

CEDIDO PELA AUTORA
EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁTICO
NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
VERSÃO PRELIMINAR, EM CONSTRUÇÃO
PROIBIDA REPRODUÇÃO SEM AUTORIZAÇÃO

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS:
uma construção histórica¹

Susana Sacavino²

Muitos são os enfoques e os significados que, ao longo destes últimos anos, têm sido desenvolvidos nos diversos continentes sobre a educação em/para os direitos humanos, sem que se possa afirmar que tenha sido alcançado consenso entre os diferentes autores e perspectivas.

Neste capítulo abordaremos especificamente esse tema, eixo central da nossa pesquisa, especialmente no que se refere à América Latina. Aproximar-nosemos dessa problemática a partir de três dimensões: da perspectiva dos instrumentos internacionais, do desenvolvimento dessa temática no continente e da construção da própria identidade da educação em/para os direitos humanos.

3.1. A educação em/para os direitos humanos nos instrumentos internacionais

Um longo caminho tem sido percorrido na afirmação da importância da educação em/para os direitos humanos desde a aprovação, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu preâmbulo, estimula “cada indivíduo e cada órgão da sociedade” a “esforçar-se em promover o respeito a esses direitos e liberdades através do ensino e educação”, até a promulgação, em 2004, do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, que “tem por objeto fomentar o entendimento de que cada pessoa partilha a responsabilidade de conseguir que os direitos humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto” (2004:4).

Na gênese histórica da educação em/para os direitos humanos, a Organização das Nações Unidas desempenha um papel de especial protagonismo. Um dos objetivos importantes desse organismo é gerar uma atmosfera mundial de respeito pela pessoa e por sua dignidade. Suas propostas pretendem ser referência para as políticas nacionais que queiram estar em consonância com as linhas de ação traçadas no plano internacional.

Neste item destacaremos os principais documentos desse organismo em relação à temática que nos ocupa e que constituem o enquadramento e o horizonte a partir do qual as questões relativas à educação em/para os direitos humanos têm se desenvolvido.

O primeiro documento é a Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas, considerada o documento-marco no que se inspiram todas as iniciativas e trabalhos posteriores dessa instituição. Essa carta inclui os seguintes textos internacionais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) e o Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1989) (Ugarte, 2004:227).

No que diz respeito à questão da natureza jurídica e do alcance de cada documento que integra a Carta Internacional de Direitos Humanos da ONU, é importante lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao ser adotada pela Assembléia Geral em forma de resolução/recomendação, não supõe obrigações jurídicas para os Estados-contratantes. No entanto, os diferentes pactos internacionais mencionados, ao serem adotados em forma de convenção ou tratado, conferem

¹ Este capítulo é parte da tese de doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro intitulada “Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil” orientada pelo Doutor Ralph Ings Bannell (no original p. 64-100).

² Coordenadora Executiva da ONG Novamerica (Rio de Janeiro), diretora da Revista Novamerica/ Nuevamerica, membro da equipe de pesquisa do GECEC (Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) do Departamento de Educação da PUC-Rio.

conteúdo jurídico aos direitos consagrados neles; dessa forma, adquirem caráter obrigatório para os Estados-assinantes (Quintana, 1999:107).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) consagrou o direito à educação, e, em seu artigo 26.2, destaca que “a educação terá por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais”.

Além da Declaração Universal, a educação em/para os direitos humanos está contemplada no artigo 13.1 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)³, que reconhece o direito de toda pessoa à educação e à educação em direitos humanos como um meio adequado para promover a participação de cada pessoa na sociedade.

Esse artigo afirma:

Os Estados-partes do 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 fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, em que a educação deverá capacitar a 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 (Comparato, 2004:353).

Além desses documentos, a observação geral nº 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotada em 1999 pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprofunda o artigo 13 sobre o direito à educação e destaca que “a educação é um direito humano intrínseco e um meio indispensável para realizar outros direitos humanos” (Ugarte, 2004:230).

Outro documento de especial relevância é o da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Os principais avanços de sua Declaração Final (Cap. 2) dizem respeito à legitimidade das preocupações internacionais com os direitos humanos e a interdependência entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos, afirmada no artigo 8: “a democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente”. A questão da universalidade de tais direitos, apesar de amplamente discutida na Conferência, sai confirmada: “a natureza universal desses direitos e liberdades não admite dúvidas” (art. 1º). Além desses avanços, é necessário destacar também a afirmação da interligação, interdependência e indivisibilidade entre os diferentes direitos: “todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente (...)” (art. 5). No que diz respeito à universalidade dos direitos humanos, essas afirmações constituem conquistas importantes.

O mesmo artigo 5 também é o que dá abertura para o reconhecimento da diversidade cultural na segunda parte de seu enunciado, quando declara:

as particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais.

No que respeita à educação especificamente, o artigo 33 reafirma o dever dos Estados de “orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais”. A Declaração ressalta também a importância de “incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais”, e solicita aos Estados que procedam nesse sentido, destacando que:

a educação sobre direitos humanos e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenham papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação aos indivíduos sem qualquer distinção.

Além disso, que deve ser incorporada às políticas educacionais, tanto no nível nacional como no internacional. No artigo 36, destaca-se a importância do papel desempenhado pelas instituições nacionais na promoção e proteção dos direitos humanos e na educação em direitos humanos.

O Plano de Ação da Declaração de Viena também dedica um apartado, dos números 78 ao 82, à educação em direitos humanos, em que reafirma a importância da responsabilidade dos Estados e

³ Ratificado pelo Brasil pelo Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto nº 592, de 6 de dezembro de 1992 (Comparato, 2004:275).

solicita que “incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino, em procedimentos formais e informais” (ponto 79). Reconhece também a importância do trabalho das organizações não-governamentais para a promoção da conscientização sobre os direitos humanos, assim como na área de educação em direitos humanos.

Em conformidade com as recomendações da Conferência de Viena, foi proclamado o Decênio das Nações Unidas para a educação na esfera dos direitos humanos (1995-2004), orientado a promover “esforços de treinamento, disseminação e informação, direcionados à construção de uma cultura universal dos direitos humanos” (Ugarte, 2004:245).

No nível internacional, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos coordenou a execução do Plano de Ação do Decênio, com a colaboração da Unesco e de outros organismos internacionais, mas a resolução da Assembléia Geral que proclamava a Década destacava que era importante também implicar nessa iniciativa tanto a comunidade internacional quanto a sociedade civil, já que a educação em direitos humanos requer uma sociedade educadora.

Entre os objetivos do Decênio constava a difusão mundial da Declaração Universal dos Direitos Humanos no maior número possível de línguas, assim como a elaboração e aplicação de estratégias gerais eficazes e sustentáveis de educação em direitos humanos no plano nacional.

O último e mais recente documento do sistema ONU a ser destacado, decorrente do Decênio, é o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (primeira etapa, 2005-2007), proclamado pela Assembléia Geral da ONU em 10 de dezembro de 2004.

Nesta primeira etapa, o Programa focaliza a educação formal, especificamente o ensino fundamental e médio, e um de seus objetivos é contribuir para forjar uma cultura de direitos humanos. Afirma que a comunidade internacional reconhece o consenso de que a “educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização dos direitos humanos” (ponto 1).

Ainda nesse ponto, declara que:

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

A partir de toda a legislação internacional já elaborada relativa à educação em direitos humanos e referida neste item, este documento entende que a educação em direitos humanos “é o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação orientadas a criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes (...)” (ponto 3).

Destacamos até aqui as referências que consideramos mais importantes no enfoque do tema, reconhecendo, no entanto, que não são as únicas. A ONU tem inúmeros documentos que tratam do tema dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, sejam eles orientados a sujeitos específicos, como mulheres, crianças, indígenas etc., ou a aprofundar determinadas questões, como discriminação, intolerância, tortura etc.

Dentro do sistema ONU, o organismo que mais tem se empenhado na educação em/para os direitos humanos é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), fundada em 1945. Sua preocupação com essa temática tem sido também constante, tendo desenvolvido numerosas atividades e ações nesse sentido e considerado o tema em seus documentos e publicações. Também neste caso, destacaremos aqui os documentos que consideramos de especial importância.

Para fomentar a educação em direitos humanos, a Unesco aprovou, em 1974, a Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e as liberdades fundamentais. A Recomendação destaca a importância “do conhecimento não apenas dos direitos, mas também dos deveres que têm as pessoas, os grupos sociais e as nações para com os outros” (parágrafo 4).

Para aprofundar nos conteúdos da Recomendação, a Unesco realizou três reuniões internacionais importantes sobre o tema: o Congresso Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos (Viena, 1978), um encontro em Malta do qual saiu a Recomendação de Malta sobre o Ensino, Documentação e Informação sobre os Direitos Humanos (Malta, 1987) e o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (Montreal, 1993).

Além dessas reuniões, outro acontecimento importante para o desenvolvimento dessa temática foi a 44ª reunião da Conferência Internacional de Educação (1994) que afirmou “que a educação deve

fomentar conhecimentos, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito dos direitos humanos e ao compromisso ativo com sua defesa e com a construção de uma cultura da paz e da democracia” (Ugarte, 2004:297).

Para atingir esses fins, além do sugerido na Conferência, é necessário que as pessoas desenvolvam hábitos, atitudes e práticas que promovam um comportamento orientado pelos direitos humanos. Trata-se de formar cidadãos que promovam a paz, os direitos humanos e a democracia, e essa é uma tarefa que abrange a sociedade em seu conjunto.

Ugarte (2004) destaca que da leitura dos documentos anteriores se conclui que ambos os organismos definem a educação em direitos humanos como o conjunto de atividades de capacitação, difusão e informação encaminhadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos. Trata-se de fazer um esforço de educação e informação para construir uma cultura dos direitos humanos através do acesso a conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos.

A ONU e a Unesco destacam também o vínculo existente entre direitos humanos e democracia, assim como entre educação em direitos humanos, desenvolvimento e paz.

Em nosso continente, além do desenvolvimento das normas internacionais já referidas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o primeiro marco importante sobre essa temática é a Convenção Americana de Direitos Humanos, aprovada na Conferência de São José de Costa Rica, em 22 de novembro de 1969⁴. Essa Convenção reproduz a maior parte das declarações de direitos constantes do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966, já mencionado.

Com o fim de obter a adesão dos Estados Unidos à Convenção, a Conferência de São José da Costa Rica decidiu deixar para um Protocolo específico o relativo aos direitos econômicos, sociais e culturais. Esse Protocolo Adicional à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador) foi aprovado em 17 de novembro de 1988.⁵

Segundo Comparato (2004:363), as disposições da Convenção Americana de Direitos Humanos e do Protocolo sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais representam uma novidade em relação aos Pactos Internacionais de 1966, porque é aplicado a essas novas disposições o princípio de prevalência dos direitos mais vantajosos para a pessoa humana, ou seja, na vigência simultânea de vários sistemas normativos – o nacional e o internacional – ou na de vários tratados internacionais em matéria de direitos humanos, deve ser aplicado aquele que melhor protege o ser humano.

O Protocolo de São Salvador retoma o conteúdo do artigo 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)⁶, e também em seu artigo 13⁷ caracteriza mais amplamente os diferentes componentes do direito à educação e marca como orientação básica da educação o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade; associa o

⁴ O Brasil aderiu à Convenção por ato de 25 de setembro de 1992, ressalvando, no entanto, a cláusula facultativa do art. 45, 1, referente à competência da Comissão Interamericana de Direitos Humanos para examinar queixas apresentadas por outros Estados sobre o não-cumprimento das obrigações impostas pela Convenção, bem como a cláusula facultativa do art. 62, 1, sobre a jurisdição obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos. A Convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 678, de 6 de novembro do mesmo ano (Comparato, 2004:362).

⁵ Este Protocolo foi aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 56, de 19 de abril de 1995 (Comparato, 2004:363).

⁶ Ratificados pelo Brasil pelo Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991, e promulgados pelo Decreto nº 592, de 6 de dezembro de 1992 (Comparato 2004: 275).

⁷ O artigo 13 afirma o seguinte: 1. Toda pessoa tem direito à educação. 2. Os Estados-partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. 3. Os Estados-partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: a) O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; c) O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; d) Deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau; e) Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental. 4. De acordo com a legislação interna dos Estados-partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima. 5. Nada do disposto neste Protocolo poderá ser interpretado como restrição da liberdade dos particulares e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação interna dos Estadospartes. Disponível em www.cidh.org/basicos/base4.htm. Acessado em 14/5/2007.

fortalecimento dos direitos humanos com o pluralismo ideológico, as liberdades fundamentais, a justiça e a paz”; e estabelece para a educação um papel central na capacitação das pessoas para participar efetivamente numa sociedade democrática e pluralista.

Este último elemento é retomado na Carta Democrática Interamericana (2001), que reconhece, nos artigos 16 e 27, um papel fundamental para a educação de qualidade a que todos tenham acesso “para fortalecer as instituições democráticas e promover a governabilidade, a boa gestão, os valores democráticos e o fortalecimento da institucionalidade política e das organizações da sociedade civil” (IIDH, 2002:20).

De tudo abordado até aqui, concluímos que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos até o presente foi se constituindo um amplo marco jurídico em nível internacional e continental que dá pleno respaldo e sustento à educação em direitos humanos. Em alguns momentos, as normativas se referem explicitamente à educação em/para os direitos humanos; em outros, ela – a educação em direitos humanos – é compreendida como componente fundamental do “núcleo central de toda educação e, por isso, forma parte do direito à educação” (Ugarte, 2004:14).

3.2. Educação em/para os direitos humanos na América Latina

As primeiras experiências de educação em/para os direitos humanos no continente datam da década de 1980 (Basombrío, 1992:233). Embora tenha tido um desenvolvimento heterogêneo, dependendo de cada país, a educação em/para os direitos humanos tem estado intimamente articulada com os processos de construção democrática vividos nos diferentes contextos. Na gênese desse processo de democratização, tem ocupado lugar preponderante a luta pelo respeito e vigência dos direitos humanos, que diversos movimentos e organizações têm levado a cabo contra as diferentes formas de autoritarismo, violência e marginalização presentes nas sociedades latino-americanas.

Os primeiros registros de encontros sobre o tema da educação em/para os direitos humanos se localizam na organização do I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos, em 1983, na Costa Rica, do qual participam representantes de organismos privados e governos de toda a América orientados a dar formação básica sobre diferentes aspectos referentes aos direitos humanos.

No entanto, numa cronologia realizada por Basombrío (1992) que abarca da década dos oitenta até o início dos anos noventa (Anexo 3), os primeiros registros estão situados em 1984, com a realização do I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos,⁸ organizado pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), e o II Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos, nesse mesmo ano.

Neste processo, a educação em/para os direitos humanos tem se desenvolvido confrontando-se com um contexto político, econômico, social e cultural que, por uma parte, a desafia; por outra, condiciona-a e, às vezes, também a tem limitado. Compreender e analisar criticamente esse contexto é um requisito básico para compreender o desenvolvimento da educação em direitos humanos (Magendzo, 2000:17) no continente.

Para essa síntese da evolução da educação em/para os direitos humanos na América Latina, tomaremos como referências principais o estudo realizado pelo educador peruano Carlos Basombrío (1992) com apoio do CEAAL, sobre os inícios da educação em/para os direitos humanos na década dos oitenta e o estado-da-arte, realizado por vários pesquisadores de diferentes países no final da década dos noventa, promovido pelo IIDH (Costa Rica) e coordenado pelo educador chileno Abraham Magendzo,⁹ que recolheu as experiências de Argentina, Brasil, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Venezuela. Os estudos de caso de cada país foram desenvolvidos por um pesquisador do próprio país, reconhecido no tema da educação em/para os direitos humanos.

⁸ Realizado em Santiago no dia 6 de abril. Desse seminário participaram 33 representantes de organismos de direitos humanos e projetos educativos. O objetivo principal foi realizar um primeiro intercâmbio entre as pessoas e instituições que trabalhavam nessa perspectiva.

⁹ Referimo-nos à publicação de CUELLAR, R. (Ed.). Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. Costa Rica: IIDH/USAID/Ford, 2000. Participaram nessa publicação os seguintes pesquisadores: Rosa Klainer (Argentina), Vera Maria Candau (Brasil), Magdala Velásquez Toro (Colômbia), Manuel Salazar Tetzagüic (Guatemala), Gloria Ramírez (México), Rosa Maria Mújica (Peru) e Soraya El Achkar (Venezuela).

3.2.1. A educação em/para os direitos humanos na década de 80

O tema da educação em direitos humanos no continente ainda é bastante novo. Sua história começa na primeira metade da década de 1980, quando vários países estavam saindo de cruéis experiências de ditaduras, especialmente na região sul, e outros viviam também experiências de violência, como no caso do Peru. Na segunda metade da mesma década, a educação em/para os direitos humanos começou a adquirir certo nível de sistematicidade.

Intuíva-se que a educação em direitos humanos tinha papel importante nos processos de democratização das sociedades, tão afetadas pelas violações sistemáticas dos direitos fundamentais dos indivíduos e das instituições pelas ditaduras militares.

Nessa perspectiva, afirmava-se que os direitos humanos deveriam ser o fundamento ético de um novo paradigma educativo, de uma educação libertadora e transformadora para uma cidadania ativa (Magendzo, 2000:21). Nesse mesmo sentido, também se destacava sua importância para a construção democrática:

educação desde os direitos humanos significa contribuir para que a democracia política tenha um correlato natural na democracia social como forma de vida. A educação em direitos humanos aponta desta forma ao sentimento de cidadania e à organização da mesma como comunidade de pessoas como membros de uma nação (Lagos 1991:15).¹⁰

Nesta década, segundo alguns autores, como Basombrío (1991), Magendzo (2000), Candau (2000), Mújica (2000), Achkar (2000), foram as organizações não-governamentais (ONGs) as instituições que assumiram o maior protagonismo na educação em direitos humanos, juntamente com os movimentos populares. Nesse sentido, a educação popular teve papel preponderante, dado que, na época, de maneira desigual segundo os países, mas com significado importante e num processo constante, foram se desenvolvendo a organização e mobilização dos setores populares a partir da consciência de exclusão e da injustiça em que se encontravam. Essa tomada de consciência sobre sua situação e sobre responsabilidades históricas dos setores populares foi fundamental para sua constituição como sujeito social e político relevante no continente. Assim, junto com os movimentos mais tradicionais como o dos operários e os trabalhadores rurais, nessa década começam a surgir novos atores e movimentos sociais, como as mulheres, os jovens e as associações de moradores.

Em alguns países, também nessa década, o início de afirmação dos processos educativos na perspectiva dos direitos humanos se articula com a experiência de denúncia e defesa, aspectos fundamentais que vinham sendo enfatizados desde a década anterior em contextos de repressão política e violações atrozes. Entende-se a denúncia e a defesa como ferramentas também pedagógicas. São muito importantes, nesse sentido, instituições como a Assembléia Permanente de Direitos Humanos, a Comissão de Justiça e Paz e o Serviço de Paz e Justiça (Serpaj), entre outras, criadas em vários países.

No nível da educação formal, particularmente nos processos de transição democrática, também em vários países se afirma a importância de desenvolver uma prática sistemática de educação em/para os direitos humanos no interior da escola, dadas as suas potencialidades para estabelecer as bases para a construção ética e social, para o desenvolvimento da democracia e por seu efeito multiplicador.

Um aspecto importante, destacado desde o início, foi a formação de educadores/as em direitos humanos a partir de sua prática cotidiana.

No final dessa década, já se considerava que a educação em/para os direitos humanos não tinha que ser uma disciplina, e sim que deveria estar incorporada transversalmente no currículo, de forma interdisciplinar, incidindo na formação da cultura escolar.

Além disso, se insistia:

na necessidade de considerar os direitos humanos como conteúdo de formação geral, dando importância aos conteúdos normativos nacionais e internacionais. Também começou-se a pensar que era necessário, na educação formal, motivar para a reflexão crítica da história recente das violações (Magendzo, 2000:21).

¹⁰ Ricardo Lagos era, nesse momento, ministro de Educação de Chile. Esta citação corresponde ao discurso pronunciado na apresentação do livro *Educación y Ciudadanía. La educación en derechos humanos en América Latina*, de Carlos Basombrío, realizado a pedido do Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). A cerimônia de apresentação em que se pronunciou esse discurso aconteceu no Centro de Extensión de la Universidad Católica de Chile, em 12 de setembro de 1991.

As experiências mais significativas nesse período, no âmbito da educação formal, assinaladas na bibliografia analisada, são as do Serpaj do Uruguai, as do Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) e a do Programa Interdisciplinário de Investigaciones en Educación (PIIE), do Chile. Também se destacam com um caráter mais inicial algumas iniciativas na Venezuela, na Bolívia, no Brasil, na Argentina e na América Central (Basombrío, 1991:222).

Foi possível identificar que, na década de 1980 foram realizados seminários, oficinas, cursos, jornadas sobre educação em/para os direitos humanos nos seguintes países da América Latina: Argentina, Brasil, Bolívia, Belize, Chile, Costa Rica, Colômbia, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela. Em vários deles essas experiências tiveram várias edições; contava-se com uma certa sistematização e, em alguns, como no caso do Peru, existia já uma rede nacional de instituições com reflexão coletiva sobre essa temática: a Rede Peruana de Educação em Direitos Humanos e a Paz.

Nesse momento, era impensável na maioria dos países a participação do Estado nesse tema, considerando-se, de acordo com Magendzo (2000:21), algo não desejável, pelos legados que apresentavam dos longos períodos de autoritarismo político e ditaduras militares vividos em muito deles.

No entanto, nem tudo era positivo e desafiante nessa aventura. Uma das principais dificuldades enfrentadas foi a falta de financiamento, assim como a pouca articulação e continuidade das diferentes experiências.

Basombrío (1991) identifica temas, problemas e desafios da educação em/para os direitos humanos no final da década. Um primeiro tema se refere à própria identidade da educação em/para os direitos humanos em relação a outras expressões e práticas, como a educação popular e a promoção dos direitos humanos através da defesa e da denúncia.

Outros temas mencionados pelo autor são: a concepção de direitos humanos que tem estado na ação educativa, as contribuições que os direitos humanos trazem como paradigma de transformação; e a questão metodológica. Referir-nos-emos aqui brevemente a cada um desses quatro aspectos.

No final da década de 1980, a educação em/para os direitos humanos na América Latina apresentava-se como uma prática nova, ainda à procura de sua própria identidade. As discussões se colocavam em torno das seguintes questões: tendo presente que os direitos humanos constituem uma perspectiva integral que perpassa todas as dimensões da vida humana, que contribuição específica traz a educação em direitos humanos? Ou: toda prática de educação popular é uma prática de educação em direitos humanos?

Os educadores em direitos humanos dessa época expressavam essas questões e tentavam respondê-las. Molina (1985), por exemplo, afirma:

Durante muitos anos, o movimento pró-direitos humanos e os movimentos populares percorreram rotas paralelas sem chegar a tocar-se, situação que começa a mudar ao produzirem-se encontros cada vez mais freqüentes entre ambos. Não há dúvidas de que a contribuição mais valiosa que pode fazer o movimento popular à educação para os direitos humanos consiste na adequação da metodologia da educação popular para a produção de materiais e mensagens educativas simples, orientadas não só ao conhecimento dos problemas, mas especialmente ao desenvolvimento de atitudes pessoais e grupais mobilizadoras (apud Basombrío, 1991:194).

Na procura de tentar definir em que consiste a educação em/para os direitos humanos, o educador chileno Jorge Osorio (1988), reconhecido como iniciador dessa prática em seu país, destacava:

É difícil definir exatamente a educação para os direitos humanos; no entanto, está claro que as chamadas experiências educativas em direitos humanos têm uma origem comum, e que é no meio da ação de defesa e denúncia pública das violações dos direitos humanos que se descobre a necessidade de desenvolver, de forma sistemática, programas educativos capazes de criar consciência sobre o problema das violações dos direitos humanos (apud Basombrío, 1991:195).

Nesse sentido, entendemos que a educação em direitos humanos começa a converter-se numa opção válida e necessária para as organizações de direitos humanos quando se produz uma série de mudanças políticas na América Latina e são superadas em muitos países as manifestações mais dramáticas de violação dos direitos humanos pelas ditaduras militares, começando-se a tomar consciência também dos limites que os novos processos de democratização podem ter sobre esse tema. Os educadores em direitos humanos e os organismos de direitos humanos começam a buscar novos caminhos que propiciem uma abrangência maior para a tarefa que têm em mãos, não só no

nível da denúncia e da defesa¹¹ mas também na procura de criar condições sociais, culturais e políticas para que as situações contra as quais combateram não voltem a se repetir. Essa nova forma de ação vai se concretizar de forma privilegiada na educação em/para os direitos humanos.

Quanto ao segundo grupo de questões propostas por Basombrío, que se refere a uma concepção integral dos direitos humanos, tanto no que diz respeito à sua abordagem como à articulação entre os diferentes tipos de direitos e sua abrangência em relação à construção social e política, Molina salienta que:

a ação pelos direitos humanos adquire um enfoque mais global, que integra todas as dimensões do fazer humano. Neste sentido falamos dos direitos humanos como corrente cultural. Isso significa que a ação pelos direitos humanos se abre aos novos desafios que exigem as condições políticas vigentes (apud Basombrío, 1991:201).

Sobre esse mesmo tema, Magendzo (1989: 15-16) propõe uma nova atitude de aproximação quando afirma:

o efeito aproximar-se dos direitos humanos implica, precisamente, abandonar os modelos dicotômicos, cartesianos, absolutistas e universalistas, para favorecer um conhecimento integrador, experiencial, vivencial e organizador. Neste contexto estão inter-relacionados o subjetivo e o objetivo, a ordem e a desordem, e cabem o particular e o universal, o individual e o social, o racional e o irracional. Os direitos humanos estão carregados de todas as condições próprias do humano (...).

Quanto ao papel dos direitos humanos na construção de um novo projeto de transformação sociopolítica, a dura realidade latino-americana do final da década de 1980, com as novas experiências democráticas iniciando-se em vários países sob a influência de um projeto de políticas neoliberais, colocava de manifesto que muito ou quase tudo estava por ser construído na perspectiva da justiça, da solidariedade e da democracia. Além disso, a partir de novas formas de fazer política, da emergência de novos movimentos sociais e da mudança de atitudes frente a temas como paz, democracia, papel do Estado, entre os mais importantes, vislumbravam-se possibilidades de novas forças históricas para as mudanças tão desejadas.

Nessas novas formas de conceber a transformação, os direitos humanos se colocavam como um eixo importante para a mudança, a emancipação e a reconstrução da utopia possível, inclusive para medir a democracia. Ravela (1988:310) afirma:

uma sociedade é autenticamente democrática na medida em que têm vigência nela todos os direitos humanos para todos os seus integrantes e a tarefa da construção da democracia coincide com a tarefa da defesa e promoção dos direitos humanos. A lucidez para este ponto é chave para a tarefa educativa.

O quarto e último núcleo temático proposto por Basombrío aborda a questão metodológica. Embora, nos inícios da educação em/para os direitos humanos, alguns autores afirmassem que sua metodologia era a da educação popular, com o passar dos anos e o desenvolvimento de experiências começou a ser delineada sua especificidade, que se afirma no sentido de que o tema metodológico não pode ser separado da concepção de direitos humanos que se tem nem do tipo de sociedade que se quer construir e da articulação entre reflexão e ação, participação e organização coletiva (Basombrío, 1991:210-211).

Magendzo (1989:17), como aspecto importante também da metodologia, estabelece um nexos entre a vida cotidiana da qual se parte na educação em/para os direitos humanos e o processo de diálogo e construção de conhecimentos entre educador e educando:

o educador em direitos humanos utiliza a metodologia da pesquisa participativa e situa a intersubjetividade do processo de produção de conhecimentos como elemento de validação. O conhecimento em direitos humanos é construído entre vários atores: educador, educando, participativamente, em pé de igualdade. Quem possui o conhecimento do imediato, do natural, do cotidiano são os atores que estão inseridos na cotidianidade. São pois os que estão dentro de uma situação, os que possuem um conhecimento inicial sobre o real. O educador facilita, ordena para que os atores educandos sejam sujeitos de produção de conhecimentos.

¹¹ A denúncia das violações de direitos humanos se constituíram num aspecto prioritário para as organizações da sociedade civil durante os períodos de ditadura militar, assim como a mobilização de dispositivos legais de proteção das pessoas ameaçadas ou que tiveram seus direitos negados.

Ainda dois temas se colocam no final dessa década em relação à educação em/para os direitos humanos: o da defesa e a denúncia e a educação em/para os direitos humanos no sistema formal, ou seja, na escola. Sobre este último assunto, Osório faz um balanço do final da década:

existem programas de educação em direitos humanos na educação formal. Mas, na prática, esse é um tipo de projeto educativo que não tem uma incidência real e massiva no sistema escolar. Todos são projetos que estão em fases iniciais e são sustentados por organizações não-governamentais com o apoio das agrupações sindicais do magistério. Parte-se da crítica da organização curricular e escolar e se busca a elaboração de uma proposta de incorporação da temática dos direitos humanos nos programas oficiais de estudo (apud Basombrio, 1991:222).

3.2.2. A educação em/para os direitos humanos na década de 90

Na década de 1990, a educação em/para os direitos humanos sofreu mudanças significativas, levando em consideração as diferenças entre os países. Vale ressaltar que esse período se caracterizou por um maior interesse e protagonismo por parte do Estado, manifestado na incorporação do tema nas políticas públicas.

No âmbito da educação formal, a educação em/para os direitos humanos foi considerada um componente importante dos processos de modernização educativa, sendo o tema incorporado formalmente nos currículos de vários países, especialmente através dos temas transversais. Na década houve também avanço importante na quantidade e qualidade dos materiais educativos produzidos, embora ainda fossem considerados insuficientes.

Da mesma forma que na década anterior, um aspecto destacado continuou sendo a formação e capacitação de professores na temática, fazendo-se propostas tanto quanto aos conteúdos, especialmente nos aspectos éticos, históricos, jurídicos e políticos, quanto nas dimensões pedagógicas e metodológicas. Em vários países se reconhece a ausência de uma política mais sistemática de formação por parte do Estado e são construídas políticas específicas.

No âmbito da educação não-formal, alguns países destacam a variedade de instituições especialmente promovidas pela sociedade civil com concepção ampla dos direitos humanos que atendem a um leque de temas. Além das ONGs especializadas, identificam-se outras instituições como igrejas, vicarias, grêmios, associações de moradores, movimentos sociais etc. que realizam programas educativos nessa linha.

Nessa década, é possível também destacar as universidades, com importantes atividades no âmbito da educação em direitos humanos, especialmente nas faculdades de Ciências Sociais, Direito, Educação, Filosofia e Psicologia, entre outras.

Pesquisadores de diferentes países reconhecem também o trabalho realizado pelos organismos internacionais, tanto os relacionados diretamente à promoção de atividades de educação em direitos humanos como aqueles orientados ao apoio econômico do seu desenvolvimento.

Durante essa década realizaram-se também atividades no campo da difusão e pesquisa sobre educação em direitos humanos, assim como foram organizados cursos, seminários, reuniões e congressos de âmbito nacional, regional e continental. Foram organizadas publicações especializadas e constituídas várias redes nacionais e regionais.

Um aspecto importante que merece ser ressaltado diz respeito à configuração e afirmação de uma pedagogia da educação em direitos humanos ao longo dessa década, incorporando uma série de princípios da educação popular e da pedagogia crítica. Nessa perspectiva, recupera-se especialmente o sentido participativo, o enfoque problematizador, a relação com a análise da realidade e a vida cotidiana, a importância da construção de relações horizontais baseadas na confiança, no reconhecimento do outro e na construção coletiva de saberes e práticas. Um eixo articulador dessa pedagogia é afirmar a relação entre a educação em direitos humanos e o empoderamento das pessoas e dos grupos sociais, particularmente dos excluídos e marginalizados.

Essa década também apresenta muitos problemas, tensões e dificuldades relativos ao desenvolvimento da educação em direitos humanos na América Latina. Não se trata de um todo homogêneo, eles variam segundo os países e as realidades. Segundo Magendzo (2000:26), as principais tensões enfrentadas eram as seguintes:

- a relação entre Estado, sociedade civil e ONGs: essa tensão se expressa em duas dimensões. Por um lado, existe forte cooptação, por parte do Estado, dos profissionais das ONGs nas diferentes áreas, também no âmbito da educação em/para os direitos humanos. Em alguns países se tem produzido um deslocamento maciço dos educadores aos cargos e funções nos diferentes ministérios, desmantelando-se as ONGs e neutralizando seu papel crítico. Ao mesmo tempo, não houve, na década, na maioria dos países, uma política clara por parte do Estado em relação à educação em/para os direitos humanos;

- a educação em/para os direitos humanos nessa década se desenvolveu num forte contexto de implementação das políticas neoliberais, marcadas pela fragmentação social e por um modelo educativo instrumental que colocava a educação na lógica do mercado e a serviço da competitividade internacional, esvaziando e/ou reduzindo seu compromisso com a formação para a cidadania. Nesse sentido, as propostas de educação em/para os direitos humanos enfrentavam dificuldades para apresentar um modelo educativo numa lógica contra-hegemônica;
- a dificuldade da coerência ética, de pensar e ensinar direitos humanos no interior de uma história de violações e impunidade, num contexto escolar marcado por outros interesses, como a pressão dos rendimentos acadêmicos e das medidas dos exames internacionais;
- a dificuldade de articulação, em muitas ocasiões, entre o aprofundamento dos processos e sua massificação e difusão. Parece que a educação em/para os direitos humanos ou fica restrita a um grupo determinado e pouco numeroso ou sua massificação a fragiliza e superficializa sua proposta e seus conteúdos;
- a polissemia do discurso dos direitos humanos, e, em consequência, da educação em direitos humanos. Esse campo ainda não está claramente definido, e continuam as dificuldades de conceitualização e a procura de sua própria identidade. A expressão educação em direitos humanos é percebida como muito forte em alguns contextos sociopolíticos e culturais que defendem sua substituição por expressões que consideram mais adequadas e integradoras, como educação para a democracia, para a cidadania, para a paz ou educação em valores;
- faltam quadros e instituições preparadas para trabalhar na escola e para a formação de professores em educação em/para os direitos humanos. A falta de formação política e de compreensão estrutural da realidade que a maioria dos educadores apresenta dificulta o desenvolvimento de processos de educação em/para os direitos humanos.

Entre os desafios e propostas que Magendzo sintetiza a partir do estado-da-arte realizado, estes se relacionam com a pedagogia, as políticas públicas, com o plano pedagógico e o ético.

A dimensão pedagógica aponta para que a educação em/para os direitos humanos deva ser capaz de articular diferentes racionalidades aparentemente opostas, como são a formação para o mercado de trabalho e a formação cidadã. Outro aspecto importante a ser levado em consideração é a capacidade de educar para o “nunca mais”, especialmente nos países que viveram os horrores das ditaduras militares. Espera-se que essa perspectiva contribua para a afirmação da democracia e desenvolva capacidades para o exercício da cidadania e o resgate da memória histórica.

Quanto aos desafios e propostas em relação às políticas públicas, a necessidade mais urgente é converter a educação em/para os direitos humanos numa política pública, assim como a incorporação de seus conteúdos na formação dos educadores.

No plano pedagógico, os desafios apontam para a procura de um adequado equilíbrio entre a integralidade dos conteúdos específicos da educação em/para os direitos humanos e a articulação com uma variedade de temas que podem ser também focalizados a partir da ótica dos direitos humanos. Outro desafio é a diversificação de metodologias e de materiais para abranger um maior número de destinatários, assim como uma pluralidade de sujeitos.

No plano ético, os desafios e propostas vão na linha de articular a educação em/para os direitos humanos com os grandes temas que afetam o continente, como a pobreza, a violência, a corrupção e a cultura da impunidade, entre outros, assim como a urgência de estreitar mais os vínculos entre a educação em/para os direitos humanos, a política e a ética numa perspectiva crítica e transformadora.

No entanto, não devemos esquecer o que talvez continue sendo o maior desafio da educação em/para os direitos humanos na América Latina, dada a sua história e a configuração social de nossas sociedades:

a formação de um sujeito de direito capaz, através de um processo de empoderamento, de contribuir à transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, nas que a pobreza crônica é a manifestação mais severa dela (Magendzo, 2000:29).

Consideramos que muitos dos aspectos, tanto das características como das tensões e desafios destacados na década de 1990, permanecem neste início de novo milênio. Talvez nesta nova década os efeitos da implementação das políticas neoliberais e seu impacto nas políticas educativas se manifestem ainda com maior força. Outro aspecto a destacar é a dificuldade de distinguir as iniciativas de educação em/para os direitos humanos promovidas pela sociedade civil daquelas organizadas pelo Estado. Este período se caracteriza mais pelas ações conjuntas, as parcerias e as colaborações entre essas duas esferas.

3.2.3. Principais organismos internacionais presentes no desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos na América Latina

A educação em/para os direitos humanos vem se desenvolvendo de forma plural e diversificada no continente, de acordo com os diversos contextos locais e os diferentes atores referidos em cada década. Não podemos deixar de mencionar três instituições importantes, tanto na motivação como na formação e na promoção da educação em/para os direitos humanos, de especial relevância na década de 80, mas também presentes na década de 90 e até hoje. São elas: a Unesco, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), todas já citadas neste capítulo. Estas duas últimas instituições desenvolveram um trabalho de alcance internacional, tanto no que se refere ao apoio quanto ao estímulo e legitimação da educação em/para os direitos humanos em diferentes países e no continente como um todo.

Com menor impacto, mas também com contribuição relevante na dimensão internacional, está a Unesco. Para alguns grupos do continente, a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais, aprovada em 1974, citada no primeiro item deste capítulo, tem servido como referencial e marco teórico na construção da educação em/para os direitos humanos, além de ter sido uma importante fonte legitimadora nos difíceis contextos políticos e sociais de alguns países.

Essa recomendação foi reforçada pela Declaração Final do Congresso Internacional de Viena sobre o Ensino dos Direitos Humanos (1978), também promovido pela Unesco, que destaca os princípios que devem guiar esse ensino. Os principais princípios salientados correspondem ao caráter universal e indivisível dos direitos humanos, à incorporação ao ensino de novas realidades e problemas e à importância de construir uma nova ordem econômica, social e cultural internacional que garanta os direitos humanos.

Outro momento importante da incidência da Unesco no continente foi a reunião realizada na Costa Rica, em 1981, para analisar e colocar em prática a referida Recomendação (Basombrío, 1991:176).

Nas décadas de 1990 e 2000, a Unesco tem contribuído também para a afirmação da educação em/para os direitos humanos através da criação das Cátedras Unesco de Direitos Humanos em diferentes universidades do continente. Essas cátedras têm por finalidade promover a pesquisa, a formação e a informação nessa temática, assim como favorecer a cooperação e o intercâmbio entre especialistas, pesquisadores, estudantes, profissionais, políticos e militantes interessados nessa temática.

Em 2001, essa instituição organizou no México, juntamente com o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos e o Governo do México, uma Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe. Nessa reunião participaram representantes de organismos governamentais, instituições nacionais de proteção e promoção dos direitos humanos, organismos não-governamentais, cátedras Unesco de direitos humanos e instituições acadêmicas.

Essa conferência teve como objetivos analisar o estado atual da educação em direitos humanos na América Latina e no Caribe, assim como debater e adotar recomendações concretas no âmbito nacional e regional em matéria dessa temática.

Na Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe¹² está expressa:

a preocupação porque no atual momento o exercício dos direitos humanos pode estar subordinado às políticas de segurança nacional e expressa preocupação pela possibilidade de uma imobilidade no estímulo de agendas de avanço dos direitos humanos, concretamente, das recomendações da Conferência de Durban (2001:1).

Também a Declaração destaca um aspecto particularmente importante: apesar de todos os progressos realizados no continente ao longo das diferentes décadas em relação à educação em/para os direitos humanos, ainda há grandes obstáculos a serem superados, como a falta de vontade política, a carência de recursos e o desconhecimento dos direitos humanos por grande parte da população.

¹² Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe. Cidade de México, 28 de novembro a 1 de dezembro de 2001. Convém salientar que essa Conferência foi realizada logo após o atentado realizado nos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001, e sob o impacto do sucedido no contexto da política internacional.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), com sede em São José (Costa Rica), define-se como uma instituição internacional autônoma de caráter acadêmico. Foi fundado em 1980 por um convênio assinado entre a Corte Interamericana de Direitos Humanos e a República de Costa Rica. É uma instituição de ensino e pesquisa acadêmica sobre Direitos Humanos, com enfoque interdisciplinar e ênfase na problemática do continente, com prestígio mundialmente reconhecido.

Seu trabalho apóia o sistema interamericano de proteção internacional dos direitos humanos. Atualmente executa mais de 50 projetos locais e regionais para o conhecimento e afirmação desses direitos entre as ONGs e instituições públicas do continente americano, além de realizar anualmente um curso interdisciplinar de direitos humanos (www.iidh.ed.cr, acessado em 18/5/2007).

Esse curso Interdisciplinar de direitos humanos é uma das atividades que lhe dá mais visibilidade no continente e da qual já se beneficiaram muitos intelectuais e militantes dos direitos humanos, assim como funcionários governamentais. O curso, realizado ininterruptamente desde 1983, está orientado para fornecer formação básica sobre diferentes aspectos vinculados aos temas dos direitos humanos, assim como ao funcionamento dos mecanismos interamericanos de proteção previstos na Convenção Americana de Direitos Humanos.

Na área de educação, tem desenvolvido seu trabalho através do Departamento de Educação em Direitos Humanos, tanto no âmbito formal como não-formal. Na década de 1980, realizou diferentes programas e ações orientados a apoiar o início da educação em direitos humanos em países como Brasil, Bolívia, Uruguai, Costa Rica, Argentina e Guatemala (Basombrío, 1991:177).

Nessa década sua contribuição central para o tema era definida

como o esforço de reconceitualizar axiologicamente a educação por meio de uma auto-reflexão dos autores das práticas pedagógicas, a partir dos princípios universais dos direitos humanos, que se resumem no respeito à dignidade da pessoa, na educação para a democracia e no exercício da soberania plena (Basombrío, 1991:177).

Nos anos 1990, devido a dificuldades de diferentes tipos, algumas mais de caráter ideológico e outras de natureza operacional, o IIDH mudou os projetos, assim como a direção dos apoios econômicos, em vários países que, na década anterior, tinham contribuído para o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos (Candau, 2000:94).

A partir do ano 2000, o IIDH vem complementando esse trabalho na área da educação em direitos humanos com a realização de um estudo do desenvolvimento da temática na América Latina a partir dos anos 1990. Os resultados dessas pesquisas se plasmaram na publicação intitulada Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos, um estudo em 19 países¹³ do continente. Até o presente, foram publicados cinco informes, que são elaborados utilizando um enfoque de pesquisa centrado em indicadores de progresso e uma metodologia comparativa e prospectiva que estabelece tendências de mudança concretizadas em resultados práticos, capazes de serem medidos através de indicadores (Rodino, 2006:5).

O primeiro informe, de 2002, examinou o marco legal que estabelece e caracteriza a educação em direitos humanos dentro da normativa interna dos países que assinaram e ratificaram o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador).

Em 2003, o segundo informe analisou, a partir da perspectiva da educação em direitos humanos, as variações no desenho e os conteúdos do currículo oficial, modificações nos planos escolares e programas e conteúdos dos textos escolares para alguns níveis educativos.

O terceiro informe, de 2004, concentrou-se nos princípios, conteúdos e orientações pedagógicas dos professores, tanto em relação à formação inicial como à formação em serviço.

Em 2005, o quarto informe centrou-se nos progressos alcançados nos países da região no estabelecimento da educação em direitos humanos como uma política de Estado, medidos no grau de avanço alcançado na elaboração dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

Tendo por base os resultados dos quatro informes anteriores, o quinto informe, do ano 2006, versa sobre dois fatores fundamentais para o propósito de incorporar, melhorar e ampliar a educação em e para os direitos humanos e a vida em democracia na educação formal que oferecem os Estados da região, relacionados ao desenvolvimento dos conteúdos e espaços curriculares correspondentes aos/às alunos/as entre 10 e 14 anos de idade.

¹³ O Informe Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos se refere a 19 países que assinaram e ratificaram o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador). Disponível em www.iidh.ed.cr Acessado em 18/5/2007.

Esses informes são uma contribuição importante tanto para o estudo como para a elaboração de políticas públicas sobre educação em direitos humanos, porque apresentam uma panorâmica e o estado atual dos temas tratados em grande parte do continente, o que permite também estabelecer comparações entre diferentes países ou regiões.

O Conselho de Educação de Adultos de América Latina (CEAAL) surge no ano de 1982, no México, com o objetivo geral de incorporar o conceito de educação de adultos na educação popular (Basombrío, 1991:178).

Atualmente se define como uma rede de organizações não-governamentais com presença em 21 países da América Latina e do Caribe, que, a partir da perspectiva da educação popular, trabalha para afirmar os processos democráticos nas nossas sociedades, a conquista da paz e dos direitos humanos (www.ceaal.org, acessado em 18/5/2007).

Desde seu início, o CEAAL se organizou numa série de programas que, com o passar dos anos, transformaram-se em redes através das quais tem desenvolvido seus objetivos, procurando ser um espaço de intercâmbio, sistematização e coordenação de ações comuns entre seus afiliados e com outras instâncias da sociedade civil.

Um desses programas, criado no ano de 1983, foi o de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, o qual teve seu primeiro momento importante na realização do I Seminário Latino-Americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, em Caracas (Venezuela), em setembro de 1984.

Esse primeiro seminário foi um momento de reflexão conceitual sobre o tema da educação em direitos humanos, de construção de identidade e de difusão dessa nova perspectiva na América Latina. Entre os participantes se encontravam representantes de organismos de direitos humanos que começavam a encontrar na educação uma perspectiva de trabalho, como: Serpaj de Uruguai, Chile e Bolívia, a Vicaría de la Solidaridad de Chile, a Comisión de Defensa de los Derechos Humanos de Equador, a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, entre outros (Basombrío, 1991:180).

Desse seminário participaram também representantes de organizações de educação popular com longa trajetória de trabalho acumulada. Entre os pontos que se destacam no documento final desse I Seminário está a concepção da educação para a paz e os direitos humanos não como uma prática alternativa à educação popular, mas como uma dimensão dela. O documento também considera importante aprofundar e ampliar os níveis de intercâmbio iniciados, assim como propor a criação de uma rede de intercâmbio especialmente para a troca de experiências e a sistematização de metodologias.

Dentro dessa etapa inicial, coloca-se também o II Seminário Latino-Americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, realizado em Buenos Aires (Argentina) no ano seguinte, 1985, no contexto da Assembléia Mundial da Educação de Adultos.

Nessa ocasião já se constatava que a educação em/para os direitos humanos, embora incipiente, já estava em desenvolvimento em alguns países do continente, através da realização de eventos sobre o tema com maior sistematicidade, do surgimento das primeiras redes nacionais, assim como da formulação dos primeiros projetos que assumiam esse tema de forma mais especializada e das primeiras tentativas teóricas de articular as práticas jurídicas à perspectiva educativa e de introduzir a temática no mundo da educação formal.

Basombrío identifica, depois desses dois seminários, o desenvolvimento de um segundo momento do Programa de Educação para a Paz e os Direitos Humanos do CEAAL, que se desenvolve com a realização de Oficinas Subregionais de Educação para a Paz e os Direitos Humanos entre 1986 e 1987. Várias atividades foram desenvolvidas, e o balanço final dessa etapa mostra, na avaliação dos participantes, que se tinha avançado na sensibilização da sociedade civil para o tema dos direitos humanos e a paz, que o Programa tinha se constituído num espaço de encontro da educação popular e os direitos humanos e tinha contribuído para o crescimento dessa opção na América Latina.

Entre os limites destacaram, no nível metodológico, a falta de visão multidisciplinar, pouca articulação com a realidade cotidiana e uma explicitação ainda frágil da especificidade da educação em/para os direitos humanos em relação a outras práticas.

Com a realização do III Seminário Latino-Americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, realizado no Chile em 1988, inicia-se a terceira etapa, na qual é possível afirmar que vários países do continente já tinham gerado práticas sistemáticas de educação em direitos humanos e produzido muitas oportunidades de encontros e intercâmbios.

Nesse seminário se avança na reflexão sobre a construção das redes nacionais e na reflexão sobre as vinculações e distinções entre a educação popular e o trabalho de educação em direitos humanos. Também se aprofunda a dimensão educativa da paz e os diferentes sentidos que o conceito suscita, tendo presentes as particularidades das regiões e países.

Na década de 1990, o Programa de Educação para a Paz e os Direitos Humanos passa a se constituir em rede, desempenhando um papel importante na formação de educadores em direitos humanos no continente. Contribuiu também, nessa década, para o aprofundamento da reflexão sobre as práticas da educação em/para os direitos humanos no nível formal e não-formal, assim como para a sistematização, elaboração e difusão de materiais didáticos.

Nessa década, a rede sofreu o impacto das políticas neoliberais desenvolvidas em todo o continente, a cooptação de profissionais das ONGs para a esfera do Estado e a diminuição do financiamento internacional para este tipo de atividade. Essa realidade provocou enfraquecimento do trabalho em rede, tanto no nível nacional como continental.

Atualmente, a Rede de Educação para a Paz e os Direitos Humanos se define como um espaço formado por centros afiliados ao CEAAL e outras organizações civis que trabalham de forma conjunta em esforços de formação, intercâmbio, pesquisa e seguimento a conferências internacionais para garantir uma educação para a paz e os direitos humanos nos países da América Latina (www.ceaal.org, acessado em 18/5/2007).

A presença daquelas três instituições no continente tem sido muito importante para o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos, especialmente nos inícios na década de 1980 e na primeira metade dos anos 90. A partir do ano 2000, a reconfiguração institucional do IIDH e da Rede do CEAAL, a partir do impacto da diminuição dos financiamentos para apoiar a realização de atividades nacionais e continentais dessa natureza, tem relegado ambas as instituições a um papel com menor incidência na promoção da educação em/para os direitos humanos no continente.

3.3. A identidade da educação em direitos humanos: um processo em construção

Como já mencionamos, o tema da conceituação da educação em/para os direitos humanos é uma questão que acompanha o desenvolvimento dessa temática desde suas origens, e continua sendo objeto de muitas discussões, reflexões e elaborações.

No esforço de aproximação com nosso objeto de estudo, consideramos importante destacar alguns trabalhos de diferentes autores da América Latina e de outros continentes de especial relevância na discussão dessa questão.

Flowers (2004),¹⁴ especialista com ampla participação na área, num instigante artigo que teve ampla repercussão internacional, pergunta como definir educação em direitos humanos. Afirma que se trata de uma resposta complexa para uma pergunta simples.

A autora parte de uma experiência realizada em 2002, em que foi publicada uma definição sobre educação em/para os direitos humanos¹⁵ numa lista de discussão sobre o tema na internet e foram solicitados os comentários dos integrantes da lista. A questão suscitou um intenso debate, com mais de três mil intervenções de educadores/as de diferentes partes do mundo, o que ilustra as maneiras marcadamente plurais de entender o tema em questão. Ela afirma que ficou evidente que faltava, à época, à educação para os direitos humanos, não apenas uma definição clara mas também uma base teórica assumida de modo consensual, e que era pouco provável uma sem a outra.

A partir deste ponto de partida, Flowers distingue três tipos de definições de educação em direitos humanos, segundo os próprios agentes implicados, que caracteriza como:

- agências governamentais, incluindo organizações intergovernamentais, agências da ONU e conferências promovidas por ela;
- organizações não-governamentais (ONGs);
- intelectuais universitários e educadores.

Segundo essa autora, as definições governamentais se caracterizam especialmente por colocar a ênfase na valorização de objetivos e resultados, especialmente aqueles que preservam a ordem e o próprio Estado. Em sua aderência a documentos legais, normalmente elaborados por diplomatas e especialistas da área jurídica, essas definições enfatizam o aspecto “direitos” dos direitos humanos. É freqüente encontrar nesses documentos expressões da educação em/para os direitos humanos para promover a paz, a coesão e a ordem social, em oposição a comportamentos e atitudes perturbadoras dessa mesma ordem. Palavras como paz, democracia, tolerância, desenvolvimento, justiça social são privilegiadas em suas declarações.

¹⁴ Consultora na área de direitos humanos, com ampla experiência de trabalho tanto em ONGs como atividades relacionadas a governos e agências internacionais. Desenvolveu redes de educadores/as, materiais, processos de capacitação em educação em direitos humanos em diferentes países da África, Ásia e Europa, além das atividades que realiza nos Estados Unidos. Possui vasta produção acadêmica sobre educação em direitos humanos.

¹⁵ Essa definição foi colocada por Shulamith Koenig, da Década do Povo para Educação para os Direitos Humanos, na lista dos associados (www.hrea.org).

Esse enfoque enfatiza também a aprendizagem sobre instrumentos internacionais e regionais, produtos de negociações entre Estados e instituições intergovernamentais. Indicam com frequência que é responsabilidade dos governos tomar providências para que a educação em direitos humanos seja realizada adequadamente. Em geral, parece sugerir que o valor da educação em direitos humanos baseia-se em sua instrumentalidade estratégica para a coesão social.

Da mesma forma que as definições governamentais, as definições formuladas pelas ONGs enfatizam resultados, mas com enfoques diferentes. Se os esforços dos governos tendem a preservar, os enfoques e objetivos das ONGs tendem a transformar, abordando a educação para os direitos humanos como uma ferramenta para a mudança social, para limitar o papel do Estado, proteger as pessoas do poder do Estado e, em alguns casos, para permitir que o povo alcance o poder do Estado. Nesse sentido, afirma Flowers, as ONGs se comprometem e reforçam o aspecto “educação” da educação para os direitos humanos.

As definições das ONGs enfatizam expressões como poder, empoderamento, conflito, proteção, defesa, vítimas, violações, oprimido, opressor. Seus enfoques afirmam o potencial da educação em/para os direitos humanos para capacitar grupos vulneráveis para se proteger e reivindicar ou exigir direitos negados historicamente. Seu tom é muitas vezes de oposição, confrontando o poder dominante com uma combinação de conhecimento dos direitos, habilidades analíticas e ativismo político (Flowers, 2004:7).

Também as definições de educação em direitos humanos de muitas ONGs enfatizam a aprendizagem para analisar e eliminar as condições que produzem realidades como pobreza, desigualdades sistemáticas de poder e oportunidades. A pedagogia de Paulo Freire está muito presente nesta perspectiva, em que são enfatizados os processos de conscientização, aspecto que marca uma delimitação importante nas concepções de educação em direitos humanos.

As ONGs enfatizam o reconhecimento da importância crescente de atores da sociedade civil e os novos modelos de poder resultantes de sua ação. Para muitas ONGs, o objetivo da educação em direitos humanos é a transformação social, não apenas através de influenciar governos mas também de outras fontes de poder, a partir de diversos atores da sociedade civil. No entanto, para a referida autora, essa realidade apresenta uma tensão importante para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, identificada em como equilibrar o que inspira e motiva essa perspectiva com o que é prático e realizável ou, em outras palavras, a articulação do ideal com as possibilidades reais.

O terceiro bloco de definições, segundo Flowers, corresponde aos educadores e intelectuais, que tendem a mudar a ênfase para os valores que constroem e informam os processos de educação em direitos humanos. Em geral, suas recomendações para conteúdos e metodologias estão baseadas em concepções da educação em direitos humanos como um modelo ético de aplicação universal. Em suas definições se destacam palavras como princípios, normas, padrões, valores e escolhas morais, mostrando que esses pensadores e educadores consideram os direitos humanos como um sistema de valores que têm origem em necessidades humanas e se aplicam a toda a humanidade. Para esse grupo, segundo a referida autora, a palavra que tem maior importância é o “humano” na educação em direitos humanos.

As definições desse grupo são de essência ética e se referem ao dever moral e à ação moral. Na área da educação formal, os educadores demonstram particular preocupação em relação a como localizar a educação em direitos humanos em relação a outras formas de educação também muitas vezes referidas no currículo, como educação para paz, educação do caráter, educação para a cidadania, educação para a democracia. Aparece então a questão da perspectiva a que é subordinada ou que perspectiva é a mais abrangente.

Segundo Flowers (2004:14),

os acadêmicos parecem saber o que a educação para os direitos humanos deveria fazer, mas não sabem o que fazer com ela, e suas definições de educação para os direitos humanos são polarizadas, indo, por um lado, na direção de um idealismo sublime, e, por outro, na de uma acomodação limitada ao status quo.

O enfoque e a classificação de Flowers tornam-se didaticamente interessantes para a aproximação ao tema da educação em direitos humanos, mas consideramos que, ao mesmo tempo, apresentam limites por seu excessivo esquematismo. Tendo presente a evolução dessa temática na década atual, as ações nos contextos de aplicação das políticas neoliberais não têm sido tão individualizadas. Os diferentes atores sociais mudam de papel continuamente e interagem entre si. Uma característica desse contexto e dessas políticas, no que diz respeito à educação em direitos humanos, tem sido as ações e iniciativas conjuntas e mistas entre a esfera governamental e a sociedade civil, abrangendo muitas vezes agências de caráter internacional, governos, ONGs e

educadores e intelectuais em parceria, como classifica Flowers. Essa configuração de atores varia segundo a orientação político-ideológica dos diferentes governos.

Outro enfoque que consideramos interessante é o desenvolvido pelo professor Fritzsche (2004)¹⁶ nas suas 15 teses sobre o que significa a educação em direitos humanos, destacamos delas os seguintes elementos, que julgamos serem os mais relevantes do enfoque que propõe.

A educação em direitos humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos; hoje a educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos.

Objetivando tornar realidade a educação em direitos humanos, deve-se trabalhar para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, expressando-a nos campos científicos existentes, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas. No entanto, ela não se situa só no ensino formal, mas também se dirige a todos os grupos profissionais que desempenham atividades relevantes para os direitos humanos, assim como às possíveis vítimas de violações ou aos possíveis violadores.

A educação em direitos humanos possui pré-requisitos. Os contextos educacionais e sociais não podem deixar de ser considerados; segundo esse autor, ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e nos acordos de direitos civis, assim como com a fundação, a gênese e os atores dos direitos humanos.

Para Fritzsche, a educação em direitos humanos e o ensino da tolerância caminham de mãos dadas. O objetivo é relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos e a tolerância às diferenças. Ele destaca também que a educação em direitos humanos não pode ser reduzida à aprendizagem sobre democracia, mesmo que esta seja a forma mais favorável à afirmação deles. Os direitos humanos devem prevalecer inclusive nos contextos em que a democracia não existe ou dificilmente existirá.

A educação em direitos humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em direitos humanos está orientada à mudança social.

O pensamento de Fritzsche em relação à conceitualização da educação em direitos humanos assume uma perspectiva abrangente e multidimensional e levanta questões como a articulação entre igualdade e diferença, a importância da educação em direitos humanos para a construção democrática, o ensino dos direitos humanos na educação formal e a multiplicidade de sujeitos destinatários da educação em direitos humanos, entre outras.

Na América Latina, como nos referimos no ponto anterior, a questão da conceitualização da educação em direitos humanos está presente também como um tema em debate, sem que haja consenso entre os especialistas. Muitos são os enfoques, as aproximações, as propostas feitas pelos educadores e educadoras nos diferentes países do continente. Apresentamos, a seguir, alguns pontos de vista que nos parecem especialmente significativos e iluminadores para a reflexão que estamos desenvolvendo.

Fazendo uma revisão das diferentes formas de leitura dos direitos humanos no continente, Silvia Fernández (1989), uma das iniciadoras do trabalho de educação em direitos humanos no Chile, propõe quatro formas de aproximação: os direitos humanos entendidos como instâncias protetoras da dignidade humana, o que implica trabalhar por garantias jurídicas que tornem possível o respeito aos direitos humanos; os direitos humanos vistos a partir do prisma da ideologia da solidariedade: são os direitos dos pobres e oprimidos na tradição de Bartolomé de Las Casas; os direitos humanos como consciência ética centrada no valor da dignidade humana, que dá sentido à norma de direitos humanos; e, finalmente, os direitos humanos como instância crítica da convivência humana. A partir dos direitos humanos, é possível questionar a violência, a injustiça e o formalismo das instituições (apud Basombrío, 1991:201).

¹⁶ Professor de Ciência Política e responsável pela Cátedra Unesco sobre educação em direitos humanos na Universidade de Magdeburg (Alemanha). É membro ativo de várias associações que trabalham questões relativas à formação para a cidadania, estudos interculturais, anti-semitismo, preconceito e intolerância. Possui ampla produção acadêmica nessas áreas.

Nessa mesma época, a década de 1980, um dos fundadores da educação em direitos humanos no Uruguai, Luis Pérez Aguirre (1986:30), se perguntava:

é realista tentar educar para os direitos humanos? Têm-se ensaiado diversas respostas sobre esse tipo de questão na busca do aperfeiçoamento do ser humano e das sociedades. (...) Permanência e ruptura, ordem e mudança criativa serão sempre dimensões dialéticas dos genuínos processos educativos em direitos humanos. (...) A educação em direitos humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade.

Na América Latina, no final da década de 1990, um grupo de especialistas e pesquisadores do continente assumiu a posição de que, para continuar colaborando com a construção democrática, deveria ser promovida a educação em direitos humanos. Nesse sentido, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (Candau, 2005:7-8).

O primeiro aspecto assinalado se relaciona ao entendimento dos direitos em sua globalidade e interdependência, sem reduzir seu enfoque aos direitos individuais, políticos e civis, o que é muito presente nos contextos neoliberais. A compreensão e exigência dos direitos econômicos, sociais e culturais é fundamental para a construção democrática, assim como a dos chamados “novos” direitos relacionados ao meio ambiente, ao desenvolvimento das ciências da vida e das novas tecnologias.

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio e da invisibilidade” e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania (Sacavino, 2000a:44; Magendzo, 2000:362).

O terceiro elemento se refere à formação de sujeitos de direitos para a qual se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas. Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. Formação da consciência de ser sujeito de direitos significa também poder desenvolver, na prática e na construção da cidadania, a articulação dos direitos de igualdade com os de diferença, assim como os direitos individuais com os direitos coletivos.

Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados, constitui o quarto elemento destacado. Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em/para os direitos humanos deve promover, afirmar e desenvolver.

A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, auto-estima e confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença (Sacavino, 2000b:27).

Candau (2005) também destaca que atualmente é importante promover processos de educação em/para os direitos humanos em que se trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos direitos humanos.

A autora evita definir a educação em/para os direitos humanos, mas aponta alguns elementos relevantes que lhe são constitutivos; dentre eles destacamos os seguintes:

- um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa;
- a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade;
- processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa (Candau, 2005:8).

Junto com esses elementos, consideramos importante destacar ainda alguns outros enfoques de autores latino-americanos intimamente relacionados à construção democrática.

Magendzo (2000), autor chileno, um dos pioneiros do tema no continente, sintetiza o sentido último que, desde o início, orientou a educação em direitos humanos como a formação de um sujeito de direitos, capacitado através de um processo de empoderamento para contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa.

Mújica (2001:5), do Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz (IPEDEHP), afirma que

educar em direitos humanos e democracia é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, no II Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos (2003:12), considera a educação em direitos humanos como um processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional. Para o Instituto, isso significa que todas as pessoas, independentemente de seu sexo, origem nacional ou étnica e de suas condições econômicas, sociais ou culturais, têm a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de qualidade que lhes permita compreender seus direitos humanos e suas respectivas responsabilidades, respeitar e proteger os direitos humanos de outras pessoas, entender a inter-relação entre direitos humanos, Estado de direito e governo democrático, assim como exercitar na interação diária valores, atitudes e condutas conseqüentes com os direitos humanos e os princípios democráticos. Essas pessoas entendem também o direito à educação em direitos humanos como parte do direito à educação e como condição necessária para o exercício efetivo de todos os direitos humanos.

De acordo com o II Informe Interamericano (2003:5) a educação em direitos humanos como direito implica a obrigação do Estado de assegurar uma prática de ensino e aprendizagem que incorpore os conhecimentos, valores, atitudes e competências necessários para formar uma cidadania consciente de ser sujeito de direitos e de responsabilidades.

Como já salientamos ao longo deste capítulo, depois de pouco mais de vinte anos de desenvolvimento na América Latina, a educação em/para os direitos humanos continua sendo uma prática dinâmica, em processo de construção de identidade, com alguns traços já definidos e transformados em conquistas irrenunciáveis. É de se destacar todos os esforços realizados ao longo das décadas para fortalecer a educação em/para os direitos humanos e configurar os elementos básicos da especificidade de uma proposta latino-americana.

Nesse sentido, nos anos 1980, a educação em/para os direitos humanos na América Latina apresentava a tendência a ser concebida como prática preventiva que procure defender a vida e fortalecer os processos de democratização. Nos anos 1990, adquiriu legitimidade institucional e especialização, voltou-se para diversos destinatários e níveis de ação. Na década atual, a educação em/para os direitos humanos parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito. No entanto, convém voltar a assinalar que o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos é muito heterogêneo e desigual nos diferentes países do continente.

Os dois estudos de caso, do Chile e do Brasil, nos próximos capítulos, permitirão corroborar essa afirmação, enquanto mostrarão as especificidades e as diferenças dos processos seguidos em cada país em relação à educação em/para os direitos humanos.