aos direitos humanos que resultam em custos humanos, sociais, culturais, ambientais e econômicos exorbitantes; Identificar as pessoas da sociedade que estão no momento privadas da integralidade de seus direitos humanos e assegurar que medidas eficazes serão tomadas para modificar-lhes a situação; Ampliar oportunidades para cooperação em atividades de educação de direitos humanos entre agências governamentais, organizações não governamentais, grupos profissionais e outras instituições da sociedade civil²⁹.

Além das Diretrizes para os Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos, outros documentos que antecederam a elaboração do PNEDH também são dignos de destaque, tais como a própria DUDH, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Declaração e Programa de Ação de Viena, entre outros. Estes documentos tiveram um papel importante na história da EDH, pois suscitaram discussões não só educacionais, trazendo a tona questões sociais, políticas e econômicas, além se salientar, evidentemente, a importância e o papel da educação para a efetivação da paz e enfrentamento das desigualdades no mundo.

²⁹ Diretrizes para Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos. ONU, 1997. Disponível em www.dhnet.org.br.

O artigo 26 da DUDH coloca em evidência a importância da educação tornar-se um bem universal, ao alcance de todos; a importância que a educação seja calcada em valores de “tolerância” e “amizade entre todas as nações”, para que a paz seja mantida. Num contexto em que o mundo ainda sentia os efeitos dos regimes totalitários e as consequências da Segunda Guerra Mundial, era plausível a busca pela paz. Os documentos posteriores a DUDH foram confirmando os compromissos com a educação e ampliando a discussão em torno dos DH, colocando em xeque algumas contradições que não se referiam somente a um quadro de guerra convencional, mas a situações de violência oriundas das desigualdades culturais, sociais e econômicas.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, já em 1966 (art.3) chamava a atenção para esta questão: “Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a assegurar a homens e mulheres igualdade no gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais enumerados no presente Pacto”. No rol destes direitos estão incluídos, por exemplo, os direitos ao trabalho e ao lazer. No que tange o campo educacional, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13) coloca que

os estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Na Declaração e Programa de Ação de Viena (item D, 78-82), novamente aparece a necessidade de se educar em e para os DH no sentido de favorecer “compreensão mútua, a tolerância e a paz”. A erradicação do analfabetismo também aparece como questão crucial de caráter emergencial, além de apelar para que a temática dos DH seja incluída nos currículos de todos os estabelecimentos de ensino. O conteúdo a ser ministrado consiste no que segue:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o

desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos.

Estes documentos, dentre inúmeros outros que fazem parte do arcabouço jurídico internacional dos DH, juntamente com as várias iniciativas governamentais e não-governamentais para a sua promoção, foram fundamentais para intensificação do debate em torno da EDH e para a gestação do PNEDH no Brasil. A adesão do Brasil a essa política, logicamente, foi fulcral dentro da dinâmica global de expansão e efetivação dos DH.

Vale destacar que a Organização das Nações Unidas³⁰ (ONU), entidade responsável pela elaboração de tais documentos, foi criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de mediar as relações entre países no sentido de manter e realizar a paz no mundo. Para tanto, propõe-se ser um canal fortalecedor da via diplomática e dialógica. A criação da ONU substituiu a Liga das Nações, organização que também visava a obtenção da paz após a Primeira Grande Guerra, mas que não obteve o mesmo alcance da ONU. Não obstante sua importância é preciso considerar sua fragilidade. Garcia dirige a crítica nesses termos:

³⁰ A legitimidade da ONU é colocada em xeque em função de alguns acontecimentos, como a invasão do Iraque por parte dos Estados Unidos. Os EUA, passando por cima da organização, não mediu esforços para “recolonizar” aquele país. Como os Estados Unidos é o maior financiador da organização, a desconfiança aumentou ainda mais. Alegando que o Iraque possuía “armas de destruição em massa”, não levou em consideração o levantamento feito pela própria ONU de que não havia indícios de tais armas, sendo que até hoje essas armas não foram encontradas. Apesar disso, não foram feitas sanções aos Estados Unidos por parte da ONU, o que agrava ainda mais situação, pois deixa implícita uma relação de subserviência da ONU para com os Estados Unidos, aumentando a suspeita de que a mesma estaria servindo de plataforma para uma única nação hegemônica. Deste modo, haveria uma contradição sintomática entre o discurso e a prática da ONU, pois colocar em risco a vida de civis ou matar inocentes em nome de qualquer guerra que seja seria ir de encontro a todos os avanços jurico-políticos já conquistados em torno dos DH. Mas é importante considerar que a ONU não deu aval para o ataque. Dentro do corpo institucional da ONU existem várias agências que atuam em funções específicas, tais como a UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura e a OMS – Organização Mundial da Saúde, entre outras, que promovem ações direcionadas as suas respectivas áreas.

A Assembléia Geral da ONU perdeu poder, servindo mais de espaço de exercício retórico do que de efetiva instância decisória. O conselho de segurança revelou-se igualmente incapaz de atuar de forma eficiente em situações de gravidade, como a crise iraquiana e o conflito na Palestina, uma zona de instabilidade que se irradia por todo o Oriente Médio e ameaça a paz mundial (GARCIA, 2010, p. 168).

Torna-se igualmente paradoxal propor discursivamente a igualdade de direitos e ao mesmo tempo fortalecer uma lógica que favorece os países capitalistas interessados em aumentar suas riquezas explorando as matérias primas de outros países. Nessa perspectiva, com um discurso de igualdade, a ONU estaria fortalecendo uma hierarquia global que legitima a dominação dos países economicamente mais poderosos e corroborando a dominação das chamadas “potências”? Caso ocorra esse favorecimento (e o exemplo do Iraque é elucidativo), a “visão da águia” estaria mais uma vez sobrepondo-se a “ótica do pardal”, uma vez que na configuração geopolítica da globalização as superpotências estariam sendo favorecidas. A esse respeito, o PNEDH coloca que

o processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2006, p. 15).

A problemática da globalização remete, portanto, a um sistema mundial hierarquicamente desigual que acaba favorecendo um pequeno grupo de países e desfavorecendo a efetivação dos DH nos países “periféricos”, uma vez que beneficia “apenas um terço da humanidade”, isto é, as superpotências mundiais. Por outro lado, “os DH e a EDH consagram-se como tema global” em um mundo em que se torna cada vez mais “urgente e necessário educar em DH, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (BRASIL, 2006, p. 15). É preciso reiterar que a globalização é um fenômeno que também abarca a mundialização do pensamento crítico, ou seja, possibilita que a “ótica do pardal” também obtenha alcance global.

A partir destas considerações, pode-se dizer que o PNEDH foi resultado, por um lado, de um movimento amplo envolvendo o conjunto

das nações, das quais o Brasil faz parte e, por outro, da articulação entre Estado e diferentes setores da sociedade brasileira. Do mesmo modo que há elementos exógenos que influenciaram a elaboração do Plano, há fatores endógenos que não podem passar despercebidos. A historicidade do PNEDH e o itinerário percorrido no processo de sua construção indica, justamente, esse movimento “externo”. Resta saber como que o PNEDH foi construído do ponto de vista interno e qual o grau de representatividade dos diferentes sujeitos envolvidos em sua elaboração, pois só assim pode-se perceber se a “ótica do pardal” foi incorporada e, uma vez incorporada, qual foi o grau de sua influência.

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), responsável pela elaboração do PNEDH, foi criado no ano de 2003 através da portaria nº 98/1993. Esta comissão era composta de especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais (BRASIL, 2006, p. 09). Com relação à participação da sociedade civil e dos grupos populares (movimentos sociais) no processo de elaboração do PNEDH, Chueiri³¹ (integrante do Comitê responsável pela elaboração do PNEDH) argumenta que esta participação foi “ampla”, pois “cada unidade da federação organizou debates, fóruns, convocando os movimentos sociais, os profissionais de cada área interessada para debater a proposta, fazer sugestões e posteriormente apresentar no encontro em Brasília”.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide³², que também fez parte do referido Comitê responsável pela elaboração do PNEDH³³, resume o processo de construção do documento da seguinte forma:

³¹ Vera Karam de Chueiri é professora do curso de direito da UFPR. Entrevista concedida em 01 de junho de 2010 especificamente para esta pesquisa.

³² Entrevista site www.institutobrasilverdade.com.br – 29/04/2010.

³³ É necessário dizer que uma das linhas gerais de ação propostas no PNEDH é apoiar a criação e estruturação dos Comitês Estaduais de EDH. Seguindo essa orientação, foi realizado, nos dias 10 e 11 de junho de 2010 - Universidade Federal de Santa Catarina, o I Seminário Estadual de Educação em Direitos Humanos de Santa Catarina (SEMEDH), com o objetivo de debater a Política Nacional de EDH e consolidar o Comitê Catarinense de Educação em Direitos Humanos. O I SEMEDH foi resultado do Projeto “Educação em e para os Direitos Humanos”, financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Esse projeto vem sendo desenvolvido pelo Laboratório de Estudos das Violências (LEVIS/UFSC) desde 2006. Portanto, ainda que incipiente, já há um desdobramento efetivo desta política na região, demonstrando que sua influência tende a crescer nos próximos anos também em Santa Catarina. A elaboração do I SEMEDH foi direcionado a “pesquisadores, educadores, lideranças, ONGs,

Em março de 2005, foi criada uma Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) com o objetivo de implementar o Plano, elaborado em 2003, dentro do período da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004). Essa primeira versão do plano foi elaborada por especialistas que compuseram o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pela SEDH. Além de ter elaborado e revisado o Plano, o Comitê tem como objetivo assessorar e monitorar as ações da SEDH acerca da educação em direitos humanos. Depois, abrimos um período de divulgação desta versão no site da secretaria, mas tivemos pouca contribuição. No período de 2004 e 2005 foram realizados encontros estaduais de educação em direitos humanos nos estados da Federação com o objetivo de revisar a versão de 2003, garantindo a participação social através da Primeira Consulta Nacional. Em 2006, durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, Dr. Paulo Vannuchi, atual Secretário dos Direitos Humanos, lançou a versão preliminar do PNEDH para consulta on-line e, em dezembro de 2006, finalizou a Consulta Nacional entregando, durante o Prêmio Nacional, a versão 2006 do PNEDH. Essa versão foi lançada oficialmente em videoconferência no dia 15 de março de 2007.

Percebe-se que houve, apesar do espírito democrático presente no processo de construção do documento, “pouca contribuição” da sociedade civil de maneira geral. Apesar da intenção de construção democrática do PNEDH, a participação popular não atingiu um grau satisfatório de participação. É preciso considerar que o CNEDH, entidade responsável pela elaboração do PNEDH, foi majoritariamente formada por representantes da UNESCO, do MEC, da SEDH, além dos

movimentos sociais com atuação na área de Direitos Humanos” (citação retirada do folder do I SEMEDH, 2010) demonstrando que há uma tendência de construção democrática na formulação e consolidação do Comitê Catarinense de Educação em Direitos Humanos e que EDH tende a crescer também em Santa Catarina nos próximos anos.

“colaboradores externos” (praticamente todos vinculados ao meio acadêmico). Ou seja, a elaboração do documento ficou restrita a alguns “especialistas” que detinham o “discurso competente”; um corpo técnico de “especialistas” vinculados a hierarquia burocrático-estatal e “previamente reconhecidos como tendo o direito de falar” (CHAUÍ, 1993, p. 07). Chauí (1993, p. 07) chama atenção para o fato de que “o discurso competente é o discurso instituído”, ou seja, “é aquele que a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Este “discurso competente” está circunscrito nas sociedades contemporâneas que ficaram “burocratizadas”, isto é, que sofreram um processo de burocratização que atinge não somente o Estado, mas também a sociedade civil. Para Chauí, este “discurso competente” tende a camuflar a presença do Estado na sociedade civil, onde há um duplo movimento: “o crescimento do poder do Estado é negado e afirmado pelo discurso” (CHAUÍ, 1993, p. 09).

Nessa ótica, a construção do PNEDH teria ficado submetida à norma restritiva do “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”, fragilizando substancialmente a “ótica do pardal”. Por isso, um dos principais desafios para a EDH, atualmente, é a socialização do PNEDH para que em sua revisão (que também é atribuição do CNEDH) seja incorporada com maior representatividade a “ótica do pardal”, principalmente dos setores populares da sociedade civil que ainda desconhecem essa política, visando uma maior participação desses grupos. Não obstante essas considerações, percebe-se que o conteúdo do PNEDH, em linhas gerais, incorpora a articulação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia” no sentido de considerar as atribuições das diferentes esferas e os seus respectivos papéis na construção e efetivação da Política Nacional de EDH. As demandas “a-partir-de-baixo” se manifestam, por exemplo, na ênfase dada à categoria “justiça social” e nas atribuições do Estado no cumprimento das prerrogativas da cidadania.

Em outra entrevista³⁴, Zenaide coloca que “nos encontros estaduais participaram representantes da sociedade civil interessados nos cinco eixos do PNEDH”. Para a entrevistada, os “representantes da sociedade civil” podem contribuir para a criação e efetivação de uma “cultura em DH”

³⁴ Entrevista concedida especificamente para esta pesquisa em 24 de maio de 2010.

diagnosticando os problemas que afetam a dignidade da pessoa humana, mobilizando e organizando coletivos para conhecer e saber usar os mecanismos de defesa, educar e informar a coletividade para a necessidade de lutar em defesa dos direitos sociais, criar alternativas educativas não formais, participar das esferas públicas da cidadania como fóruns e comitês, conferências e avaliação de planos e políticas e monitorando as ações do PNEDH.

Todavia, para que os grupos populares possam efetivamente contribuir, o PNEDH necessita de uma maior divulgação para ampliar o leque de participação da sociedade civil, principalmente dos grupos populares que defendem um amplo espectro de direitos, desde a causa indígena, racial, de gênero, entre outras. Ao incorporar as demandas populares, o PNEDH pode realmente se tornar um mecanismo democrático de construção e efetivação dos DH e de combate as disparidades sociais, culturais, econômicas e políticas. O que pode tornar a EDH um referencial crítico é justamente o fortalecimento da “ótica do pardal”, por isso, a EDH ainda não cumpriu integralmente sua potencialidade, precisando avançar ainda mais na direção das classes populares.

3.2 PRESSUPOSTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PRESENTES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No PNEDH é possível encontrar vários elementos que dizem respeito às responsabilidades ou atribuições do Estado para a efetivação dos DH e uma série de princípios “ético-políticos” ou categorias analíticas relacionadas à EDH. Em função de um conjunto amplo de categorias, foram analisadas somente as consideradas mais importantes do ponto de vista da “ótica do pardal”, tais como *democracia*, *cidadania* e *justiça social*. A análise destes elementos remete, por um lado, ao tipo de configuração estatal e suas conseqüências para a EDH e, por outro, a questão do papel da sociedade civil e da EDH para alterar um determinado rumo político ou provocar modificações na esfera estatal.

Por conseguinte, tal apreciação deve considerar novamente a relação entre Estado e sociedade civil, buscando identificar a “ótica do pardal” e a “visão de águia” nesse processo. É preciso dizer que o PNEDH é uma importante conquista e um importante referencial para os grupos populares, todavia, é preciso avançar no sentido de clarificar as prerrogativas de uma igualdade substantiva que não fique restrita somente a aspectos jurídicos e discursivos.

O PNEDH, entendido como uma política pública direcionada a educação, foi elaborado com intuito de criar uma “cultura em DH” que pudesse servir como mecanismo de enfrentamento da lógica neoliberal. Assim, de acordo com a sua primeira versão, de 2003, é feita uma objeção ao neoliberalismo da seguinte forma:

O contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos (BRASIL, 2003, p. 09).

Essa política contrastava com os direitos promulgados na Constituição de 1988, fragilizando a configuração de um “Estado Democrático de Direito” que, de acordo com o Plano, foi conquistado em função das lutas travadas ao longo da história brasileira e, particularmente, no contexto que antecedeu a elaboração da referida Constituição. No PNEDH, fica manifesto que esse movimento de lutas culminou na elaboração da Constituição e que este documento consagrou apenas formalmente o “Estado Democrático de Direito”, considerando o descompasso entre o que foi juridicamente garantido e o que precisaria ser efetivado no campo da cidadania. Assim, ao tratar do movimento de lutas em meados da década de 1980, fica postulado no Plano que

esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) (BRASIL, 2006, p. 16).

A política neoliberal levada a cabo na década de noventa e a nova configuração geopolítica mundial levaram o Brasil, nas últimas décadas, a se caracterizar interna e externamente como um misto de continuidades e descontinuidades. Do ponto de vista da política externa, a extinção da ALCA e a criação da UNILA estabeleceram um novo patamar de relação entre o Brasil e os países latino-americanos. No PNEDH, a temática relacionada ao contexto latino-americano é abordada nesses termos:

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tafera indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos. Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância dobrada em países da América Latina, caracterizados pelo histórico de violações dos direitos humanos, expressos pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais (BRASIL, 2006, p. 15).

Ao mesmo tempo em que reconhece a precariedade dos países latino-americanos, incluindo o Brasil, o Plano aponta que, de maneira geral e no caso brasileiro, esse quadro está mudando devido ao aumento do debate em torno dos DH e da cidadania, trazendo à tona que a tão buscada dignidade da pessoa humana só pode ser alcançada por meio da efetivação dos direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). É preciso reiterar que, historicamente, os direitos civis e políticos se constituíram contra o poder estatal absoluto (absolutismo, totalitarismo, ditaduras...), enquanto os direitos sociais (incluindo o direito à educação pública) necessitam de uma intervenção ativa do Estado através da criação de políticas públicas/sociais. Esse entendimento é fortalecido no Plano na medida em que, para a afirmação dos DH, a busca por “justiça social” torna-se imperativa, sendo necessário considerar que,

apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas

públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2006, p. 16).

A omissão do Estado brasileiro, reconhecida no PNEDH, é mais uma vez colocada como obstáculo para a efetivação dos DH. Assim, o papel da EDH está vinculado, necessariamente, ao desvelamento da lógica da globalização neoliberal no sentido de mostrar as contradições que devem ser superadas para que a cidadania ocorra, além de cobrar e fiscalizar a atuação do Estado na elaboração de políticas públicas. Por isso, o tipo de configuração estatal é fundamental para a efetivação da EDH, na medida em que ambos, Estado e educação, são reciprocamente influenciados e precisam estar afinados na promoção e proteção dos DH. Mesmo que a EDH seja usada como instrumento para mudar um determinado rumo político, sua concretização depende de um conjunto de ações articuladas entre Estado, sociedade civil e instituições educacionais. Deste modo, fica fragilizada a construção de uma “cultura em DH” onde se verifica um descompasso entre os avanços materializados no PNEDH e as atribuições do Estado para a efetivação da cidadania. Em decorrência, o Estado precisa absorver as demandas populares (“ótica do pardal”) para avançar ainda mais na construção dos DH, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais.

Apesar de ser imprescindível a articulação de diferentes setores e estreitamento dos laços entre Estado e sociedade civil, deve-se ter bem claro quais as atribuições de cada âmbito. Como o PNEDH começa a ser construído no bojo de um período de transição política muito importante na história do Brasil, as expectativas por mudanças nos rumos da política nacional eram muitas, tendo em vista o avanço das políticas de cunho neoliberal. O próprio PNEDH expressa esse anseio por mudanças, apresentando considerações acerca do papel do Estado nos seguintes termos:

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. Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida

como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias (BRASIL, 2006, p. 09).

Nessa direção, o Estado deve se colocar como um agente central na promoção dos DH, principalmente no que se refere à construção de políticas públicas que promovam a “igualdade de oportunidades” e da tão proclamada “justiça social”, muitas vezes enfatizada no Plano. Para tanto, seu “dever” mais fulcral atualmente é justamente sanar o déficit econômico, social, cultural e político herdado após quinhentos anos de exploração, além de criar mecanismos para uma maior participação da sociedade civil na elaboração, implementação e fiscalização de políticas públicas. No que concerne para os mecanismos de participação, é possível observar que se processa um movimento mais amplo e outro mais específico. Em relação ao primeiro, no Plano aparece o reconhecimento da apropriação do “discurso” em DH por uma espécie de “rede de ativistas que pressionam os Estados” e todo um conjunto de iniciativas que violam esses direitos. Essa rede, chamada de “sociedade civil transnacional” sugere que, para além das fronteiras dos Estados nacionais, também se globaliza a sociedade civil, unida em torno destas iniciativas. É justamente o movimento chamado por Santos de “cosmopolitismo” ou “solidariedade transnacional”. No PNEDH, esta questão aparece da seguinte forma:

a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos (BRASIL, 2006, p. 15).

O segundo movimento diz respeito a questões internas que sinalizam para a afirmação de que

o Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de inúmeras conferências temáticas. Um aspecto relevante foi a

institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias (BRASIL, 2006, p. 16).

Com relação à política interna brasileira, a ampliação dos espaços decisórios através dos conselhos (que para muitos críticos não passam de espaços cooptados pelo governo) é outro importante dado, tendo em vista que a democratização da política é fundamental para uma democracia potencialmente participativa. Para Pochemann e Dias (2010, p. 125),

os conselhos populares que tratam de temas relacionados as políticas públicas e às demandas sociais demonstram, no atual governo Lula, o concreto aprofundamento da democracia representativa, cada vez mais participativa. A opção pelos conselhos populares estabelece um novo patamar de participação social nas políticas públicas, em que a articulação, as consultas e a deliberação são sempre acompanhadas pela correção de rumos.

Torna-se inequívoco considerar que a ampliação destes mecanismos de controle social fortalecem a democracia, desencadeando um processo de socialização da política onde os grupos populares podem auxiliar na construção e fiscalização das políticas públicas. Um dos objetivos do Plano é justamente “fomentar a articulação entre poder público e sociedade civil para desenvolvimento de ações conjuntas” na área de EDH (BRASIL, 2006, p. 18). A urgência de estreitamento dos laços entre governo e sociedade parece ser a tônica deste momento, pois é justamente o entrelaçamento da “visão de águia” (Estado) com a “ótica do pardal” (povo, nação) que pode conferir legitimidade a um governo que se diz democrático. Assim,

a democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(as) (BRASIL, 2006, p. 17).

No entanto, esta questão remete a preocupação de que

os espaços de controle social, através deste modelo representativo e restrito, acabam por reproduzir os mesmos problemas da democracia representativa, isto é, o distanciamento das massas e das suas reais necessidades, a corrupção, a representação de interesses pessoais e privados, a burocratização, etc (PAIVA & MATTEI, 2009, p. 193).

Esta preocupação, fundada em uma crítica mais incisiva da democracia representativa, chama atenção para o fato de que a democracia, nos moldes liberais, pode se tornar o aquilo que Chauí nominou de “farsa bem sucedida”, pois,

se na tradição do pensamento democrático, democracia significa igualdade, soberania popular, preenchimento das exigências constitucionais, reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria, liberdade, torna-se óbvia a fragilidade democrática no capitalismo (CHAUÍ, 1993, p. 141).

Para Chauí (1993, p. 142), os pressupostos de um regime democrático estariam vinculados a uma verdadeira “igualdade sócio-econômica” que, em função do capitalismo, estaria profundamente fragilizada. A igualdade defendida por Chauí aparece no Plano sob a capa de “justiça social”. Todavia, a “justiça social” está condicionada a elementos estruturais vinculados ao advento do capitalismo e a sua permanência como modelo hegemônico até os nossos dias. De fato, toda e qualquer continuidade com a lógica do capitalismo neoliberal adotada pelos governos, sejam eles de “esquerda” ou “direita”, tende a enfraquecer a política de EDH na medida em que fragiliza a rede de proteção social dos trabalhadores e os torna mais vulneráveis. Como consequência, não se pode pensar em EDH sem correlacioná-la com a configuração estatal que, em última instância, acaba por obstruir ou efetivar os DH por meio de suas políticas. Do ponto de vista das discontinuidades, o Estado brasileiro parece ter dado um primeiro passo para a consolidação dos direitos sociais e para uma política representativa da “ótica do pardal”. Contudo, o país ainda está longe de realizar a tão proclamada “igualdade sócio-econômica” que, sob a égide do capitalismo e de sua sociabilidade, fica restrita a reformismos conjunturais. Na esteira desse processo, apesar dos avanços citados, é

bastante sintomático alcançar “as condições sociais da democracia”, quais sejam:

A transformação das relações de classe pela transformação do sistema de produção e do sistema de propriedade, com o fim da exploração da força de trabalho, da separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual (CHAUÍ, 1993, p. 142).

Sob este prisma, a democracia deve ser entendida como “forma global das relações sociais” e não como simples regime político³⁵. Esta é, indubitavelmente, uma diferença substancial entre “democracia liberal” e “democracia socialista”, onde a primeira estaria restrita ao âmbito político-jurídico e a segunda vinculada a uma democratização estrutural mais ampla, ou seja, a uma democratização sócio-econômica. A democracia, no PNEDH, é entendida como “regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos DH” (BRASIL, 2006, p. 17). Reconhecendo o caráter formal do entendimento de democracia manifestado no PNEDH, a questão passa a ser a concretização da soberania popular, da justiça social e do respeito integral aos DH.

O caminho proposto por Gramsci é profícuo, pois para se alcançar as condições postuladas por Chauí, torna-se necessário passar pela disputa da hegemonia que se dá em um contexto de “Estado ampliado” (sociedade civil+sociedade política), onde a sociedade civil se encontra marcada pelas lutas de classe. No bojo destas lutas entre projetos societários distintos, somente com uma política de alianças é possível conquistar a hegemonia, uma vez que o consenso torna-se peça fundamental. A estratégia do PT foi justamente a de estabelecer alianças para ganhar as eleições, o que de fato ocorreu. Para alguns intelectuais, esta parece ser uma tendência da esquerda que se aproxima da “social-democracia”, ou seja, de uma perspectiva defendida por grupos que “estão prontos para uma cooperação pacífica e para uma coalizão com partidos burgueses e que sustentam, ao mesmo tempo, um programa de reformas não-violentas” (BRACHER Apud CHAUI, 1993, p. 231).

Nessa perspectiva, os partidos constitucionais, dependendo de determinados arranjos, são condicionados a apresentar alternativas viáveis que busquem a adequação dos interesses de classe por meio de alianças

³⁵ Para Chauí, a democracia é muito mais que mera democracia política, por isso, depois dos regimes totalitários, a luta pela democracia passou a ser “o principal terreno para a transformação histórica, porque se trata de uma luta pela democracia econômica e pela democracia política” (1993, p. 247).

dentro do jogo democrático. Desta forma, fica evidenciado que o partido e o povo são dois elementos fundamentais na construção de outra lógica dentro da dinâmica democrática. Todavia, o Brasil (considerando seu processo de “ocidentalização” como apontou Coutinho) estaria em uma fase de transição rumo a uma “democracia socialista”, parafraseando Chauí, ou, sob a égide do capital, apenas reproduzindo uma “democracia liberal”? Nessa direção, a EDH surge como alternativa popular ou como alternativa para manter o *status quo*? Apesar de poucas indicações sobre este assunto, é possível fazer alguns apontamentos.

Com relação ao processo de transição rumo a uma “democracia socialista”, é preciso clarificar algumas questões. Mesmo que a união entre democracia e socialismo pareça improvável em função da vinculação da democracia com o liberalismo e sua simplificação relacionada ao momento do voto ou a um simples regime político, Chauí chama atenção para o fato de que a “não separação entre dirigentes e dirigidos assinala a relação entre democracia e socialismo, ao mesmo tempo em que aponta a dificuldade para a sua efetivação histórica” (1993, p. 186). Além disso, uma “democracia socialista” não pode ficar restrita apenas a democratização jurídico-política (apesar de ser imprescindível), devendo possibilitar a democratização dos meios de produção, gerando a tão proclamada “igualdade sócio-econômica” ou a “justiça social”. Se considerarmos a desigualdade sócio-econômica como uma das principais causas da “questão social”, essa proposta caminharia na direção de sanar a contradição entre o que está proclamado juridicamente e a efetivação da igualdade do ponto de vista sócio-econômico.

Para tanto, o trabalho de “compreensão crítica” é considerado por Chauí um dos momentos constituintes da práxis transformadora na direção de uma “democracia socialista”, mesmo partindo do reconhecimento das inúmeras dificuldades³⁶ de se atingir este objetivo. Deste modo,

o momento teórico está comprometido com a construção da democracia socialista porque descobre os verdadeiros antagonismos (que conservadores e reformistas se esforçam para encobrir), traduzindo em termos de relações concretas instituídas o

³⁶ Dentre as dificuldades pode-se considerar: o aumento burocracia estatal devido o aumento do sufrágio e das decisões políticas que demandam uma maior complexidade político-administrativa; o aumento da complexidade industrial exige soluções técnicas restritas aos “competentes”, excluindo grande parte da população; o advento da indústria cultural tende a massificar a informação suprimindo o sentido da responsabilidade individual, fundamento de uma sociedade democrática; etc (CHAUÍ, 1993, p. 187).

significado e o funcionamento das regras que as mascaram (CHAUÍ, 1993, p. 186).

O questionamento da separação entre os dirigentes e os dirigidos, fundamental para se entender a exploração do capitalismo nos dias atuais, é visto como um momento constitutivo na luta pela deflagração do socialismo dentro de uma ordem democrática. Um primeiro passo nessa direção seria considerar que o caráter classista do Estado deveria ser transformado no sentido de desfazer a configuração de um Estado enquanto “comitê da burguesia”, onde a “ótica do pardal”, uma vez incorporada à dinâmica estatal, pudesse desempenhar um papel crítico-transformador “a-partir-de-baixo”. Na contramão desse processo, a democracia liberal atuaria no sentido de manter as contradições de classe, uma vez que buscaria promover a idéia de uma sociedade civil sem conflitos de classe, meramente como espaço da liberdade humana. Uma democracia nestes moldes acabaria se transformando em instrumento legitimador da dominação de classe. Do mesmo modo, uma EDH não favorecedora da compreensão crítica também estaria contribuindo para a legitimação das estruturas de poder. Por outro lado, é justamente a capacidade de conscientizar e despertar a compreensão crítica que projeta a EDH em uma dinâmica transformadora das relações de opressão características da sociedade capitalista, podendo auxiliar na construção de uma “democracia socialista”.

A democracia representativa, a partir destas considerações, estaria profundamente abalada, pois sua representatividade estaria vinculada aos interesses de uma classe específica (burguesa) e não aos interesses da nação (povo). Sendo representativa dos interesses das classes dominantes, estaria se afastando da sua própria razão de ser, qual seja: um regime alicerçado na soberania popular, isto é, nas demandas do povo/nação (“ótica do pardal”). Por isso que a democracia implica criação de condições que permitam que o “cidadão seja soberano e interfira realmente nas decisões sociais e econômicas a través dos órgãos de decisão política” (CHAUÍ, 1993, p. 194). Este seria, portanto, um ponto crucial para o fortalecimento da “ótica do pardal” no que se refere aos aspectos políticos.

Nessa direção, a idéia gramsciana de “guerra de posição” ganha relevo na medida em que sinaliza para a “conquista gradual pelas classes populares no interior da sociedade civil, como sua organização da sociedade política e, finalmente, como sua possibilidade de tomar o poder do Estado através do jogo democrático” (CHAUÍ, 1993, p. 179). Nessa linha de raciocínio, a democracia direta torna-se condição primária para a democracia representativa, pois a legitimidade desta última está diretamente

vinculada à ampliação dos canais de participação popular, sem os quais não pode haver uma real democracia.

Nunca é demais lembrar que esse alargamento dos canais de participação sempre foi frágil no Brasil, pois os negros alforriados, os índios, os imigrantes, entre outros, só recentemente tiveram voz e voto. O Estado brasileiro buscou, ao longo de sua história, muitas vezes, impedir por vias legais a emergência das forças populares. Por isso, deve-se buscar uma nova relação entre a “visão de águia” (esta política de Estado que restringe a participação popular) e a “ótica do pardal” (política estatal calcada na democracia direta), ampliando os canais de participação rumo a um modelo societário realmente alicerçado na “soberania popular” e na “justiça social”. De acordo com o que foi colocado acima, para que a “soberania popular” ocorra é preciso, pois, ampliar os mecanismos de participação direta democratizando a política. Por outro lado, para que a “justiça social” ocorra seria preciso vislumbrar uma democratização sócio-econômica.

O conceito de democracia aprece no PNEDH atrelado à “cidadania democrática”, porém, há poucas indicações no documento do que seria esta “cidadania democrática”. Benevides (2008, p. 153) entende que a busca da “cidadania democrática” significa igualdade perante a lei e na participação política, mas, sobretudo, igualdade do ponto de vista sócio- econômico. Para se alcançar esta igualdade, é fundamental o fortalecimento da cidadania ativa que se manifesta na atuação das associações de base, movimentos sociais, na participação em processos decisórios na esfera pública, no orçamento participativo, etc. Deste modo, cabe aos grupos populares fazer pressão legítima sobre o Estado para que este amplie o leque de participação e torne-se representativo dos anseios populares. No Plano, o reconhecimento do papel da sociedade civil é salientado da seguinte maneira:

Novos mecanismos surgiram no cenário nacional como resultante da mobilização da sociedade civil, impulsionando agendas, programas e projetos que buscam materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, conformando, desse modo, um sistema nacional de direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 16).

Para Benevides, essa pressão fiscalizadora da sociedade civil deve cobrar do Estado sua responsabilidade em promover a “justiça social” sem deixar que este transferira para o chamado “terceiro setor” (ONGs, instituições privadas, empresas...) o que é de sua alçada. Deste modo, fica

claro tanto o papel do Estado quanto o papel da sociedade civil na efetivação dos DH, bem como as suas articulações. A EDH, por sua vez, pode ser o “catalisador crítico” na busca deste objetivo, saindo da formalidade e alcançando as populações “oprimidas” porta vozes da “ótica do pardal” e sujeitos históricos da transformação das relações de opressão circunscritas na lógica do capital. Em síntese: a referida compreensão crítica que a EDH deve fortalecer está vinculada a uma perspectiva mais ampla de transformação social (que pode ser entendida, na perspectiva de Chauí, como a busca pela “democracia socialista”) onde a idéia de representação não reduz a soberania popular ao ordenamento jurídico, tornando-a um mito, mas potencializa a criação de mecanismos de participação para que essa soberania popular ocorra, além de colocar em xeque as contradições que não favorecem a efetivação dos DH. Trata-se de dizer, entre outras coisas, que a desigualdade não é uma questão meramente individual, mas, sobretudo, uma questão política e social. É possível perceber na literatura que a EDH, uma vez utilizada por grupos contra-hegemônicos, possui um potencial crítico-transformador que pode deflagrar conquistas importantes no âmbito de uma sociedade “ocidentalizada” e incidir diretamente nos rumos do Estado. Por isso, deve-se fortalecer essa perspectiva crítica da EDH tanto no âmbito do Estado, quanto no âmbito da sociedade civil, utilizando o PNEDH como ponte entre uma esfera e outra, na busca incessante pela igualdade sócio-econômica, condição *sine qua non* na construção de outra ordem social e efetivação plena da cidadania. Mas para isso, seria necessário constar no PNEDH (e que de fato não consta), alguma referencia sobre a questão da estratificação social que divide a sociedade em classes; sobre a transformação das bases materiais do sistema capitalista; a construção de uma “democracia socialista”; o combate do sistema latifundiário; a reforma agrária; a demarcação das terras indígenas; etc.

3.3 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS MANIFESTOS NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: “ÓTICA DO PARDAL” OU “VISÃO DE ÁGUIA”?

Além dos princípios políticos e do processo de construção do PNEDH, é possível encontrar neste documento o substrato do conceito de EDH, seus aspectos pedagógicos e as diretrizes para a efetivação

desta política educacional. A superficialidade como são abordadas algumas referências pedagógicas no PNEDH e o déficit de material que trate da relação entre EDH com outros referenciais pedagógicos, apontou a necessidade de articulação dos princípios pedagógicos contidos no PNEDH com teorias educacionais consideradas importantes para a “ótica do pardal” como, por exemplo, a “educação popular”. Foi imprescindível estabelecer essas relações, pois estes referenciais pedagógicos ajudaram a clarificar o que se entende por uma EDH crítica e potencialmente transformadora das relações consideradas desumanas.

Como já destacado, o Plano estabelece ações programáticas para os seguintes eixos: educação básica, ensino superior³⁷, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia. Por conseguinte, há uma série de princípios político-pedagógicos que perpassam todos os eixos, todavia, serão considerados somente aqueles relacionados à educação básica e à educação não-formal³⁸. Os princípios pedagógicos presentes no PNEDH (relacionados à educação básica e à educação não-formal) considerados mais importantes do ponto de vista da “ótica do pardal” podem ser resumidos no que segue:

Interação com a comunidade local; criar uma “cultura em DH”; ação pedagógica conscientizadora e libertadora; estruturação de concepções de mundo; estruturação da consciência social crítica; consolidação de

³⁷ É importante relatar que coube a equipe do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a responsabilidade da elaboração do relatório e sistematização dos encontros estaduais de EDH e elaboração da primeira proposta da versão do PNEDH (2006), revisada e finalizada pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. No Plano, a universidade aparece como instituição “comprometida com a democracia e cidadania”, onde o princípio norteador das atividades do ensino superior deve estar “voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos” (BRASIL, 2006, p. 28).

³⁸ É preciso ressaltar que a opção pelo ensino básico e pela educação não-formal foi feita levando em conta que seria amplo demais considerar os princípios de todas as áreas temáticas. No caso do ensino básico, entende-se que o processo de universalização da educação esta mais relacionado a este nível, além de considerar a escola como um lócus privilegiado de socialização primária que implica na aquisição de normas, valores, princípios, presentes na sociedade. No caso da educação não formal, partiu-se da premissa de que os processos educacionais não se restringem a escola e uma educação potencialmente emancipatória deve ter uma projeção dentro e fora deste âmbito.

valores; exercício da crítica; debate de idéias; participação; universalização da educação básica; igualdade de oportunidades; [...] emancipação; conscientização; organização de processos participativos; valorização da educação popular (BRASIL, 2006, p. 23-31)³⁹.

Fica evidenciado no PNEBH que o processo educacional deve ser desenvolvido na comunidade escolar atrelado a comunidade local e, apesar de a escola não ser o único espaço de aprendizagem, é nesse âmbito que o conhecimento aparece sistematizado e codificado. Algumas ações programáticas da educação básica presentes no PNEBH são:

Inserção da EDH nas diretrizes curriculares do ensino básico; desenvolver uma reflexão teórico-metodológica acerca da EDH com os profissionais da educação básica; inclusão no currículo escolar de temáticas relativas a gênero, religião, orientação sexual, entre outras; enfrentamento das formas de discriminação e violação de direitos no ambiente escolar através de projetos culturais e educativos; inclusão da EDH nos PPPs; incentivar programas e projetos pedagógicos que combatam as diversas formas de violência; fomentar a criação de uma área própria dos DH articulada às bibliotecas públicas, (BRASIL, 2006, p. 24-25).

Apesar das diretrizes específicas de cada eixo, fica claro, a partir da amplitude desta política traduzida nas diferentes áreas temáticas, o caráter multidimensional e multisetorial desta proposta político-pedagógica, buscando abranger a totalidade dos agentes potencialmente envolvidos em sua implementação. A EDH aparece como uma proposta pedagógica calcada no conceito de educação integral (que não se restringe a escola) vinculada a um conjunto de ações que envolvem tanto o Estado, quanto a sociedade civil, além de articular os diferentes níveis de ensino e a educação não formal. Além disso, propõe princípios e diretrizes para todos os agentes ou setores que, de uma maneira ou de outra, estão envolvidos no processo educativo. Busca-se transformar a EDH numa verdadeira epidemia que engendre na dinâmica social um novo ethos capaz de transformar as relações

³⁹ Em um conjunto extremamente vasto de princípios, estes foram previamente escolhidos por serem considerados os mais relevantes para os objetivos pretendidos.

consideradas desumanas. Ou seja, a EDH é compreendida no PNEDH como mecanismo de transformação. A EDH aparece no PNEDH como sendo “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos”, envolvendo e articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e 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, 2006, p. 17).

Todas estas proposições pressupõem, como já demonstrado nos capítulos anteriores, uma conjuntura democrática favorável à implantação da EDH e um Estado comprometido com as demandas populares e com a justiça social. A orientação do PNEDH é de que a EDH seja viabilizada por meio de uma ação conjunta envolvendo Estado, sociedade civil e agências educadoras. Levando em conta esta orientação contida no PNEDH, a análise mais ampla envolvendo o Estado e a sociedade civil realizada nos capítulos anteriores demonstrou que no caso brasileiro se descortina, por um lado, um cenário favorável em função do processo de complexificação (“ocidentalização”) da sociedade brasileira e, por outro, evidenciam-se alguns entraves político-pedagógicos, tais como a política neoliberal (se for mantida) e a “educação bancária”, no caso dos processos educacionais. Mesmo reconhecendo algumas vantagens em relação à conjuntura atual para a implantação da EDH, tal cenário não impede que sejam feitas críticas mais veementes⁴⁰ como as levantadas ao longo deste trabalho. Deste modo, o debate recai sobre como vai se desenrolar o processo de

⁴⁰ Por exemplo: as críticas feitas à contradição entre ordenamento jurídico e questão social; a objeção feita a não efetivação das condições de uma “democracia socialista”; crítica ao neoliberalismo, etc.

implantação e quais interesses estão em jogo. Como qualquer política dentro do cenário democrático é suscetível a direcionamentos que acabam fortalecendo uma ou outra lógica, cabe discutir os princípios pedagógicos presentes no PNEDH colocando a seguinte questão: se no próprio PNEDH não há uma crítica mais incisiva, como entender a EDH como uma pedagogia potencialmente crítica?

O potencial crítico-transformador da EDH é colocado por Candau (1998, p. 36) da seguinte maneira:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola.

Considerando a importância da escola, o PNEDH chama atenção para o fato de que

nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 23).

Esta perspectiva se aproxima da de Apple (1989, p. 27) no sentido de considerar que “o sistema educacional – exatamente por causa de sua localização no interior de uma trama mais ampla de relações sociais – pode constituir um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas”. Isto é, para o autor, a escola também é um lugar de resistência. Assim como acontecem resistências no mundo do trabalho, inseridas em uma “complexa cultura do trabalho”, também no âmbito educacional é possível verificar esses processos. Apple constatou, ao realizar uma analogia entre educação e mundo do trabalho, que “a resistência e a contestação eram reais, então elas podiam ser utilizadas também para efetuar mudanças estruturais importantes” (APPLE, 1989, p. 41). Deste modo, para Apple (1989, p. 42), é absolutamente “possível engajar-se numa atividade de educação política que desafia as suposições ideológicas das relações de patriarcado, dominação e exploração na sociedade mais ampla”. Dentro desta linha de raciocínio, a afirmação de Tavares torna-se plausível:

a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. A Educação em Direitos Humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano (TAVARES, 2007, p. 488).

Porém, segundo Apple (1989, p. 36), a escola deve se entendida como um espaço permeado de contradições, plural, onde há diferenciações de “capital cultural” e origem de classe. Nesta direção, pressupõe-se que o conteúdo da EDH apropriado e resignificado por essa diversidade de alunos poderia ser utilizado a partir dos interesses dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, de acordo com sua origem de classe e “capital cultural”. Hipoteticamente, assim como há uma apropriação do “discurso” em DH por diferentes atores sociais fora do âmbito da escola (educação não-formal), onde tanto grupos hegemônicos quanto grupos contra-hegemônicos se utilizam deste “discurso”, na escola, poderia estar ocorrendo uma apropriação do conteúdo da EDH por uma diversidade de alunos que estariam utilizando este conteúdo de acordo com os interesses do grupo ou classe a que pertencem. Assim como os movimentos sociais utilizam a bandeira dos DH para ampliar o quadro de direitos, os alunos provenientes das classes menos favorecidas poderiam utilizar o “discurso” da EDH para entender/questionar a sua realidade e o panorama econômico, político, social e cultural mais geral em que estão inseridos. Tais colocações, um tanto quanto abstratas, são importantes para se perceber os meandros da dinâmica da EDH na concretude da vida escolar, uma vez que há aspectos implícitos neste “discurso” que, muitas vezes, passam despercebidos.

Nessa direção, a forma como esse conteúdo é passado também é significativa no sentido de despertar ou não a referida “consciência crítica” que o PNEDH propõe. Neste aspecto, os intelectuais ligados direta ou indiretamente com a educação tornam-se importantíssimos. A preocupação de Gramsci sobre o papel dos intelectuais é justamente de perceber as conseqüências de sua atuação no sentido de construir e difundir idéias. Nesse sentido, o princípio da “estruturação de concepções de mundo” (BRASIL, 2006, p. 23) torna-se absolutamente relevante. Gramsci propunha uma escola democratizada dirigida a classe trabalhadora, pois considerava a escola na Itália de seu tempo como uma instituição que servia aos interesses da classe burguesa. Com uma

educação realmente pública, a classe trabalhadora poderia ter a possibilidade de construir seus próprios intelectuais, que estariam organicamente vinculados a sua classe e atuariam em prol dos interesses da mesma. A escola, entendida como “instrumento para elaborar os intelectuais em diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p. 19), estaria formando futuros intelectuais críticos, realmente comprometidos com os DH e com mudanças sociais significativas?

Vale destacar que a formação de intelectuais críticos deve, necessariamente, estar atrelada a uma perspectiva crítica de EDH. Nessa direção, é necessário ter presente a advertência de Apple: “uma vez que as ideologias contêm tanto o ‘bom senso’ como o ‘mau senso’ no seu interior, as pessoas precisam ser ganhas para um lado ou outro, se podemos dizer assim. Certas instituições tornam-se os locais onde essa luta tem lugar” (APPLE, 1989, p. 32). O campo educacional, nesse sentido, transforma-se em um *locus* privilegiado na formação de intelectuais críticos (ou não) e de embates ideológicos entre projetos societários distintos que ajudam a construir “percepções de mundo” (BRASIL, 2006, p. 23). Neste ponto, a questão central é justamente saber, dentro desta correlação de forças, se a EDH está sendo utilizada para fortalecer a “globalização hegemônica” ou o “cosmopolitismo”, ou seja, saber à quais interesses ela está sendo subserviente e se o conteúdo da EDH apropriado pelos alunos está possibilitando uma leitura crítica da realidade. O princípio da “estruturação da consciência social crítica” (BRASIL, 2006, p. 23) está, portanto, diretamente ligado a uma perspectiva crítica da EDH.

A proposição gramsciana supracitada traz subjacente outro elemento fundamental para a construção de uma pretensa EDH calcada na “ótica do pardal”: pressupõe o acesso de todas as classes à educação, uma educação realmente pública, universalizada. Assim, um primeiro aspecto importante para garantir, no âmbito da escola, a afirmação da “ótica do pardal”, seria, justamente, o acesso de todos à educação, sua democratização. Vale destacar que ainda há no Brasil, apesar da diminuição, um alto índice de analfabetismo. A questão do “acesso à educação” (universalização do ensino) e da formação de uma “consciência social crítica” aparece no PNEDH da seguinte forma:

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade [...]. Democratizar as condições de acesso,

permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados (BRASIL, 2006, p. 23).

A universalização do ensino e a formação de uma “consciência social crítica” são, portanto, imprescindíveis para fortalecer a referida “ótica do pardal”. Outro aspecto, não menos importante, diz respeito à forma como esse conteúdo da EDH é trabalhado no ensino básico, conforme já salientado. De acordo com o PNEDH,

a promoção da EDH deve ocorrer em três esferas: a) conhecimentos e habilidades – compreender os DH e os mecanismos para sua proteção; b) desenvolver valores, atitudes e comportamentos que respeitem os DH e; c) ações que promovam e defendam os DH (BRASIL, 2006, p. 23).

Mas como viabilizar essa proposição na escola? Alguns encaminhamentos nesse sentido já podem ser pontuados. Um exemplo significativo foi o curso de formação continuada de professores intitulado “Educação, Cidadania e Direitos Humanos”, cuja primeira edição data início de 2001, e que já formou mais de 2000 professores da rede pública de São Paulo, Suzano e Embu. Percebeu-se, a partir desta experiência, que a tematização do conteúdo de EDH no currículo escolar, muitas vezes, aparece como tema transversal. Não obstante, de acordo com Carvalho (2007), é preciso ressaltar que ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num “modo de vida”, ou seja, uma formação voltada para uma “ação ético-política” identificada com os DH (CARVALHO, 2007, p. 482). Para Carvalho, o cotidiano escolar deve estar impregnado de um conjunto de valores relacionados à EDH que possibilite uma tematização recorrente nas mais diversas disciplinas do currículo escolar, como literatura e história, por exemplo. Essa perspectiva é reforçada no PNEDH:

a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos

profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, 2006, p. 24).

Sob este prisma, a EDH deve estar presente na dinâmica integral da escola. Além disso, são as práticas educacionais cotidianas que vão dar consistência necessária a EDH. Essas práticas cotidianas também são necessárias para se vislumbrar uma perspectiva emancipatória de EDH alicerçada na concretude da vida escolar. No que se refere a esta questão, o PNEDH coloca o seguinte:

não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos [...] espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos; deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 23).

Em relação à questão de que a escola “deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da EDH”, Magendzo (Apud TAVARES, 2007, p. 497) tem importantes contribuições, pois aponta alguns princípios para a prática pedagógica em DH. São eles: O da *integração*, que trata a temática dos DH inserida integralmente nos conteúdos, atividades do currículo e programas de estudo. O segundo princípio é o da *recorrência*, que trata do aprendizado em DH praticado uma e outra vez em circunstâncias diferentes e variadas. O princípio seguinte é o da *coerência*, onde o discurso deve estar articulado com a prática. O quarto princípio é o da *vida cotidiana*, ou seja, trazer a tona experiências cotidianas que apresente aspectos relacionados aos DH.

O quinto princípio é o da *construção coletiva*. Este princípio enfatiza a “importância de que as pessoas analisem, grupalmente, a informação recebida sobre os DH e deixem de ser meros receptores passivos e se tornem produtores de conhecimento”. Este princípio, particularmente, tem íntima relação com a “ótica do pardal”, uma vez que permite os diferentes sujeitos construir coletivamente seu entendimento sobre os DH no âmbito da escola. Do ponto de vista

pedagógico, para a efetivação deste princípio, deveria ocorrer o processo inverso que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, onde o conteúdo é passado mecanicamente, sem levar em conta a relação do conteúdo transmitido com a realidade e saber do educando. Ou seja, a EDH não deveria ser trabalhada unilateralmente, mas horizontalmente; não *para* os sujeitos, mas *com* os sujeitos. Deste modo, a “visão de águia” se manifestaria na escola por meio de uma imposição da EDH, arbitrariamente trabalhada como um modelo pronto, sem levar em conta os anseios e a participação dos educandos. Por isso, o sexto princípio colocado por Magendzo também é absolutamente importante para a “ótica do pardal”, qual seja: o da *apropriação*, onde o conteúdo da EDH é ressignificado, transformado em discurso próprio.

A partir das questões levantadas até aqui, é possível fazer algumas indicações sobre o processo de implantação da EDH segundo as diretrizes e princípios pedagógicos contidos no PNEDH: Teoricamente, para a implementação desta política educacional, dever-se-ia levar em conta a relação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia” no âmbito do ensino básico. Esta relação, neste nível de ensino, parte do pressuposto de que é imprescindível o “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva” (BRASIL, 2006, p. 17). Nessa direção, para que a EDH não se torne mera formalidade, seria preciso que esta proposta pedagógica potencializasse as demandas dos educandos, tirando-os da condição de coadjuvantes e colocando-os na condição de sujeitos históricos ativos. Nesse sentido, a educação teria um papel central no sentido de possibilitar uma leitura crítica da realidade, tornando-se elemento chave para deflagrar uma possível transformação social.

O princípio da “ação pedagógica conscientizadora e libertadora” (BRASIL, 2006, p. 23), presente no PNEDH, adquire importância nesse contexto. Como o PNEDH dá poucas indicações do que seria esta “ação pedagógica conscientizadora e libertadora”, é necessário novamente estabelecer alguns nexos. Como protagonizou Paulo Freire (1987), a educação pode contribuir para alterar uma situação concreta, fazendo, por exemplo, que a relação opressor/oprimido seja substituída por outra, onde tanto o opressor quanto o oprimido sejam “transformados”, permitindo, assim, a emergência do “parto” da liberdade. Paulo Freire (1987, p. 23) resume esta pedagogia em dois momentos: no primeiro, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação”. No segundo, depois que a realidade opressora é transformada, esta proposta

pedagógica “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”.

O primeiro momento está relacionado à práxis, reflexão e ação transformadora dos homens, condição para se instituir outra lógica, que exige uma inserção crítica dos homens na história. Por isso, “quanto mais as massas desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 1987, p. 22). A pedagogia do oprimido tem sua gênese, portanto, nos próprios oprimidos que “saibam ou comecem a saber-se oprimidos”. Essa é a perspectiva crítica que a EDH deve possibilitar: descortinar as contradições de um mundo de “opressores e oprimidos” que permite situações de violências simbólicas e/ou físicas que os desumaniza. Essa condição está diretamente articulada com outro objetivo/princípio da EDH presente no PNEDH, qual seja, criar uma “cultura em DH”. Leia-se: criar ou possibilitar um processo de humanização. Considerando que há dentro da história, segundo Freire, humanização e desumanização, somente a primeira é “vocaçao dos homens”:

Se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser vocação dos homens. Vocaçao negada, mas também afirmada na própria negaçao. Vocaçao negada na injustiça, na exploraçao, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio por liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperaçao de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 16).

Em termos pedagógicos, a pedagogia do oprimido demonstra singularmente o que se entende por relação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia”. Uma pedagogia que prima pela “ótica do pardal”, ou seja, pelo reconhecimento do papel dos oprimidos enquanto sujeitos históricos, torna-se potencialmente humanizadora; por outro lado, uma pedagogia que, “partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão” (FREIRE, 1987, p. 22), se traduz em uma pedagogia nos moldes da “visão de águia”, desumanizadora. Por isso, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista pedagógico, nenhuma imposição “de-cima-para-baixo” pode ser realmente emancipatória, tendo em vista que a “soberania popular” e a “voz dos oprimidos” é que podem conferir um caráter emancipatório aos DH e a EDH.

Outro aspecto presente no PNEDH que não pode passar despercebido é a constatação de que é imprescindível

a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central (BRASIL, 2006, p. 31).

Todavia, o PNEDH aborda superficialmente a questão da “educação popular”. Ganha relevância para esta proposição contida no PNEDH o sentido histórico da educação popular⁴¹ que, de acordo com Brandão e Assumpção (2009, p. 09-10), está relacionado à “resistência e oposição ao *status quo*”. Por isso, para os autores, a educação popular deve ser entendida como uma “cultura rebelde” que contribui para “propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais”. Nessa direção, a educação popular impulsiona os agentes educacionais a

realizar e consolidar ações e procedimentos para fortalecer as iniciativas populares da sociedade civil, considerando a diversidade e a particularidade dos envolvidos, para enfrentar as opressões e as restrições impostas pelo Estado brasileiro e pela estrutura e dinâmica da sociedade contemporânea (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 10).

De acordo com os autores, o sentido da educação popular se desdobra em um “saber social necessário” e um “trabalho político de luta pelas transformações sociais”. Tal qual a educação popular, a

⁴¹ O ensino jesuítico é considerado o embrião da educação popular no Brasil e as reivindicações das camadas populares para ter acesso à educação se manifestaram com mais nitidez a partir da década de 1930, quando foram criadas as primeiras escolas para filhos de operários. A primeira experiência de educação com as camadas populares no Brasil data 1960, emergindo com as seguintes denominações: “educação de base” e “educação libertadora”, respectivamente. Brandão e Assumpção advertem que a educação popular pode estar contaminada com a ideologia da classe dominante, por isso, deve-se buscar superar o estigma da dominação que muitas vezes atinge esses grupos. Sobre a origem da educação popular no Brasil, além da obra de Brandão e Assumpção, ver: CAMPOS, Maria Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. Tese doutorado, São Paulo, 1982, p. 6; e, AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília, Universidade de Brasília. 1963, p. 15.

perspectiva crítica da EDH deveria atuar como mecanismo de “resistência e oposição ao *status quo*” e de “luta pelas transformações sociais”. Assim, o termo popular deve entendido

como expressão de todo conjunto de atitudes em condições de assumir as lutas do povo e voltadas aos interesses das maiorias, resgatando a visão da mudança necessária para melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas (MELO NETO, 2001 p. 432).

A educação popular foi um importante referencial no período ditatorial e no processo de redemocratização, permanecendo atual até os dias que seguem. Brandão a Assumpção (2009, p. 33) apontam os pontos atuais de partida da educação popular:

a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular”; a *cultura popular* como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente ‘dominados’ e em direção de uma cultura orgânica de classe.

Percebe-se uma íntima relação da educação popular com a “ótica do pardal”, evidenciando a importância de aprofundar o diálogo entre EDH e este referencial pedagógico. Vale ressaltar que a idéia de “cultura popular” rumo a uma “cultura orgânica de classe” supõe uma perspectiva pedagógica ampla que perpassa a educação formal e não-formal. Com relação à criação de uma “cultura orgânica de classe”, parece nítida a influência gramsciana na colocação de Brandão a Assumpção, tendo em vista a proposição gramsciniana de universalização do ensino para que as classes menos favorecidas possam “construir” seus próprios intelectuais, organicamente vinculados a sua origem de classe. Por isso, é importante considerar, uma vez mais, que a democratização do ensino para que as classes populares tenham acesso à educação e a construção dialógico-participativa dos processos de ensino/aprendizagem são, portanto, fundamentais para a efetivação de uma perspectiva da EDH calcada na “ótica do pardal”. Além disso, o papel dos educadores/intelectuais é imperativo. Nessa direção, é importante observar que

o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção

entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 28).

Dessa forma, os intelectuais ou a “intelectualidade” foram imprescindíveis, por exemplo, nas lutas travadas em prol da educação pública e contra o analfabetismo. Porém, a instrução e capacitação “das pessoas do povo” constitui-se um processo de busca permanente com o povo, pois o que justifica a educação popular é que o povo precisa elaborar seu próprio saber. Por isso, o papel dos intelectuais continua sendo central e os educadores devem ter bem claro que o horizonte da educação popular está “na possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior de uma sociedade classista” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 32). Não será este o horizonte a ser alcançado por uma EDH que se pretende crítica, contra-hegemônica e emancipatória?

Sob este prisma, aponta-se a necessidade de vinculação entre a EDH e a educação popular, isto é, a proeminência do princípio da “participação” (tantas vezes enfatizado no PNEDH) para a construção de uma “cultura em DH” no âmbito do ensino básico e da educação não-formal. Para além da construção de uma política restrita a “especialistas”, ganha relevância a participação dos setores populares da sociedade civil na elaboração e fiscalização de uma política de EDH e a participação dos educandos na construção pedagógica da EDH. É essa participação, centrada no princípio do “debate de idéias” (BRASIL, 2006, p. 23), que pode engendrar e “consolidar valores”, auxiliar na “estruturação da consciência social crítica” possibilitada pelo “exercício da crítica” (BRASIL, 2006, p. 23). Todos estes princípios dependem da participação que, em última instância, significa fazer *com* e não *para*. Nesse ponto, democracia e educação se entrelaçam e formam um corpo indissociável na construção de um projeto societário mais humano. Não qualquer educação ou qualquer democracia, conforme já foi delineado, mas uma educação “crítico-libertadora-popular” e uma democracia comprometida com a justiça social. Esse parece ser um dos principais desafios da EDH no processo de sua implementação e consolidação, tanto no que se refere aos aspectos políticos quanto aos aspectos pedagógicos. Como já destacado, no PNEDH, apesar das referências à “cidadania democrática” e a “ação pedagógica conscientizadora e

libertadora”, não há uma problematização destes conceitos, ficando na superficialidade. É importante, pois, que se intensifique o debate em torno dos conceitos presentes no documento visando clarificar o horizonte de sentido do PNEDH, ou seja, o que se pretende com a implantação do Plano? De que mudança o PNEDH está falando?

O objetivo do PNEDH é criar uma “cultura em DH”. Todavia, para que a EDH não seja entendida abstratamente, como já mencionado, seu conteúdo e forma deve estar articulado às atividades concretas desenvolvidas na escola. Retomando Mentjes, reitera-se que uma pedagogia para o “pleno exercício da cidadania” deve-se pautar em duas formas de se trabalhar a EDH na escola: uma “geral e abstrata”, fundada na DUDH; e outra nas “experiências concretas e práticas”. Deste modo, “o verdadeiro exercício da cidadania somente ocorrerá se conseguirmos integrar os conhecimentos e as experiências a eles relacionados” (MEINTJES, 2007, p. 120). Sobre a participação no ambiente escolar, Dias (2008, p. 157) considera a escola como lócus privilegiado para a socialização de uma “cultura em DH”, argumentando que é imprescindível a inclusão da EDH no PPP de cada unidade escolar e o incentivo a participação do corpo discente por meio de um processo dialógico. Em outras palavras, deve-se estimular o protagonismo das crianças e adolescentes, favorecendo o alargamento, no âmbito da escola, da participação. O princípio da participação é veementemente enfatizado no PNEDH e sugere que os educandos passem de meros receptores passivos, inseridos em um contexto de “educação bancária” ou de “visão de águia”, para sujeitos ativos co-constructores da política de EDH na escola. A valorização do saber do educando na escola é condição para o fortalecimento da “ótica do pardal”. Assim,

a Educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; [...] uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os Direitos Humanos (BRASIL, 2006, p. 24).

É por isso que

as metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva. Tal pedagogia pode ser

potencializada mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, assembleias escolares, círculos de cultura e de lazer (DIAS, 2008, p. 158).

Considerando, juntamente com Araújo (2008, p. 162), que “este modelo de escola não conseguirá atingir os objetivos de construção da cidadania e da democracia social”, reitera-se, uma vez mais, a necessidade de uma ação conjunta entre Estado, sociedade civil e agências educadoras. Além disso, a articulação entre educação formal e não-formal é que pode dar a EDH uma maior envergadura, pois ações pontuais em uma ou outra esfera tendem a ser paliativas. No que concerne a educação não-formal, parte-se do pressuposto de que “a humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 32). Como esse processo ocorre em todas as dimensões da vida, a educação não-formal se torna igualmente imprescindível para a criação de uma “cultura em DH”. De acordo com o PNEDH,

os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não-governamentais até as do setor da educação e da cultura (BRASIL, 2006, p. 31).

Dentre as ações programáticas para educação não-formal indicadas no PNEDH, podemos mencionar:

Identificar e avaliar as iniciativas de educação não-formal em DH de forma a promover sua divulgação e socialização; investir na promoção de programas e iniciativas de formação e capacitação permanente da população sobre a compreensão dos DH e suas formas de proteção e efetivação; estimular o desenvolvimento de programas de formação e capacitação continuada da sociedade civil, para qualificar sua intervenção de monitoramento e controle social junto aos órgãos colegiados de promoção, defesa e garantia dos DH em todos os poderes e esferas administrativas; apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de EDH nos processos de

alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros (BRASIL, 2006, p. 32).

Considerando que a educação não-formal em DH orienta-se pelo princípio da “emancipação” (BRASIL, 2006, p. 32), é necessário tecer algumas considerações. Conforme argumentado ao longo desta pesquisa, o potencial emancipatório da EDH está ancorado em uma perspectiva crítica que valoriza a “ótica do pardo” e a conecta com questões mais abrangentes. Fazendo menção à relação entre educação formal com práticas educacionais mais abrangentes que envolvem a educação não-formal, Mészáros (2008, p. 59) argumenta que

sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes [...], a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo.

Para Mészáros (2008, p. 108-109), a educação teria um papel importantíssimo na construção de uma “consciência socialista”, que implica uma postura diferente em relação à categoria “mudança”. A referida “consciência socialista” deve ir à raiz das mazelas sociais, contrapondo-se a uma leitura acrítica da realidade social e fortalecendo a perspectiva de que é preciso viabilizar uma mudança estrutural. Deve possibilitar “o enfrentamento crítico das determinações estruturais da ordem social do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 86). Nessa direção, a categoria “mudança” não pode ser reduzida a ações pontuais, reformistas, mas deve abranger o conjunto de transformações mais amplas nas bases da sociedade capitalista que não podem ficar restritas à educação formal. Por isso, para Mészáros, a busca por “emancipação” (BRASIL, 2006, p. 32) está diretamente relacionada à articulação entre educação formal e não-formal. A importância da educação nesse

processo se justifica pelo fato de ser o veículo pelo qual se constrói essa “consciência socialista”, desnaturalizadora da lógica do capital que exclui a perspectiva de mudança estrutural. A “consciência socialista”, portanto, está diretamente vinculada aos pressupostos da “democracia socialista” defendida por Chauí, indicando que o fortalecimento desta perspectiva em sala de aula pode lhe conferir um caráter crítico capaz de conscientizar os educandos sobre a gênese de determinadas situações e indicar-lhes o caminho para uma mudança significativa. Ainda segundo Mészáros:

é desse modo que a educação socialista pode definir-se como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista que não se separa e interage continuamente com a transformação histórica [...] com todos os princípios orientadores relevantes do desenvolvimento socialista (MÉSZÁROS, 2008, p. 89).

Deste modo, percebe-se que os pressupostos políticos para a efetivação da “democracia socialista” defendidos por Chauí estão diretamente articulados a uma “educação socialista” que, por sua vez, possibilita a construção uma “consciência socialista”. Atuando no sentido fortalecer o ethos socialista e criando uma “consciência socialista”, a “educação socialista”, para Mészáros, seria imprescindível para uma mudança global da sociedade. Soares (1997, p. 145), a despeito da educação socialista, coloca que

das reflexões sobre os problemas econômicos, sociais, políticos e ideológicos do capitalismo, emergiram perspectivas teóricas e práticas para construir uma nova sociedade, que contribuíssem para fundamentar tanto a leitura das questões educacionais quanto a apresentação de propostas para enfrentar os desafios da educação na sociedade em que vivemos.

Para Soares (1997, p. 145), em função de alguns acontecimentos históricos – como a queda do muro de Berlin e a falta de experiências relevantes no campo da educação em regimes socialistas, as proposições educacionais mais recentes de caráter socialista não foram, até o momento, muito substanciais, o que não impede de considerá-las um importante referencial crítico. Assim como os referenciais da educação popular e da pedagogia do oprimido, o que torna atual essas proposições pedagógicas é justamente sua criticidade e horizonte de mudança. Nessa

direção, para a EDH cumprir seus objetivos de mudança, na perspectiva crítica indicada, seria necessário trazer a lume questões intrínsecas à configuração capitalista que não se resumem apenas a negação do capital, mas que também apontam caminhos. Como o PNEDH surge para ser um instrumento de mudança, é preciso considerar que o documento precisa avançar no fortalecimento da perspectiva crítica da EDH, o que significa trazer a tona de maneira mais categórica os paradoxos da sociedade contemporânea. Assim sendo, as discussões em torno da educação popular, da justiça social, da democracia, entre outras, deveriam ser abordadas com mais clareza, profundidade e ênfase no PNEDH.

Para uma perspectiva crítica de EDH, a crescente naturalização dos processos sociais que reforça a perspectiva do “fim da história” e trata as questões estruturais como tabu deve ser combatida, pois não favorece a mudança. Essa leitura imediatista da realidade social reforça a tendência de postergar o enfrentamento das questões mais cruciais, tornando ainda mais necessário o fortalecimento do viés crítico da EDH, pois “o caminho que conduz a realização completa da igualdade substantiva deve ser tomando hoje” (MÉSZÁROS, 2008, p. 112-113). A busca desta “igualdade substantiva” é, portanto, o horizonte emancipatório da EDH.

É nesse sentido que Saviani (2005, p. 245) argumenta: “mais do que nunca, e faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social”. Saviani (2005, p. 254), ao defender a perspectiva “histórico-crítica” da educação, coloca que uma teoria crítica que busque superar a perspectiva reprodutivista da educação “só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses da classe fundamental dominada”, ou seja, que possa emergir “de-baixo-para-cima”. Além disso,

na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada (SAVIANI, 2005, p. 257).

Como já enfatizado, um primeiro pressuposto para a valorização da “ótica do pardal” está diretamente relacionado à educação pública, a

universalização do ensino. Para Saviani, para se vislumbrar essa possibilidade, deve-se superar essa “forma de sociedade”. Para o autor, uma educação crítica, ou “histórico-crítica”, poderia contribuir nesse processo. Percebe-se que estes referenciais críticos da educação ajudam a identificar e clarificar o que seria uma EDH crítica, tornando ainda mais necessário a intensificação do debate (que de maneira alguma se esgota aqui) entre EDH e as proposições pedagógicas chamadas de “críticas” ou “contra-hegemônicas”.

Levando em consideração (além da democratização do ensino, da formação de uma “consciência social crítica” e do papel dos intelectuais) que a participação é imprescindível para fortalecer a “ótica do pardal”, a sugestão de construção de “círculos de cultura” indicada por Dias (2008, p. 158) – inspirado em Paulo Freire, seria uma alternativa de construção coletiva e desvelamento da realidade global e local, utilizando-se a EDH para fortalecer uma leitura crítico-transformadora no ambiente escolar. Para Dias, a escola deve fomentar a criação de espaços que possibilitem a realização de debates, palestras, simpósios, etc. A proposição de construção de “círculos de cultura” deve levar em conta as atribuições da escola, como as colocadas por Dias. Araújo (2008, p. 164) argumenta que para reorganizar a escola, deve-se incluir na grade curricular temas como saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, etc. Todavia,

essa incorporação não se dá por meio de novas disciplinas, mas como novos conteúdos que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais. Dessa maneira não se abre mão de conteúdos como a matemática, a língua portuguesa, as ciências e as artes, mas tais conteúdos deixam de ser vistos como a ‘finalidade’ da educação e passam ser encarados como ‘meio’ para se alcançar sua real finalidade: a construção da cidadania e de personalidades morais autônomas e críticas (ARAÚJO, 2008, p. 164).

A discussão em torno da maneira como vai ser assimilado o conteúdo da EDH em cada unidade escolar aparece no PNEDH, entre outras coisas, como uma ação programática no sentido de

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero,

raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros” (BRASIL, 2006, p. 24).

Não há consenso em relação à forma como a EDH será inserida e ministrada na escola, mesmo constando no PNEDH que a temática deva ser incorporada no currículo e nos PPPs. Além do mais, as experiências nesse campo ainda são bastante esparsas, se sobressaindo experiências de EDH no campo da educação não-formal. O fato é que a EDH na escola deve favorecer a referida leitura crítica da realidade, articulando a temática com questões mais amplas, valorizando o saber do educando, potencializando a participação, buscando construir relações entre escola e comunidade, instrumentalizando os educandos para que eles próprios, a partir de suas experiências, possam se constituir enquanto sujeitos partícipes de uma mudança substancial. Sob este prisma, reiteram-se os pressupostos para a construção de uma EDH calcada na “ótica do pardal”, quais sejam: a universalização do ensino, o fortalecimento da perspectiva crítica da EDH, o papel dos educadores/intelectuais na construção da referida leitura crítica que a EDH deve possibilitar e o fortalecimento de metodologias participativas.

No que concerne à educação não-formal, de acordo com o PNEDH, a EDH deve estar presente nos espaços de educação não-formal que se distribuem em inúmeras dimensões, tais como: “ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais” (BRASIL, 2006, p. 31), entre outras. Assim,

os movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não-formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos onde estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos sociais e as comunidades a se organizarem e proporem a interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e na formulação de propostas para as políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 31).

Portanto, a relação entre educação formal e as práticas educacionais mais abrangentes da educação não-formal é fundamental para ocorrer uma “mudança social significativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 88). Pode-se dizer que a política de EDH manifestada no PNEDH parte do entendimento de que é imprescindível a relação entre educação formal e não-formal, fato que já é significativo. No entanto, é necessário avançar na direção de uma EDH realmente comprometida com a “mudança substantiva” que implica, necessariamente, uma leitura crítica dos processos que geram a exclusão e a desumanização. Por isso, a discussão em torno destes conceitos é fundamental. Pela proporção que a política nacional de EDH vem tomando e pelo papel desempenhado pelo PNEDH até então, é preciso intensificar este debate.

No entendimento de Frigotto,

o papel da teoria e investigação social e educativa está condicionado à sua acuidade em apreender as determinações, ou mediações, de ordem econômica, política, cultural [...] e vislumbrar os indícios onde se aglutinam os interesses e as forças capazes de produzir uma alternativa de relações sociais (FRIGOTTO, 2004, p. 06).

A investigação social e educativa deve, portanto, localizar “os indícios onde se aglutinam os interesses e as forças capazes de produzir uma alternativa”. A EDH, enquanto alternativa educacional, torna-se um importante referencial pedagógico na atualidade no sentido colocado acima, pois tornou-se um “lugar comum” passível de aglutinar um série de interesses em torno de sua proposta. Deve-se, entretanto, combater o seu aspecto formal intensificando o debate em torno de seus aspectos políticos e pedagógicos. Estas discussões são imprescindíveis para que a EDH se torne um mecanismo de emancipação rumo a uma sociedade mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro que há um movimento “a-partir-de-cima”, nos moldes da “visão de águia”, que se manifesta na política global da EDH e que os países signatários aderem. Os interesses que se materializaram no PNEDH estão diretamente relacionados a estas determinações externas. Como o PNEDH faz parte de uma política transnacional com determinações externas, o que pode contrabalançar esse peso externo é justamente a participação e fiscalização da sociedade civil, dos grupos populares, no processo de avaliação e implementação do PNEDH. É preciso, pois, potencializar o grau de participação da sociedade civil na revisão e implementação do PNEDH.

A EDH pode contribuir para uma mudança significativa caso seja fortalecida uma perspectiva crítica que, num primeiro momento, vá desnudando as contradições da sociedade atual – trazendo a tona questões mais amplas como a globalização, a questão social, o neoliberalismo e, num segundo momento, ponha em questão as consequências deste modelo societário apontando alternativas emancipatórias que visem uma “igualdade substantiva”. A “igualdade substantiva”, por sua vez, implica uma “mudança social significativa”. Este é o horizonte emancipatório que a EDH pode ajudar a construir caso esteja ancorada nos pressupostos discutidos ao longo desta pesquisa. Não significa deixar somente para a educação a tarefa da “mudança substantiva”, apenas reconhecer sua potencialidade tanto para manter determinada lógica, quanto para empreender a superação dos quadros de dominação e desumanização.

Os artífices da política global de EDH concebem-na como uma alternativa de mudança, urgente em mundo onde ocorrem graves violações aos DH. No entanto, ficou demonstrado que o que está em jogo é o entendimento de mudança, isto é, a categoria mudança deve ser problematizada com intuito de clarificar de que mudança o PNEDH está falando. Nesse sentido, buscou-se considerar que a mudança proposta pelo PNEDH ainda tem que avançar na direção dos pressupostos de uma pretensa “democracia socialista” e de uma pretensa “educação libertadora”. Caso contrário, torna-se uma política compensatória que acoberta a lógica do capital e favorece o continuísmo.

Vale ressaltar que a análise da EDH enquanto mecanismo de mudança foi realizada considerando o caráter que lhe é atribuído no

PNEDH e em outros documentos, ou seja, a partir do próprio entendimento sobre a EDH que se expressa nestes referenciais. Tal entendimento coloca a EDH como uma proposta pedagógica potencialmente transformadora. Todavia, para se pensar a EDH como potencialmente transformadora do ponto de vista crítico, foi necessário traçar paralelos com algumas perspectivas críticas da educação que possibilitaram problematizar a EDH à luz de referenciais contra-hegemônicos de grande relevância na história das idéias pedagógicas e nos dias atuais, tais como a educação popular e a pedagogia do oprimido. A articulação da EDH com esses referenciais clarificou seu viés crítico, além de esclarecer as possibilidades e impossibilidades desta proposta político-pedagógica. A referida compreensão crítica que a EDH deve fortalecer está vinculada a uma perspectiva mais ampla de transformação social (que pode ser entendida como a busca da “democracia socialista”) onde a idéia de representatividade não reduz a soberania popular a aspectos discursivos, mas potencializa a criação de mecanismos de participação para que essa soberania popular ocorra, além de colocar em xeque a dinâmica capitalista neoliberal que não favorece a efetivação dos DH.

A relação da EDH com o Estado e a sociedade civil demonstrou a complexidade desta política e permitiu a compreensão de que só é possível pensar em potencial emancipatório da EDH partindo da premissa de sua articulação com questões mais amplas. Ficou evidenciado, por exemplo, que o contexto neoliberal é sintomático para a EDH porque, entre outras questões, intensifica a questão social e busca diminuir as responsabilidades do Estado na promoção de políticas sociais. A superação desta contradição pode ser alcançada por meio da efetivação dos direitos relativos à cidadania, principalmente do ponto de vista sócio-econômico. O modelo de Estado é, portanto, fundamental para que a EDH desempenhe ou não seu pretenso papel transformador. A análise do panorama político atual do Brasil foi realizada levando em conta este entendimento e no intuito de demonstrar o papel do Estado na promoção e efetivação dos DH.

Além disso, de forma ainda mais clara, a EDH deve trazer à tona as seguintes questões: Qual democracia a EDH busca fortalecer e que tipo de mudança pretende-se alcançar com o PNEDH? De qual perspectiva pedagógica a EDH deve se aproximar para se tornar um referencial crítico? Afinal, que projeto societário se busca com a implantação do PNEDH? A discussão sobre democracia e educação popular, por exemplo, foi justamente para colocar em evidência estas questões, ficando clara a indicação de que somente com a apropriação da EDH pelos grupos populares é que uma mudança significativa pode

ser almejada rumo a uma democratização política e, sobretudo, econômica. Assim, vale lembrar, democracia e educação se entrelaçam e formam um corpo indissociável na construção de um projeto societário mais humano; não qualquer educação ou qualquer democracia, conforme já foi delineado, mas uma educação “crítico-libertadora-popular” e uma “democracia socialista”. Em outras palavras, o potencial emancipatório da EDH está diretamente relacionado com um determinado tipo de educação e com uma determinada configuração sócio-política. A configuração sócio-política-educacional deve ser coerente com a perspectiva crítica da EDH para favorecer sua implementação. Esse parece ser outro desafio no processo de implementação e consolidação da EDH, tanto no que se refere aos aspectos políticos quanto aos aspectos pedagógicos.

O PNEDH foi resultado da articulação do Estado com diferentes setores da sociedade civil brasileira e de um movimento amplo envolvendo o conjunto das nações, das quais o Brasil faz parte. Na construção do PNEDH, a participação popular não atingiu um grau satisfatório, ficando restrita a alguns “especialistas” que detinham o “discurso competente”. Nessa ótica, a construção do PNEDH teria ficado submetida à norma restritiva do “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”, fragilizando substancialmente a “ótica do pardal”. Por outro lado, o conteúdo do PNEDH, em linhas gerais, incorpora a articulação entre a “ótica do pardal” e a “visão de águia” no sentido de considerar as atribuições das diferentes esferas e os seus respectivos papéis na construção e efetivação da Política Nacional de EDH. As demandas “a-partir-de-baixo” se manifestam, por exemplo, na ênfase dada à categoria “justiça social” e nas atribuições do Estado no cumprimento das prerrogativas da cidadania. Para além da construção de uma política restrita a “especialistas”, ganha relevância a participação dos setores populares da sociedade civil na elaboração e fiscalização de uma política de EDH e a participação dos educandos na construção pedagógica da EDH.

Outra questão importante constatada nesta pesquisa foi a seguinte: a democratização do ensino para que as classes populares tenham acesso à educação, a construção dialógico-participativa dos processos de ensino/aprendizagem, a construção de uma consciência social crítica e o papel dos intelectuais/educadores são aspectos fundamentais para a efetivação de uma perspectiva da EDH calcada na “ótica do pardal”. Portanto, a universalização do ensino, o fortalecimento da perspectiva crítica da EDH, o papel dos educadores e

a criação de metodologias participativas são elementos imprescindíveis para fortalecer a “ótica do pardal”.

Vale lembrar que a valorização e participação dos grupos populares é fundamental para conquista da hegemonia (no caso de Gramsci) e para a libertação (no caso de Paulo Freire). No quadro das idéias pedagógicas, ambas as proposições aparecem como contra-hegemônicas e se entrelaçam na luta em prol de uma sociedade mais igualitária, ambas se coadunam com uma perspectiva crítica de EDH que potencializa a “ótica do pardal”. A EDH, na escola, deve favorecer a referida leitura crítica da realidade, articulando a temática com questões mais amplas, valorizando o saber do educando, potencializando a participação, buscando construir relações entre escola e comunidade, instrumentalizando os educandos para que eles próprios, a partir de suas experiências, possam se constituir enquanto sujeitos partícipes de uma mudança substancial.

Apesar das inúmeras contradições relacionadas aos DH e a EDH, ficou evidenciado que em uma sociedade de “tipo ocidental”, como a brasileira, a “guerra de movimento” torna-se um caminho viável, tendo em vista que uma transformação abrupta, pela força, não seria a estratégia mais adequada para esse tipo de configuração social. Nessa direção, a EDH pode se tornar um importante veículo de propagação de valores, princípios e diretrizes para se formar outra hegemonia, alicerçada na humanização. As transformações verificadas na política brasileira nos últimos anos, ainda que inexpressivas, podem ser intensificadas ou não, o que será decisivo para a efetivação dos DH no Brasil e para a Política Nacional de EDH. Por isso é que se buscou analisar a atual conjuntura política no Brasil. No contexto de um “Estado ampliado”, com uma sociedade civil complexificada e politicamente ativa, a educação passa a ser peça chave para se buscar uma transformação, o que reforça ainda mais a importância da articulação entre educação formal e não-formal.

É preciso reiterar que tal argumentação não desconsidera as determinações estruturais, muito pelo contrário, a perspectiva crítica da EDH deve possibilitar o desvelamento destas determinações. Buscou-se argumentar, juntamente com Gramsci e Paulo Freire, entre outros, que uma atuação educativa, no sentido amplo do termo e apesar de sofrer inúmeras determinações, pode desencadear uma transformação no campo social mais amplo, reconhecendo a relação recíproca entre base econômica e superestrutura político-cultural-educacional, onde ambas as esferas são mutuamente influenciadas.

Outra conclusão decisiva para esta pesquisa se refere à verificação de que, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista pedagógico, nenhuma imposição “de-cima-para-baixo” pode ser realmente emancipatória, tendo em vista que a “soberania popular” e a “voz dos oprimidos” é que podem conferir um caráter emancipatório aos DH e a EDH. Tal qual a educação popular, a perspectiva crítica da EDH deveria atuar como mecanismo de “resistência e oposição ao *status quo*” e de “luta pelas transformações sociais”. A EDH atua nessa direção quando apropriada por grupos contra-hegemônicos, se tornando bandeira de luta por direitos.

Por fim, cabe ressaltar que a crescente naturalização dos processos sociais que reforça a perspectiva do “fim da história” e trata as questões estruturais como tabu deve ser combatida. Essa leitura imediatista da realidade social reforça a tendência de postergar o enfrentamento das questões mais cruciais, tornando ainda mais necessária a perspectiva crítica da EDH, pois “o caminho que conduz a realização completa da igualdade substantiva deve ser tomando hoje” (MÉSZÁROS, 2008, p. 112-113). A busca desta “igualdade substantiva” é, portanto, o horizonte emancipatório da EDH.

REFERÊNCIAS

ANDREOPOULOS, George. CLAUDE, Richard P. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Ulisses F. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar. In: ZENAIDE. Maria de Nazaré Tavares. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

BARBOSA, Nelson. SOUZA, José Antônio Pereira de. A inflexão do governo Lula: Política econômica, crescimento e distribuição de renda. In: SADER, Emir. GARCIA, Marco Aurélio (orgs.) **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

BAXI, Upendra. **Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?** In: Educação em Direitos Humanos para o século XXI. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Disponível em <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em 2 jun. 2007.

_____. Democracia e Direitos Humanos – reflexões para os jovens. In: ZENAIDE. Maria de Nazaré Tavares. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOITO, Armando. **O governo Lula e a reforma do neoliberalismo**. Revista da Adusp, São Paulo, v. 34, p. 6-11, 2005.

_____. **A hegemonia neoliberal no governo Lula**. Crítica marxista, Rio de Janeiro, v. 17, p. 9-35, 2003.

BONAVIDES, Paulo. Os Direitos Humanos e a Democracia. In: SILVA, Reinaldo Pereira (org). **Direitos Humanos como educação para justiça**. São Paulo: LTr, 1998.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Francisco Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 12/09/2009.

BRASIL. **Plano de Ação Preliminar para a Década da Educação em Direitos Humanos, 1995-2005**. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/paginaCOtrasPublicacoes.html>. Acesso em 20/12/2009.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 23/11/2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura rebelde: Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores**. Novamérica, n. 78, p 36-39, 1998.

_____. Educação e Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Uma idéia de formação continuada em educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. et all. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: Uma Crônica do Salário. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos e Educação**. Congresso sobre Direitos Humanos: Brasília, 30/08/2006. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/textos/a_pdf/chau_i_dh_educacao.pdf>. Acesso em 27 set. 2009.

_____. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 6 ed, 1993.

COMPARATO, Fábio Conder. **Fundamentos dos Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em 28 jul. 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAVISON, Alastair. WEEKLEY, Kathleen. Gramsci e os Direitos Humanos. In COUTINHO, Carlos Nelson. TEIXEIRA, Andréia de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 1993. Disponível em <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/coordenadorias/cads/DeclaratiaoMontreal.pdf> . Acesso em 07/09/2009.

DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993. Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em 07/09/2009.

DIAS, Clarence. **Educação em Direitos Humanos como Estratégia para o Desenvolvimento**. In: Educação em Direitos Humanos para o século XXI. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

DULCI, Luiz Soares. Participação e mudança social no governo Lula. In: SADER, Emir. GARCIA, Marco Aurélio (orgs.) **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Et all. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antônio Luigi. **Historiografia, trabalho e cidadania no Brasil**. Trajetos, Revista de História UFC, Fortaleza, vol 1, n° 2, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 17ª ed. Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal**. In: A construção do conhecimento em educação: Aspectos históricos e suas tendências. Encontro Regional de Pesquisa Educacional. UERJ, 05.05.2004.

GARCIA, Marco Aurélio. O lugar do Brasil no Mundo: a política externa em um momento de transição. In: SADER, Emir. GARCIA, Marco Aurélio (orgs.) **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol.2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **A questão social no capitalismo**. Temporalis. Ano 2, n.3. Brasília: Abepss/Graflin, jan/jul. 2001.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LIMA Jr. Jayme Benvenuto. **Os direitos econômicos, sociais e culturais como direitos humanos: uma justificação**. Faculdade de Direito do Recife, Dissertação de Mestrado (Mimeo), UFPE, 2000.

MAGENDZO, Abraham. **Educación em Derechos Humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular em direitos humanos**. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2001.

_____. **O diálogo na construção do currículo em Educação para os Direitos Humanos**. In: Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. De Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 5.ed São Paulo: Centauro Editora, 2000.

_____. **O dezoito Brumário de Louis Bonapart**. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MEINTJES, Garth. **Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania**. In: Educação em Direitos Humanos para o século XXI. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Marxismo e direitos humanos**. In: Filosofia, Ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MATTOSO, Jorge. O Brasil Herdado. In: SADER, Emir. GARCIA, Marco Aurélio (orgs.) **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Educação em Matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos, 2002.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**, de 1948. Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php.

_____. **Educação em matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos da Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995 -2004**. Genebra, 1999.

_____. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em www.dhnet.org.br. Acesso em 12/07/2009.

_____. **Recomendação para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre EDH**, 1974. In: ANDREOPOULOS, George. CLAUDE, Richard P. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

PANIKKAR, Raimundo. **É a noção dos Direitos do Homem um Conceito Ocidental?** Editora Universidade de Brasília, 1983.

PAOLI, Maria Célia. **Movimentos Sociais, Movimentos Republicanos?** In: República, Liberalismo, Cidadania. Piracicaba: Unimep.1994, p. 163-189.

PAIVA, Beatriz Augusto de. MATTEI, Lauro. Notas sobre as políticas sociais no Brasil: a primeira década do século XXI. **Revista textos e contextos**, Porto Alegre, v.8 n.2 p. 175-194. Jul/dez 2009.

PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais 2003**. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br. Acesso em: 23 jun. 2005.

PEREIRA, Potyara A. P. **A questão social e as transformações das políticas sociais: Respostas do Estado e da Sociedade Civil**. Ser Social e Serviço Social. Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Unb. N° 6, jan/jun, 2000, p. 119-132.

POCHMANN, Márcio. DIAS, Guilherme. A sociedade pela qual de luta. In: SADER, Emir. GARCIA, Marco Aurélio (orgs.) **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

POGREBINSCHI, Thamy. **Emancipação Política, Direito de Resistência e Direitos Humanos em Robespierre e Marx**. Dados. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 46, 2003, p. 129-152.

POOLE, Hilary. **Direitos Humanos: referências essenciais**. Cap I. São Paulo: EDUSP, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

PROGRAMA DE AÇÃO E DECLARAÇÃO DE VIENA DE 1993. Disponível em: www.presidencia.gov.br/sedh. Acesso em: 22 de out. 2007.

SADER, Emir. **Contexto Histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. Guerra, Lúcia. Zenaide, Nazaré.

Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos. Editora da UFPB, 2007.

_____. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, Emir. GARCIA, Marco Aurélio (orgs.) **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. **Há necessidade dos direitos humanos para a formação de uma cultura política emancipatória?** Temporalis. Ano 3, n.5. Brasília: ABEPSS, jan/jun., 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais. CES/CEUC, n. 48, junho 1997.

_____. **Para um novo censo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Coleção memória da educação. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Autores Associados; Histedbr, 2005.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, 29, p. 95-104, nov. 2007.

SOARES, Rosemary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. **Educação e sociedade**. Jul 1997, vol.18, no.58, p.142-155.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Et all. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TELLES, Vera da Silva. **Questão Social: afinal do que se trata?** São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, out-dez/1996.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. et all. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Direitos Humanos: capacitação de educadores.

Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

WANDERLEY, Belfiori; BÓGUS, Lúcia Mariângela; YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: EDUC, 1997.