

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LETÍCIA BRAMBILLA DE ÁVILA

O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA À LUZ DA POLÍTICA PÚBLICA DO
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)

CURITIBA

2016

LETÍCIA BRAMBILLA DE ÁVILA

O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA À LUZ DA POLÍTICA PÚBLICA DO
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção
do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Dra. Vera Karam de Chueiri

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Ávila, Leticia Brambilla de

O projeto inventar com a diferença à luz da política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) / Leticia Brambilla de Ávila. - 2016.

100 f.

Orientador: Vera Karam de Chueiri.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

Defesa: Curitiba, 2016.

1. Educação - Políticas públicas. 2. Direitos humanos - Estudo e ensino. 3. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. I. Chueiri, Vera Karam de II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. III. Título.

CDD 379



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
Programa de Pós Graduação em POLÍTICAS PÚBLICAS
Código CAPES: 40001016076P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em POLÍTICAS PÚBLICAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de LETICIA BRAMBILLA DE AVILA, intitulada: "O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA À LUZ DA POLÍTICA PÚBLICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação, completando-se assim todos os requisitos previstos nas normas desta Instituição para a obtenção do Grau de **Mestre em POLÍTICAS PÚBLICAS**.

Curitiba, 29 de Janeiro de 2016.

Prof VERA KARAM DE CHUEIRI (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof AMÉLIA DO CARMO SAMPAIO ROSSI (PUC/PR)

Prof MELINA GIRARDI FACHIN (UFPR)

AGRADECIMENTOS

O mestrado não aconteceria para mim se fosse apenas por mim. Agradecer constitui a primeira etapa dessa jornada.

Agradeço aos meus pais, por serem ouvintes incansáveis, por todo apoio e por toda paciência de sempre. À minha tia Márcia e à minha irmã Camila por serem constantes entusiastas do que eu posso ser. Ao meu irmão Raul por ser incessante nos diálogos. Aos meus amigos da escola, que se tornaram amigos da vida, por compartilharem comigo as insatisfações com a educação. À Alana, por ser tudo que é para mim e por ser tão significativa para a conclusão do mestrado. À Juliete, à Renata e à Fernanda, que me incentivaram em assumir esse risco. À Lygia, que seguiu compartilhando angústias e desejos. Às amigadas que deram a essa escolha muito mais vida: Filipe, Laura e Kaue. Aos amigos doutorandos Samir e Adriana pela boa companhia e pelo cuidado comigo.

À professora Vera por todo apoio e paciência desde o início do mestrado e por demonstrar ser possível que “a tua fala seja a tua prática”. À professora Melina por, às vésperas do fim da minha graduação, ter aberto janelas na minha relação com o Direito. À professora Amélia, pelo pronto aceite e contribuição à minha banca de qualificação e de defesa. Ao 4P e todos os seus professores que apostaram na interdisciplinaridade como um caminho interessante.

Ao projeto Inventar com a Diferença na sua totalidade: gestores, professores universitários, coordenadores, mediadores, professores da educação básica, estudantes e suas comunidades. Especialmente ao Eduardo Brandão, que me atendeu com dedicação desde o princípio; ao Isaac Pipano, à Clarissa Nanchery e à Patricia Barcellos pela disponibilidade e por todas as informações cedidas, ao César Migliorin por dar registro a toda a experiência do Inventar de forma tão adequada, detalhada e oportuna. Ao Instituto de Desenvolvimento e Direitos, pela disposição e pelas contribuições dadas.

À PRAE-UFPR por oferecer apoio psicológico aos graduandos e, assim, me fazer conhecer a Aline, a quem eu subjetivamente sou grata a cada semana.

À CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

A implementação da política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é analisada a partir da primeira edição do projeto inventar com a diferença, em 2014, ocorrida em escolas públicas de todos os estados brasileiros e o distrito federal. No primeiro capítulo, compreende-se um dos sentidos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. No segundo capítulo, a educação em direitos humanos é abordada como política pública. São expostos o conceito de políticas públicas e os documentos internacionais e nacionais que compõe a política. No terceiro capítulo, apresenta-se a concepção, a descrição e a análise do projeto. A concepção traz a interseção entre cinema, escola e direitos humanos. A descrição expõe a estrutura do projeto. A análise se dá a partir da comparação entre a realização do projeto e as previsões do PNEDH.

Palavras-chave: direitos humanos, educação, plano nacional de educação em direitos humanos, política pública, projeto inventar com a diferença

ABSTRACT

The National Plan on Human Rights Education (PNEDH) public policy implementation is analyzed from the first edition of “Projeto Inventar com a Diferença” in 2014, held at all Brazilian states and the Federal District public schools. The first chapter is about the meaning of human rights and human rights education. In the second chapter, human rights education is presented as a public policy. The concept of international and national documents that compose this politic are exposed. In the third chapter, the conception, the description and the project analysis are presented. The conception brings the intersection between cinema, school and human rights. The description exposes the project structure. Analysis comes from comparison between the project performance and forecasts of PNEDH.

Key words: human rights, education, human rights education plan, public policy

LISTA DE SIGLAS

EDH – Educação em Direitos Humanos

ID – Inventar com a Diferença

IIDH- Instituto Interamericano de Direitos Humanos

MEC- Ministério da Educação

MERCOSUL- Ministério da Educação

OEA- Organização dos Estados Americanos

ONU- Organização das Nações Unidas

PNDH3- Programa Nacional de Direitos Humanos 3

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SDH- Secretaria de Direitos Humanos

RAADH- Reunião de Altas Autoridades de Direitos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	12
1.2 DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA	12
1.1.1 Contexto: conflitos e reivindicações	12
1.1.2 Direitos Humanos a partir da teoria crítica	17
1.1.3 Conceitos para pensar a educação em direitos humanos	24
1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	32
1.2.1 Educação: uma parte e um instrumento da formação da cultura de respeito aos direitos humanos	32
1.2.2 A estratégia de conhecer os direitos humanos e o diamante ético: contribuições de Herrera Flores para a educação em direitos humanos	37
2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA	39
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS.....	39
2.2 ORGANISMOS MULTILATERAIS: INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA POLÍTICA DE EDH.....	44
2.2.1 Organização das Nações Unidas	45
2.2.2 Organização dos Estados Americanos	52
2.2.3 MERCOSUL.....	54
2.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	55
2.3.1 O Plano e seus marcos normativos	55
2.3.2 Desafios.....	58
3. O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	66
3.1 CINEMA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: A APOSTA DO INVENTAR COM A DIFERENÇA.....	66
3.1.1 A igualdade nas relações na escola e o papel do professor.....	67

3.1.2 A interseção dos direitos humanos e do cinema	70
3.1.3 A comunidade	71
3.1.4 Os Dispositivos	72
3.2 O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA	74
3.2.1 Como nasce o projeto.....	75
3.2.2 Oficinas	76
3.2.3 Escolas Participantes.....	81
3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INVENTAR COM A DIFERENÇA LADO A LADO	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos- ao lado de outras palavras e/ou expressões como dignidade, igualdade e democracia- estão no cotidiano, seja por meio das notícias da mídia, seja na expressão da opinião das pessoas. Há um desacreditar quando essas palavras estão num contexto de conflito com o que se pensa sobre seu significado, como se, assim, fosse possível descartá-las ou há esperança, às vezes, altruísta ao invocá-las ou, ainda, há confusão com o que são ou podem ser. Mas não é possível negar que, dentre diferentes perspectivas, uma sociedade livre, justa e solidária, com desigualdades mais amenas e sem discriminação seja um objetivo que se deseja buscar para além da letra da Constituição.

O significado e o conteúdo que os direitos humanos possuem podem ser construídos, como no diálogo entre Celso Lafer e Hannah Arendt, ou inventados, como na analogia de Herrera Flores a partir de Gabriel Celaya. Para que seja possível essa construção ou essa invenção com participação ampla é preciso que as pessoas sejam incluídas, se considerem incluídas e vejam o outro dessa mesma maneira. Nesse sentido, a educação em direitos humanos (EDH) é um dos caminhos para formação de espaços em que os direitos humanos sejam conhecidos, discutidos, transformados, vivenciados.

O que se propõe nessa dissertação é compreender a educação em direitos humanos como política pública e analisar a sua implementação por meio do estudo de caso do projeto Inventar com a Diferença (que será também nomeado por projeto, Inventar ou ID). O projeto foi proposto pela então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República para o Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense. O objetivo foi tratar de direitos humanos nas escolas, amparados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com a linguagem cinematográfica. Como um projeto de aspiração nacional, contou com, aproximadamente, dez escolas públicas em todos os estados e no Distrito Federal. Assim, são percorridas noções de direitos humanos, de educação em direitos humanos, de políticas públicas e da concepção que se embasam os idealizadores do projeto Inventar com a Diferença.

Tem-se, então, um entrelace de ideias que se vislumbra a partir da prática do projeto em duas dimensões. A primeira é o propósito do projeto de trabalhar com a perspectiva de direitos humanos no âmbito das escolas, do que se desdobra a concepção teórica da qual partiu o projeto e a concepção contemporânea de direitos humanos. A segunda é, tendo em vista um propósito comum, a comparação do projeto com a política de EDH (o PNEDH), do que se tem: a compreensão de políticas públicas e de educação em direitos humanos. Dessa maneira, muito

embora haja um esforço de sincronia entre essas noções, elas não partem, necessariamente, de uma mesma perspectiva teórica.

O intento dessa análise não é fornecer um termômetro de eficiência, de produtividade ou mesmo de qualidade do ID em relação ao PNEDH. Não seria profícuo avaliar o ID com um parâmetro para o qual não foi projetado a atender, não faz sentido assim colocá-lo nessa base de mensuração. O interesse dessa análise está em vislumbrar o eixo da educação básica do PNEDH como o resultado normativo a que se chegou de toda política que foi construída no Brasil para a EDH nas escolas- considerando, então, que esse Plano compõe o debate da EDH- e, assim, traçar um panorama comparativo entre o PNEDH e o ID. Em outras palavras, o que se pretende é usar a política pública posta no PNEDH como um parâmetro do que é a EDH enquanto política pública no âmbito nacional, sem deixar, com isso, de considerar aspectos teóricos de direitos humanos, influências de organismos internacionais e outras questões que compõem um debate mais amplificado sobre EDH e, a partir disso, entender como o Inventar traz contribuições e experiências.

Essa comparação se justifica, uma vez que o ID foi criado para pensar direitos humanos na escola em todo território nacional. O projeto foi solicitado pela coordenação de Educação em Direitos Humanos da então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Assim, tendo ocorrido a primeira versão em escolas de todos os estados brasileiros, o ID traz elementos significativos do que pode ser a educação em direitos humanos no Brasil, contribuindo com possibilidades do e para o PNEDH. Migliorin, um dos idealizadores do Inventar, diz:

narro um projeto de pequenas dimensões, mas que permitiu a mais de 3 mil alunos uma experiência com a comunidade, com o território, com a diferença e com a imagem; um projeto que talvez pouco colabore na difícil tarefa de fazer com que a escola seja mais democrática no país, mas que, ao pensar nossa prática, nos permitiu colocar questões para o cinema, para a política e para a educação.¹

Nesse sentido, cabe ressaltar que muito embora esse plano seja a base da política pública, ele não é um fim em si. Advém de diversos debates anteriores, tanto os que foram realizados em audiências e conferências específicas, quanto os que vieram antes mesmo de pautar-se a elaboração de um plano estatal para a EDH. Portanto, o ponto de partida é o de que a política de EDH permanece sendo construída pelas práticas que se desenvolvem ao seu

¹ MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 9

entorno. Dessa maneira, a direção dessa dissertação não é apenas o PNEDH, mas uma visão que permita pensar a EDH no Brasil.

No primeiro capítulo, o objetivo é contextualizar o sentido dos direitos humanos e da educação em direitos humanos contemporaneamente. Para tanto, são, brevemente, apresentadas questões trazidas por relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Conceitua-se de direitos humanos a partir da noção complexa desenvolvida por Joaquín Herrera Flores, que se volta à diversidade das lutas por dignidade e direitos. A educação em direitos humanos é abordada como dimensão pré-violadora que se insere no contexto cotidiano para a formação de cultura de respeito aos direitos humanos.

No capítulo seguinte, compreende-se a educação em direitos humanos enquanto política pública. Assim, são expostos conceitos sobre política pública, baseando-se, especialmente, no ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowi. Num segundo momento, são trazidas as influências de organismos internacionais em relação ao Brasil. Por fim, é tratado do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que se desdobrou em outros marcos normativos no âmbito interno e coloca desafios para sua implementação.

O terceiro capítulo traz a concepção, a descrição e a análise do projeto Inventar com a Diferença em sua primeira versão, de 2014. A concepção dos idealizadores do projeto foi estruturada a partir de entrevistas com os idealizadores e os coordenadores, de artigos e de um livro em que o projeto é narrado. O intento é compreender a interseção do cinema com a escola e com os direitos humanos, como um recurso metodológico. A proposta é que por meio de oficinas, vindas da ideia de dispositivos, os estudantes possam criar coletivamente realidades, de modo participativo, dialógico e inclusivo. A descrição do projeto busca trazer os elementos centrais da sua estrutura. A análise do projeto é realizada com a comparação com Plano Nacional de Educação em Direitos em cada uma das previsões a respeito da Educação Básica.

No tempo da escrita da dissertação não foi possível alcançar o lançamento dos relatórios que estão sendo elaborados pela Secretaria de Direitos Humanos e pelo próprio Inventar sobre a primeira versão. No entanto, questões puderam se tornar mais claras com entrevistas com um dos idealizadores, com a coordenadora pedagógica e com a secretária executiva da Secretaria de Direitos Humanos à época.

1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1.2 DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

1.1.1 Contexto: conflitos e reivindicações

Muitos são os dados que dizem que há um contexto de violação de direitos humanos. Por exemplo: segundo o Ministério da Saúde duas a cada três vítimas de violência atendidas em uma unidade de saúde em 2014 eram mulheres que sofreram violência doméstica, o que representam 405 mulheres por dia; a violência contra mulher branca entre 2003 e 2013 caiu 11,9% e contra a mulher negra subiu 19,5%; nesse período, os homicídios femininos caíram 5,8% nas capitais, enquanto nos estados e no DF subiram 8,8%, demonstrando a interiorização da violência. Esses são dados do Mapa da Violência de 2015, que busca trazer números consistentes que revelem as desigualdades sociais.²

No entanto, em vez de um quadro geral de violações, opta-se nessa pesquisa por trazer apontamentos de um relatório da ONU, intitulado “O Protesto Social na América Latina”³. Esse relatório traz três olhares que são pertinentes para a educação em direitos humanos: a participação da população em protestos, reivindicando direitos; quais tipos de conflitos levam a esses protestos; tensões institucionais. O primeiro remete a um dos principais propósitos da educação em direitos humanos: o empoderamento das pessoas para que reconheçam suas identidades e busquem que suas vozes sejam ouvidas. O segundo se volta ao que essas pessoas em suas coletividades dizem sobre quais são suas reivindicações por si mesmas. Essas questões esbarram necessariamente no Estado, que revela suas tensões institucionais.

A América Latina é marcada por recentes governos ditatoriais nas décadas de 70 e 80 e pela severa desigualdade social. É esse contexto que desafia a educação em direitos humanos para que abra janelas sob uma nova ordem democrática e dê voz e reconhecimento às pessoas e aos grupos marginalizados.

² WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012. p. 19, 31 e 44.

³ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento tem feito um trabalho de denúncia sobre as violações de direitos humanos. No entanto, um dos problemas desse trabalho é o fato dos dados serem fornecidos pelos próprios Estados que muitas vezes estão interessados de que essa denúncia não venha a tona. Porém, vale dizer que é um trabalho nutrido por uma visão complexa de direitos humanos, capaz de denunciar questões relevantes. FLORES, Joaquín H. *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 99

Entre os países latino-americanos, o Brasil ocupa uma porção intermediária quanto à renda. A população pobre representa porcentagem média e há emergência da classe média. Nesse mesmo cenário, encontram-se a Costa Rica, o Panamá, a Colômbia, a Bolívia, o México, a Venezuela e o Equador. O Uruguai, a Argentina e o Chile possuem condições melhores.⁴ Ao mesmo tempo, o Brasil está incluído entre países do Cone Sul quando se trata de estabilidade democrática, com identidades nacionais mais fortes e mais infra-estrutura política-institucional.⁵ Porém, o relatório constata ainda que na percepção da população brasileira, a democracia possui baixa legitimidade, ao contrário da maioria dos outros países.⁶

A desigualdade social diminuiu na América Latina nos últimos dez anos, devido ao crescimento econômico e, principalmente, aos programas sociais de transferência de renda, que envolvem a permanência na escola dos filhos, a manutenção das vacinas e a maior frequência no sistema de saúde. Mas ainda dez entre os 15 países mais desiguais do mundo estão na região, sendo o Brasil o mais desigual deles.⁷

Ao lado, dessa realidade sócio-econômica, a América Latina possui tensões institucionais e culturais, que se expressam por protestos e demonstram participação cidadã. O relatório “O Protesto Social na América Latina” fez uma análise dessa realidade a partir de 54 jornais em 17 países entre outubro de 2009 e setembro de 2010. Os jornais foram agregados em grupos midiáticos: pequeno, médio e grande.⁸ Foi constatado que a região ampliou o acesso à tecnologia e que, com isso, a população tem uma comunicação facilitada e se articula regional e internacionalmente.⁹

Um dos campos de conflito, que corresponde a quase 50 por cento do total, diz respeito à ampliação de necessidades básicas, como questões trabalhistas, conflitos agrários e de propriedade e mobilizações contra ou a favor de certas medidas político-econômicas (aumento ou redução de impostos, estatização ou privatização de empresas, questões orçamentárias). Desse tipo de conflito, o relatório identificou no Brasil a maior taxa, 63 por cento. Outro campo aborda conflitos institucionais e gestão administrativa, que são motivados pela insuficiência dos serviços públicos, pelo questionamento da eficácia da administração frente a leis e ao

⁴ PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, *América Latina aborda as novas demandas sociais para além da redução da pobreza*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3744>> Acessado em: 15/04/2015.

⁵ ONU. *O Protesto Social na América Latina*. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/dam/undp/library/crisis%20prevention/Understanding%20Social%20Conflict%20in%20Latin%20America%202013%20SPANISH.pdf>> Acessado em: 30/06/2015 p. 115

⁶ *Ibidem* p. 189

⁷ *Idem*

⁸ No Brasil no grupo midiático grande foi escolhido jornal “O Globo”; no médio, O Estado de São Paulo e Jornal de Brasília; e no pequeno, Jornal do Brasil.

⁹ ONU. *O Protesto Social na América Latina*. *Op. Cit.* p. 121

cumprimento de seus compromissos. Do total de conflitos brasileiros, esses correspondem a 28 por cento. Há também conflitos de matriz cultural da sociedade, dos quais em quantidade corresponde a aproximadamente 15 por cento do total da região e nove por cento no Brasil. Reúnem demandas referentes a ideologias políticas, meio ambiente, direitos humanos, crenças, identidade e gênero. Em quantidade geral de conflitos, o Brasil apresentou um nível médio-alto, com número acima de 150.¹⁰

O relatório avalia também que os indicadores de número de conflito por habitante não se mostra como dado mais significativo. Nessa perspectiva, no caso do Brasil, tem-se nível bastante baixo de conflitos. Mas é uma análise que leva a equívocos. Pois uma eventual crise de governabilidade com surgimento de violência, ainda que levantada por grupos específicos, pode repercutir em toda a população no território nacional.¹¹

Em longo prazo, as tensões se dão pela perpetuação de um modelo de desenvolvimento ainda excludente em uma sociedade marcada pela desigualdade complexa e multifacetada. Muito embora haja uma significativa melhora na redução da pobreza, ainda persistem muitos problemas. Há uma distância entre a formulação de políticas públicas e o poder institucional do Estado de implementá-las para que, então, as pessoas que devem ser beneficiadas sejam de fato. O relatório considera que essa é uma das barreiras mais duras para o desenvolvimento e a democracia latino-americana.¹²

A questão social que propulsiona o conflito é a necessidade por qualidade de vida urbana, com mais demandas de consumo coletivo, como emprego, água potável, eletricidade, educação e saúde. Com déficit na industrialização, há uma grande expansão de setores informais nas cidades. Essa situação associada à insuficiência das políticas gera o que o relatório avalia como debilidade crônica do Estado, em especial quanto às camadas mais pobres e excluídas.¹³

Assim, a desigualdade não se caracteriza apenas pela ordem econômica, mas por toda a vida social. As interseções entre indivíduos e coletividades se marcam por relações de poder e de subordinação que se embasam em aparência física, na classe, na origem étnica, em percepções linguísticas e um conjunto de base cultural da identidade de si mesmo e do outro. Isso possui caráter histórico construído por memória coletiva. A desigualdade latino-americana tem essa característica em seu bojo estrutural.¹⁴

¹⁰ *Ibidem* p. 127 e 169

¹¹ *Ibidem* p. 153

¹² *Ibidem* p. 273-274

¹³ *Ibidem* p. 94-95

¹⁴ *Ibidem* p. 215

Os conflitos de origem étnica (em que grupos se definem pelo reconhecimento de sua genealogia comum, cosmovisões, laços históricos, elementos linguísticos, comportamentais e religiosos) possuem problemas de exclusão crônica desde a época colonial. Houve uma negociação do outro por meio da conquista territorial, da evangelização e da colonização-questão que não foi completamente resolvida com o surgimento das repúblicas. Com isso, a ideia de desigualdade está vinculada a um padrão histórico de hierarquia e uma cultura de negação do outro que põe barreiras na mobilidade social. Há que se pensar em uma sociedade que inclua culturas que não tenham base cristã, modernizada e branca.¹⁵

Esses são panos de fundo dos conflitos que ocorrem na América Latina, que possuem natureza institucional, social e cultural. Assim, as características nacionais são também de muita pertinência, mesmo diante de tendências regionais. Porém, nos distintos contextos que vivem os países, o Estado e a sua articulação com a sociedade é uma grande oportunidade construtiva.

As demandas são, em sua maioria, destinadas ao Estado (oito em cada dez conflitos), afirmando um papel centralizador da coletividade. Existem oportunidades econômicas e políticas para que haja avanços significativos para o desenvolvimento e a democracia, se houver uma melhora abrangente da capacidade política dos Estados de processar os conflitos e as sociedades plurais. Há necessidade de prosseguir para estado de equilíbrio entre o Estado- com instrumentos e espaços institucionais amplos e eficazes para processar os protestos de forma positiva- e a sociedade- ativa e atuante na participação cidadã, na vida pública e na dinâmica da ação coletiva. O encerramento dos conflitos deve ser buscado por negociações em que haja o mínimo de violência e de agressão. Deve haver um elo entre os atores desse processo (Estado e sociedade), ambos atuando autonomamente e com capacidade deliberativa.¹⁶

A capacidade de processamento dos conflitos depende de questões institucionais e partidárias. A partir disso, há meios institucionais fortes, meios informais e também um meio híbrido entre a formalidade e a informalidade. Entre os Estados latino-americanos, predomina uma baixa estabilidade com pouca negociação e propostas de soluções, deixando de trazer para a ocasião do protesto um sentido de coesão social e de expansão democrática. Segundo o relatório, o Brasil se encontra nessa porção híbrida de tratamento dos conflitos.¹⁷

Por outro lado, a América Latina tem registrado redução na desigualdade desde os anos 2000. O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2013 previu que até 2030 há

¹⁵ *Ibidem* p. 42

¹⁶ *Ibidem* p. 276

¹⁷ *Ibidem* p. 277

perspectiva de crescimento da classe média no sul global.¹⁸ A desigualdade do continente muito se refere à falta de mobilidade social. Quando a mobilidade ocorre, está associada a elementos vinculados à família, tais como sucesso escolar, a raça ou a etnia, o local de nascimento dos pais. Ou seja, há a manutenção de um mesmo padrão de distribuição de renda entre gerações.¹⁹

Assim, os membros de grupos desfavorecidos (no que se incluem aspectos culturais de discriminação) possuem grandes dificuldades de progredir. Essa situação é, especialmente, mais grave quando carecem de uma voz política, que serviria de modo de compensação para galgar melhorias- e, com isso, são os últimos beneficiados da distribuição de renda. O PNUD afirma que sociedades mais igualitárias são essenciais para um desenvolvimento humano e sustentável e requerem mais participação política, representatividade e responsabilidade dos governos.²⁰

O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2014 afirma ainda que é uma interpretação errônea a que apenas os países ricos podem prestar serviços sociais básicos universais. Todos os relatórios de desenvolvimento humano elaborados pelo PNUD vêm afirmando que as pessoas devem estar em primeiro lugar. A prestação de serviços básicos de forma universal pode aumentar a competência social e reduzir a vulnerabilidade social, podendo ainda fazer com que as oportunidades dadas se igualem aos resultados obtidos. A educação pública de alta qualidade pode mitigar a diferença entre crianças vindas de famílias pobres e crianças de famílias ricas, perpetuando benefícios no longo prazo entre as gerações.²¹

Segundo relatório da Oxfam, a desigualdade econômica afeta o acesso à educação. Quando esses fatores são combinados com outros pontos de fragilidade, como o gênero e a moradia em zona rural, o acesso é ainda mais limitado. Assim, consideram que serviços públicos de saúde e de educação gratuitos e universais podem mitigar o impacto da desigualdade de renda. A esse respeito, o relatório demonstra que no Brasil (e também na Argentina, Bolívia, México e Uruguai) reduziu a desigualdade em 20%. Atribui também à educação a redução na desigualdade na República da Coreia.²² Observa-se, então, que o relatório da Oxfam nesse aspecto vai ao encontro das constatações e recomendações do PNUD.

¹⁸ONU. Relatório de Desenvolvimento Humano 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2013_portuguese.pdf> Acessado em: 11/01/2015 p. 14

¹⁹ *Ibidem* p. 52

²⁰ *Ibidem* p. 38

²¹ ONU. Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em:

<<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>> Acessado em: 11/01/2015 p. 9

²²OXFAM GB. *Equilibre o jogo: é hora de acabar com a desigualdade extrema*. Disponível em: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-pt.pdf>. Acesso em 10/02/2016.

Pois considera que as políticas universais têm a capacidade de fomentar a solidariedade de evitar estigmas sociais das pessoas vulneráveis.²³

1.1.2 Direitos Humanos a partir da teoria crítica

“Nada é mais universal que garantir a todos a possibilidade de lutar, plural e diferenciadamente, pela dignidade humana”. Joaquín Herrera Flores

Por mais básico que possa parecer um direito, não é um dado natural posto na sociedade. Uma reconhecida proposição de Bobbio ensina que os direitos são históricos, pois “nascem quando podem, não quando devem”²⁴, sendo frutos de uma conjuntura de luta de sua época. Nesse sentido, Herrera Flores, defende que toda a realidade está sujeita a quebra e transformações, podendo ser inventada.²⁵ Tendo em vista que o direito é interpretado continuamente, os pensadores contemporâneos apresentam perspectivas distintas quanto ao que atribuem como a fundamentação dos direitos humanos. O que se busca aqui é entender que, dentre algumas dessas, prevalece o sentido de direitos humanos como fruto da luta por direitos.

Diante de um tempo de pluralismo, Celso Ludwig questiona a possibilidade e a necessidade de uma fundamentação última para os direitos humanos. A esse respeito, faz uma necessária distinção entre fundamentação e fundamentalismo, pois esse pode estar- mais do que nas religiões- na cultura, na ciência, na política, no direito e na economia. O fundamentalismo se reflete em atitudes que tomam em si a sua verdade como exclusiva, absoluta, fechada e imutável ou a sua solução como única. Ao mesmo tempo, o tema da fundamentação se torna importante em uma época em que “a incerteza parece ser a única certeza possível”.²⁶

Ludwig argumenta que a fundamentação dos direitos humanos é de grande importância, uma vez que é por ela que se pode atentar desde onde, para quem e para que eles são invocados.²⁷ Entre a fundamentação e a prática, Steven Lukes considera que os direitos humanos- com diferentes nuances- são, em geral, aceitos em quase toda parte, ao mesmo tempo

²³ONU. Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>> Acessado em: 11/01/2015 p. 9

²⁴ BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 28

²⁵ FLORES, Joaquín H. *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 61

²⁶ LUDWIG, Celso. *Direitos humanos: fundamentação transmoderna*. In: SILVA, Eduardo F., GEDIEL, José A., TRAUZYNSKI, Sílvia C. (org.) *Direitos humanos e políticas públicas*. Curitiba: Universidade Positivo, 2014. p. 16

²⁷ *Ibidem*. p. 17-18

que violados em quase toda parte. Afirma, no entanto, que ainda assim essa aceitação é relevante para que seja um impulso político para os que os defendem.²⁸

A visão contemporânea de Direitos Humanos a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU, após o nazismo e as guerras mundiais, constitui um marco jurídico. Por meio dela é previsto a universalidade dos direitos humanos, isto é, todos possuem os direitos por ela elencados. O fundamento dessa extensão consiste na crença de que a titularidade de direitos requer, unicamente, a condição de pessoa. Nas palavras de Piovesan essa perspectiva entende que “o ser humano é como ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana”.²⁹ Assim, todos os tratados internacionais de direitos humanos posteriores partem dessa concepção. A Declaração Universal é amplamente ratificada, demonstrando uma consciência ética compartilhada nesse sentido. Disso, é possível buscar a proteção de um “mínimo ético irredutível”.³⁰

Conforme Boaventura de Sousa Santos:

a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos.³¹

Apesar de a Declaração trazer diversos elementos para o que se entende por direitos humanos e haver a ratificação por mais de 190 países ao longo dessas seis décadas de existência, é preciso pensar em que medida esses direitos são universais para todas essas diversas culturas, principalmente culturas que não possuem berço ocidental e que não integram os países do contexto em que foi concebida.

Partindo do pressuposto de que os direitos humanos são aceitos em quase toda parte, mas que ao mesmo tempo são criticados por sua universalidade, por seu eurocentrismo ou por ser um discurso vazio, Lukes traz algumas histórias sobre concepções que afastam a teoria de direitos humanos (utilitarismo, comunitarismo e marxismo). Nelas, leva o leitor a imaginar como seria a vida em um país ou um mundo em que não existissem os direitos humanos pela prática dessas concepções, apresentando os ideais dessas sociedades e seus problemas. O autor alerta para o fato de que as histórias não correspondem a uma sociedade real, nem refletem totalmente tais concepções, mas são caricaturas para compreender pontos essenciais de

²⁸ LUKES, Steven. *Cinco Fábulas sobre Direitos Humanos In: ISHAY, Micheline R. (org) Direitos Humanos: Uma Antologia*: Ed. USP, 2006. p. 394

²⁹ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 13

³⁰ *Ibidem* p. 53

³¹ SANTOS, Boaventura de S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 15

diferentes posições sobre direitos humanos.³²

Em “Utilitária”, as pessoas possuem espírito público com forte sentimento de propósito coletivo. Embora disputem por significados do que é utilidade, concordam com o princípio “de que o que conta é o que pode ser contado”. Assim, frente às decisões que precisam ser tomadas fazem contas e utilizam indicadores para entender qual representa a maior soma de utilidade. Por essa razão, os direitos humanos não existem em Utilitária, pois as contas são mais úteis. O problema dessa sociedade é que em nome do benefício geral sacrifícios individuais são envolvidos.³³

Em “Comunitária”, também possuem um alto grau de espírito público, são mais amistosos e, entre si, há uma forte relação de identidade, sendo essa a principal característica. Os comunitarianos se baseiam nos conhecimentos tradicionais lentamente evoluídos. Não acreditam nos direitos humanos, pois são abstratos e fictícios (não se baseiam no tempo e na circunstância da comunidade). Com as ondas de imigração, Comunitária se tornou a “Comunidade de Comunidades”, dando valor à política de reconhecimento. Nessa sociedade, a questão do reconhecimento esbarra nas “subcomunidades”. Alguns grupos são colocados em subcomunidades que os reconhecem, mas eles não a reconhecem. Outros grupos se reconhecem em uma subcomunidade, mas não reconhecidos pelas outras. A questão é o problema do relativismo. Pois diferentes subcomunidades têm crenças incompatíveis entre si e por isso dispõem de práticas que maltratam, degradam ou perseguem grupos, indivíduos ou seus próprios membros (os não-, os ex-, os trans- e os anti-identificados) que escapem do seu ideal de identidade. Mas o relativismo oficial permite que essas práticas prossigam sem debates.³⁴

O nome da terceira sociedade é “Proletária”, que remonta ao tempo que houve luta de classes. Por esse motivo vêm direitos humanos como uma fábula moral que desmobilizava a luta de classes. Há muito tempo, entretanto, as classes sociais desapareceram, o Estado e os direitos não existem mais. Por não serem mais necessários, há assim uma sociedade humana. Não se trata de um país, mas do mundo inteiro. Os proletarianos têm vidas variadas e gratificantes. O grande problema de Proletária é não existirem problemas. Os visitantes de outros planetas não acreditam no que vêem. Perguntam-se se não existem conflitos na distribuição de recursos ou em agitações internas.³⁵³⁶

³² LUKES, Steven. *Op. Cit.* p. 393-394

³³ *Ibidem.* p. 394-395

³⁴ *Ibidem.* p.396-397

³⁵ *Ibidem.* p. 398-400

³⁶Essas concepções são trazidas por Lukes em um capítulo da obra “Antologia de Direitos Humanos”, na qual, mais adiante, Eric Hobsbawn situa a agenda da esquerda (a favor de grandes causas universais, como o socialismo) e a política de identidade. A esquerda, ao contrário de grupos específicos que formam a política de identidade,

Numa outra história, a Libertária, Lukes descreve a sociedade baseada na economia capitalista e no direito à propriedade, que adere aos direitos humanos. Todos são iguais e os direitos civis e políticos são respeitados. Grupos vulneráveis, como os pobres, os deficientes e os enfermos recebem caridade e os libertarianos não consideram essa situação uma injustiça. Mas essa sociedade não leva os direitos humanos a sério, uma vez que esses grupos não possuem poder igual de organização e de influência na política ou de articular suas ideias ou de ser representado autenticamente na vida pública. Os libertarianos também não reconhecem como injusto o direito ilimitado de acúmulo frente a seus esforços pessoais para benefícios próprios e de suas famílias.³⁷

Por essas histórias pode-se visualizar que há problemas com reconhecimento universal de direitos humanos na sociedade capitalista, mas que rejeitá-los por isso não representa uma boa alternativa. Por um lado, é preciso considerar que: há restrições na busca do que é mais vantajoso para a sociedade; é preciso ver as pessoas para além de suas “etiquetas de identificação”, sem que a cultura também venha a ser uma abstração de práticas localizadas; e na condição humana há um conjunto de fatos em que os conflitos serão permanentes. Por outro lado, não é possível afirmar que os direitos humanos são respeitados em uma sociedade com desigualdades econômicas expressivas e na qual o valor do lucro é o preponderante. A posição de Lukes é que defender os direitos humanos é possibilitar que conflitos e argumentos políticos tenham lugar, no qual se requer que não haja cumplicidade com as violações. Assim, aponta, sem afirmar a sua completa viabilidade, para uma sociedade em que as pessoas sejam tratadas com igual valor e legitimidade em outra estrutura política e econômica.³⁸

Na crítica à concepção de direitos humanos da sociedade capitalista, Herrera Flores afirma que os direitos humanos nessa perspectiva endossam o conservadorismo e são utilizados

contempla uma agenda ampla para todos. No entanto, dentro dela há afinidade, apoio e alianças com esses grupos. Hobsbawn faz a crítica de que desde os anos 1970 há uma tendência em intensificar a política de identidade. No seu entendimento, esses grupos estão voltados para si mesmos- e não para essa agenda universal- havendo o risco de que seja meramente uma aliança de minorias, que fazem pressão para seus interesses. Entretanto, há uma política de identidade que se baseia num apelo comum e é assim abrangente. HOBBSAWN, Eric. *O Universalismo da Esquerda* In: ISHAY, Micheline R. (org) *Direitos Humanos: Uma Antologia*: Ed. USP, 2006. p. 457-461 Boaventura de Sousa Santos, entretanto, vê a mesma questão de forma distinta. Os direitos humanos ganharam nas últimas décadas uma visão mais progressista, em que a esquerda, que antes preferia a linguagem da revolução e do socialismo, passou a reinventá-los em política emancipatória. SANTOS, Boaventura de S. *Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos*. Contexto internacional. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001, p. 11 Nesse sentido, é a visão de Herrera Flores que afirma que os direitos humanos devem ser uma defesa para neoliberalismo que destrói conquistas das lutas de movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e sindicatos. Os direitos humanos são vistos nessa nova perspectiva- diferente do contexto da Declaração Universal de 1948- agregando ideias e conceitos que permitam avançar na luta pela dignidade humana. FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p. 71

³⁷ LUKES, Steven. *Op. Cit.* p. 402-404

³⁸ *Ibidem* p. 401-410

para “justificar o injustificável³⁹. Pois ignoram abismos entre os países enriquecidos e países, estrategicamente, empobrecidos, tendo em vista questões como as políticas colonialistas, as dívidas externas imensuráveis, os poderes privados e corporativos das multinacionais.⁴⁰

O universalismo dos direitos humanos, a partir da criação da ONU tem como o centro a Europa. Seria possível congregiar tantas culturas em uma carta de direitos que parte de um contexto específico? Assim, a crítica que também se faz é que não se pode desconsiderar as demais culturas para a construção universal, perdendo assim sua própria pretensão de universalidade.⁴¹

Dessa maneira, a Declaração pode ser vista de uma forma etnocêntrica, se tomar a visão de mundo ocidental como o centro, passando a considerar o outro a partir de seus valores, modelos e definições de formas de vida. Não há reconhecimento do outro e, principalmente, não há diálogo intercultural. Santos atenta para uma aspecto importante da Declaração: nela, são contemplados como sujeito apenas o indivíduo e o Estado- e não os povos.⁴²

O reconhecimento da diversidade cultural como um elemento essencial para tratar de direitos humanos passa a constituir uma declaração da UNESCO em 2002. A diversidade cultural é, então, um patrimônio comum da humanidade, em um entendimento de que ela é tão essencial quanto a diversidade biológica, devendo ser reconhecida para benefício das gerações presentes e futuras. Afirmar, ainda, que: “a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana”.⁴³ Assim, o reconhecimento de uma pluralidade de culturas imersa em um contexto de diversidade é fundamental para compreensão de direitos humanos que não seja restritiva.

Na concepção de Boaventura, as culturas são incompletas e a partir disso propõe a hermenêutica diatópica. O nome vem da compreensão de que as culturas são compostas por constelações de topoi⁴⁴, que Boaventura expressa como universos de sentidos diferentes. É pela incompletude que uma cultura pode dialogar com outra, ao reconhecer o seu topoi.⁴⁵

Assim, pode-se entender que as culturas não são estanques e tampouco garantidoras naturais de direitos. Podem, como conta Lukes em suas histórias, representar opressões, injustiças e mesmo ausência de identidade. Herrera Flores trata do assunto com precisão.

³⁹ FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p. 26

⁴⁰ *Idem*

⁴¹ FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p. 120

⁴² SANTOS, Boaventura de S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 20

⁴³ UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10/12/2015.

⁴⁴ Topoi são lugares comuns que as pessoas utilizam como ponto de partida de sua argumentação.

⁴⁵ SANTOS, Boaventura de S. *Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos*. Contexto internacional. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001, p. 23

Segundo ele, a norma, tal qual a Declaração Universal e outros tratados, não são capazes de assegurar uma identidade comum e, ao mesmo tempo, a cultura e a garantia da diferença não é algo fechado.⁴⁶

Portanto, a direção do que se pretende com direitos humanos tem ser direcionada à construção de uma cultura dos direitos que seja pautada tanto na universalidade das garantias, como no respeito à diferença. A sociedade deve, dessa forma, resistir às conformações do Estado e às da cultura, quando representam uma medida de exclusão e de opressão. Há, assim, um direito político que Flores chama de racionalidade de resistência.⁴⁷

Há de um lado uma formação de consensos num patamar internacional; e de outro, uma construção local. Boaventura entende que a convivência desses dois níveis deve se dar por meio de multiculturalismo, em que haja relação equilibrada e mutuamente potenciadora.⁴⁸

Congregar os direitos humanos em sua perspectiva local é entender que “falar de direitos humanos significa falar da vida concreta dos sujeitos em uma comunidade como modo de realidade”. É daí que se pode tratar sobre a sua efetividade ou o seu desrespeito. Chama atenção no mundo atual a drástica situação de violação de direitos humanos. Ludwig afirma que esse cenário é inevitável se a fundamentação estiver alinhada ao sentido hegemônico, que tem origem e destino no mercado do capital globalizado, no qual não se pode atingir as necessidades básicas ou a dignidade da pessoa humana. Por isso, acentua que a fundamentação crítica contra-hegemônica que se baseia na vida dos sujeitos- cujos direitos são negados para maiorias oprimidas e minorias discriminadas. Eles vêm antes, depois e contra o mercado.⁴⁹

Agregando essas ideias, Melina Fachin alicerça três pilares para repensar os direitos humanos: a conexão com a realidade; o reconhecimento da complexidade dos Direitos Humanos, abandonando uma fundamentação única; e a sustentação da pluralidade, diversidade e alteridade, baseada na interculturalidade.⁵⁰

Conforme Flores, não se afasta a existência de patamares de direitos universais, mas o que surge como uma questão desigual é tomar o universal, com referência eurocêntrica, como ponto de partida. A universalidade deve ser compreendida como uma confluência, após um processo, em que há conflitos, discursos e diálogo. Dessa forma há um encontro construído de

⁴⁶ FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p. 155-158

⁴⁷ *Idem*

⁴⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. *Contexto internacional*. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001. p. 16

⁴⁹ LUDWIG, Celso. *Op. Cit.* p. 28-34

⁵⁰ FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. In: *Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas*, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 91-92

propostas. O que é defendido, então, é um universalismo de chegada, em oposição ao universalismo de partida.⁵¹

Piovesan, a esse respeito, observa que Flores celebra um universalismo pluralista, com marco em uma concepção concreta e material de dignidade. Nessa composição multifacetada, os direitos humanos são resgatados como marco pedagógico e de ação, tendo em vista que vem como um tema impuro e intercultural, tornando-se uma força catalisadora de distintas lutas pela dignidade humana.⁵²

Assim, pensar em direitos humanos significa refletir sobre direitos universais no mesmo passo que se trata de respeito à diversidade, de reconhecimento integral do outro como pessoa em igualdade, sem negar o que lhe diferencia. Celso Lafer compartilha com Hannah Arendt a visão da “possibilidade de um mundo comum, assinalado pela diversidade e pluralidade e vivificado pela criatividade do novo, que deriva do exercício de liberdade”.⁵³

No sentido de direitos humanos exposto, cabe compreender a sua complexidade a partir de Herrera Flores. O ponto de partida é a ideia de que não se baseiam exclusivamente nos textos normativos, nem são totalmente relativos e tampouco devem servir para endossar um sistema econômico excludente. A sua definição está baseada em uma visão complexa, que congrega as complexidades cultural, empírica, jurídica, científica, filosófica, política e econômica.⁵⁴

A complexidade cultural se relaciona, conforme exposto anteriormente, à pretensão universal e à existência de culturas que possuem particularidades que podem não ser consonantes umas às outras. Um exemplo é que povos indígenas não possuem a palavra “direito” em suas línguas. A complexidade empírica chama atenção para a natureza deontológica dos direitos, de modo que instrumentos jurídicos expressam o campo do dever ser e não do ser. A complexidade jurídica se relaciona à empírica, reafirmando que a norma em si não garante o seu reflexo na realidade, ela é um meio e um instrumento para demandas sociais, que depende do conjunto de valores da sociedade. A complexidade científica atenta para o fato de que as teorias que se constroem sobre direitos humanos são frutos das conformações das lutas sociais, do contexto, do tempo histórico e, assim, não há uma abstração que seja neutra puramente. Pela lente da complexidade filosófica, refuta-se o essencialismo, ou seja, a compreensão da essência pura do ser humano, pois essa tentativa reduz a própria realidade. Os

⁵¹ FLORES, Joaquín, H. *Op. Cit.* p. 151-155

⁵² PIOVESAN, Flavia. Prefácio. In: FLORES, Joaquín H. *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

⁵³ LAFER, Celso. *A reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 20

⁵⁴ FLORES, Herrera. *Op. Cit.* p. 41-43

direitos humanos são um fenômeno político e por isso tem de ser entendidos por uma complexidade política, penetrada de interesses ideológicos. Por fim, a complexidade econômica destaca a compreensão de pessoa do capitalismo como indivíduo de mercado. Com isso, é inegável que os direitos humanos estão em oposição a essa lógica.⁵⁵

A visão complexa auxilia a compreensão de direitos humanos para além das normas, da eficácia e da efetividade jurídica. Apesar de constituírem referências importantes para proteção de direitos, não são as únicas necessárias. A esse respeito David Sánchez Rubio coloca que comumente adota-se uma defesa pós-violatória de direitos humanos voltada à defesa de uma argumentação em reivindicações aos tribunais de justiça: “fica a impressão de que só existem quando já foram violados, não importando aquela dimensão da realidade que constrói ou destrói antes da atuação do Estado.”⁵⁶ Na análise do autor, isso leva a uma cultura de direitos humanos simplista, deficiente, insuficiente e estreita.⁵⁷

A partir disso, ele traz outros elementos para a constituição dos direitos humanos. O primeiro deles é a luta e a ação social, pelas quais são abertas ou ampliadas a liberdade e a dignidade humana. O segundo elemento é uma dimensão pré-violadora, que se relaciona com a atuação humana, a sensibilidade sociocultural e como os direitos humanos são entendidos e (re)significados. Por fim, apresenta o terceiro elemento, afirmando que são as relações e as práticas que as pessoas estabelecem que relevarão se estão sendo construídas dinâmicas de reconhecimento, respeito e inclusão.⁵⁸

1.1.3 Conceitos para pensar a educação em direitos humanos

1.1.3.1 Igualdade e identidade

Como uma pessoa que vivenciou a condição de refugiada causada pelo nazismo, Hannah Arendt traz argumentos que demonstram, ainda que no contexto europeu, a relação entre igualdade e diversidade e entre direito universal de partida e direito universal de chegada. Diante da análise dos refugiados, conclui que as pessoas não nascem livres e iguais em

⁵⁵ *Ibidem* P. 41-60

⁵⁶ RUBIO, David S. *Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações*. Trad.: Ivone Fernandes Morchillo Lixa; Helena Henkin. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014. p. 125

⁵⁷ *Ibidem*. p.126

⁵⁸ *Ibidem* p.127-128

dignidade e direito, como enuncia a Declaração Universal de 1948. Elas se tornam iguais por integrarem uma comunidade e, nela, haver uma decisão por assegurar direitos iguais a todos.⁵⁹

Isso revela a característica dos direitos: eles não são um dado, são um construído, fazem parte da comunidade política. Essa afirmação se verifica na condição das pessoas que foram refugiadas e levadas a campos de concentração. A elas restava apenas a condição de serem humanas, pois foram dissociadas da vida num mundo em que há “repertório compartilhado de significados que uma comunidade política oferece e que a cidadania garante”.⁶⁰

Nesse sentido, Celso Lafer atenta para a

indissolubilidade da relação entre o direito individual do cidadão de autodeterminar-se politicamente, em conjunto com os seus concidadãos, através do exercício de seus direitos políticos, e o direito da comunidade de autodeterminar-se, construindo convencionalmente a igualdade.⁶¹

Assim, a cidadania é um fato e um meio para a proteção dos direitos humanos, de forma que em sua ausência é prejudicada a própria condição humana, pois é retirado do ser humano o seu atributo político.⁶² Os direitos humanos são inventados para o convívio da coletividade, que exigem o acesso ao espaço público, que somente pode ser alcançado por meio da vivência da cidadania.⁶³ A vida pública que permite que a existência da vida privada.⁶⁴

Arendt atribui a diferença à esfera privada, com as especificidades da individualidade e da intimidade, de cada pessoa, em que em uma comunidade pode haver uma grande diversidade; e a igualdade, à esfera pública, na qual prevalece esse princípio por se referir ao mundo que se compartilha com os outros. No diálogo de Lafer com Arendt, “a igualdade resulta da organização humana. Ela é um meio de se igualizar (*sic*) as diferenças através das instituições.”⁶⁵ Assim, a pluralidade humana consiste na paradoxal questão de congregar diferença e igualdade. Negar a diversidade humana é negar a humanidade, pois a pluralidade e a diversidade são intrínsecas ao gênero humano.⁶⁶ A esse respeito afirma que:

⁵⁹ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad.: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.334

⁶⁰ LAFER, Celso. *Op. Cit.* p. 150

⁶¹ *Idem*

⁶² *Ibidem.* p. 152

⁶³ *Ibidem.* p. 22

⁶⁴ *Ibidem.* p. 154-155

⁶⁵ *Ibidem.* p. 152

⁶⁶ *Ibidem.* p. 180

Se não fossem iguais os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender⁶⁷

A relação entre as pessoas expressa na vida humana ocorre na ação e no discurso. Esses são os meios pelos quais cada um se manifesta, se opõe e afirma a sua identidade.⁶⁸ A característica da diversidade compõe o próprio pertencimento dos indivíduos a uma sociedade. Para Habermas, “o tratamento igual vale para desiguais como que consciente de sua pertença comum”.⁶⁹

Apesar de ser comum uma defesa da tolerância quanto à diversidade, realizar o trânsito entre a igualdade formal e a igualdade substancial requer que as especificidades e as diferenças sejam observadas e respeitadas.⁷⁰ Habermas, quando trata da ação comunicativa, vai além ao trazer que é necessário haver mais que empatia, deve coexistir uma interpretação de autocompreensão e de compreensão do mundo dos demais. Com isso, pode haver abertura para revisões das descrições de si mesmo e dos outros. Dessa maneira é que normas de concordância geral podem ser estabelecidas, tais quais as de direitos humanos.⁷¹

O esforço para uma interpretação que permita também a compreensão dos demais se relaciona com a hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos, tratada anteriormente. Aqui se destaca suas duas premissas: entre diferentes versões de uma cultura, opta-se por aquela que é mais ampla no reconhecimento do outro; e os grupos têm direito de serem iguais, quando a diferença é o que os inferioriza, e direito de serem diferentes, quando a igualdade descaracteriza. Assim, trata de conciliar a questão da igualdade e da diferença, de forma que não signifiquem uma dicotomia, mas uma complementaridade para compreensão da igualdade dentro da diversidade humana.⁷²

A questão da identidade não está relacionada apenas com reconhecimento de identidades individuais, mas também de identidades coletivas. Portanto, o “outro” não é necessariamente um, mas pode representar uma comunidade, como uma minoria étnica. Essa dimensão coletiva vem de uma extensão da titularidade de direitos, a fim de compreender a igualdade em seu plano mais material. Com isso, tem-se as entidades de classe, as organizações

⁶⁷ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 188

⁶⁸ *Ibidem*. p. 189

⁶⁹ HABERMAS, Jürgen. *A Inclusão do Outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 54

⁷⁰ PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003. p. 313

⁷¹ HABERMAS, Jürgen. *Op. Cit.* p. 57

⁷² SANTOS, Boaventura de S. *Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos*. Contexto internacional. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001, p. 23-24

sindicais, os grupos vulneráveis. Assim, há a compreensão de um sujeito de direito concreto historicamente situado em suas questões.⁷³

Nesse sentido, o aporte da igualdade de direitos que a comunidade política em que se vive anuncia apenas pode ser entendido por meio do reconhecimento da diversidade. Nancy Fraser expressa que as lutas por reconhecimento não afaste as lutas por redistribuição igualitária no critério sócio-econômico. Não é possível tratar a igualdade num sentido abstrato, que pode ser usado para afastar esse reconhecimento. Ser não reconhecido, para Nancy Fraser, representa não ser um parceiro integral na participação social, tendo em vista padrões de valor cultural institucionalizados. Ao mesmo tempo, a luta por distribuição de renda mais equilibrada é um elemento que faz frente às violações por desigualdades econômicas.⁷⁴ Em consonância, Piovesan analisa que “em última análise democracia significa igualdade”. Para tanto, de um lado, medidas de proibição e de punição à exclusão e à discriminação devem ser tomadas e de outro, medidas de promoção da igualdade.⁷⁵

A concepção de igualdade, nessa perspectiva, traz três dimensões. A primeira delas é a igualdade formal, que Piovesan ressalta que, ao seu tempo, foi fundamental para fim de privilégios. A segunda é a igualdade material, voltada à justiça social e distributiva. A terceira dimensão também se refere à igualdade material, mas é voltada ao reconhecimento de identidades pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia, etc.⁷⁶

Ver os indivíduos nas suas particularidades, refutando uma definição genérica e abstrata, é o que permite que violações de direitos humanos sejam tratadas de forma específica de acordo com a sua condição social. Assim, o conceito de igualdade ganha materialidade quando associado tanto a critérios sócio-econômicos como a diferença. É esse reconhecimento que assegura o tratamento especial que grupos vulneráveis.

1.1.3.2 Dignidade da Pessoa Humana

A dinâmica do totalitarismo, vivenciada na Europa, levou a uma crise dos direitos humanos, que enfraqueceu a perspectiva de que o valor da pessoa humana é a origem dos

⁷³ PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003. p. 313

⁷⁴ FRASER, Nancy. Repensando a questão do Reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. In: BALDI, C. A. (org.). *Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 601-604

⁷⁵ PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003. p. 318-319

⁷⁶ PIOVESAN, Flávia. Igualdade, Diferenças e Direitos Humanos: perspectivas global e regional. In: LEITE, George S., SARLET, Ingo W., MORAES, Alexandre de et al (org.). *Direitos fundamentais e estado constitucional: estudos em homenagem a J.J. Gomes Canotilho*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. p. 294-322

valores da sociedade e dos direitos. O “estado totalitário de natureza” é, como coloca Lafer, um fenômeno interno à civilização- e não abstratamente distante-. Isso leva o homem a ser considerado supérfluo e a uma selvageria que foi capaz de deixar os homens “sem lugar no mundo”.

Tendo em vista que muitas situações no mundo contemporâneo levam a essa condição, a questão da reconstrução dos direitos humanos continua pertinente. É por essas pessoas “sem lugar no mundo” que Arendt vê a cidadania como “o direito a ter direitos”, que é realizada no espaço público em condições de igualdade. Por meio da cidadania que as pessoas, com garantia de direito de associação, podem impedir que novas tentativas totalitárias venha a ser instituídas.⁷⁷

No contexto da Declaração Universal, como uma reação a essa realidade imposta pelo totalitarismo, a dignidade da pessoa humana vem como um princípio geral, sendo assim vinculado aos outros direitos. A dignidade só é plena se há conjunto de direitos sendo fruídos, não é em si um único direito. Ingo Sarlet a conceitua como uma qualidade do ser humano que de um lado o protege de tratamento degradante e discriminações odiosas e, por outro, garante condições materiais mínimas.⁷⁸ Nesse sentido, André de Carvalho Ramos descreve o primeiro como elemento negativo, pois veda algumas ações, e o segundo como elemento positivo, por afirmar direitos. Assim, considera um atributo da condição humana, que traz conteúdo ético aos direitos humanos.⁷⁹

Desse modo, a Declaração Universal inova ao trazer a universalidade e a indivisibilidade dos direitos, ao lado da dignidade da pessoa humana, uma vez que permeia então uma perspectiva holística.⁸⁰ A dignidade da pessoa humana é também prevista nos principais tratados no âmbito da ONU (Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), na Convenção Americana de Direitos Humanos e na Constituição de 1988, como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito.

No entanto, resgatando a argumentação anterior, o direito positivado, seja em Tratados Internacionais ou na Constituição Federal, não constituem um processo acabado, tanto quanto ao seu significado, quanto à sua materialidade. A defesa feita por Herrera Flores traz que

⁷⁷ LAFER, Celso. *Op. Cit.* p. 118. ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad.: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.334-340

⁷⁸ SARLET, Ingo W. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 60.

⁷⁹ RAMOS, André de C. *Curso de Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 69

⁸⁰ PIOVESAN, Flávia. A universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. *In: BALDI, C. A. (org.). Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 45-71

devemos entender os direitos humanos em uma nova perspectiva, pois estamos diante de um novo contexto.⁸¹ Assim, afirma que: “falar de direitos humanos é falar da abertura de processos de luta pela dignidade humana”. Com isso, necessariamente, a pluralidade de lutas pela dignidade deve ser incluída no conceito de direitos humanos e na sua prática, de modo que possa cada uma das culturas dizer igualmente quais são suas concepções sobre vida digna.⁸² A universalidade, então, tem sentido desde que sejam criadas, por indivíduos, grupos e organizações, condições que garantam igualmente o acesso a bens materiais e imateriais que tornam a vida digna.⁸³

Nesse conceito, busca-se uma aproximação material da dignidade. Flores aponta para a sua estreita relação com o “fazer”, uma vez que invoca os conceitos de atitude (a disposição de agir) e de aptidão (aquisição de poder e capacidade para o que se está disposto). Os direitos humanos são tendentes a generalizações do que sejam essas atitudes e aptidões, mas elas devem ser afastadas, de forma que a criação de caminhos para a dignidade esteja relacionada a todas as aspirações (de indivíduos, culturas, formas de vida) contra a ordem hegemônica. Essa ideia material de dignidade envolve reconhecimento, respeito, reciprocidade, responsabilidade e redistribuição. Assim, essa concepção de Flores pode ser sintetizada em duas principais questões: a abertura e a ação. Por um lado, deve-se estar atento à diversidade das lutas por dignidade e por outro deve-se agir em favor disso.⁸⁴

1.1.3.3 Democracia e participação social

O Estado é fruto das conformações sociais, ao mesmo tempo em que não depende sempre da sociedade. A interação entre Estado e sociedade é dinâmica. Está em constante transformação, tanto por ser produto como catalisador das relações sociais, demonstrando as contradições e as tensões da sociedade. Dessa forma, o estado e a sociedade não são alheios um ao outro.⁸⁵

Para Boaventura, o Estado está propenso a abarcar uma nova configuração. Para uma redescoberta democrática, deve haver transformação do Estado com declínio do poder regulatório e a passagem para papel articulador que seja capaz de abarcar híbridos fluxos, redes

⁸¹ FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p.71

⁸² *Ibidem* p.28

⁸³ FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p. 25

⁸⁴ *Ibidem.* p. 116

⁸⁵ SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de Política Pública: uma revisão de literatura. *Cadernos Gestão Social*, Salvador, v. 3, n. 1, p.121-134, Jan/Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs>>. Acesso em: 09/04/2015. p. 124

e organizações com a soma e a integração de elementos estatais e não estatais, nacionais e globais. A atuação desses entes de coordenação do Estado ocorre, então, por meio de democracia participativa e de participação democrática. Conjuntamente, o novo Estado é campo de experimentação contínua- com igualdade de oportunidades e com padrões mínimos de inclusão- realizada por cidadãos ativos.⁸⁶

A democracia deliberativa requer um diálogo inclusivo em que haja posição de igualdade entre os afetados por uma decisão e o Estado. Com isso, políticos, burocratas e funcionários da administração pública não devem ter vantagem sobre os demais cidadãos. Essa possível vantagem de agentes estatais mascara um processo de diálogo que seja, ao mesmo tempo, democrático.⁸⁷

A inclusão de todos os interessados faz com que surjam particularidades, informações relevantes antes desconhecidas, correção de erros fáticos e lógicos, novas reflexões, distintos fundamentos e razões que são argumentados e contrapostos, e também um sistema mais impessoal, na medida em que são muitos os que levam às escolhas feitas. Então, há construção de um elemento civilizatório e educativo, quando se prevalece o melhor argumento frente a um exercício deliberativo.⁸⁸

A idéia central que justifica a necessidade da democracia deliberativa é aproximação das promessas democráticas, uma vez que ela se pauta na inclusão social de indivíduos e em um diálogo autêntico e igualitário com troca de fundamentos. Ainda, o governo é do povo ante dos seus representantes políticos e das decisões judiciais e cada cidadão tem tanta capacidade quanto qualquer funcionário da justiça para envolver-se em questões constitucionais relevantes.⁸⁹

Em síntese, pode-se ele elencar algumas premissas: todos os afetados por uma decisão podem participar de seu processo decisório; o espaço de deliberação deve permitir que todas as propostas fundamentadas podem ser revisadas e deliberadas pelos demais; cada indivíduo é o melhor juiz de seus interesses; o espaço público de deliberação se destina a questões de moral pública, isto é, questões de moral privadas não têm lugar nesse campo de decisão.⁹⁰

Ao tratar de democracia deliberativa se faz um resgate das ideias de Habermas a esse respeito. Para ele, a moral está relacionada ao consenso a ser formado deliberativamente a partir

⁸⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 2002. P. 59-67

⁸⁷ *Idem*

⁸⁸ GARGARELLA, Roberto. Uma disputa imaginaria sobre el controle judicial de las leyes: El constitucionalismo popular frente la teoria de Carlos Nino. In Gargarella et all. *Homenaje a Carlos Nino*. Buenos Aires: la ley. p. 203-218

⁸⁹ *Ibidem*. p. 204-212

⁹⁰ *Ibidem* p. 203 204

da igualdade dos indivíduos. Assim, reforça a necessidade de participação dos cidadãos no espaço público. Esses indivíduos são intrínsecos à sociedade. Com isso, suas fundamentações não se dão por olhar objetivo de um observador externo. Esse cidadão que participa do processo deliberativo representa a si mesmo em seu contexto, ainda que isso não o leve a razões necessariamente verdadeiras.⁹¹

Por outro lado, a argumentação é feita numa esfera pública, em que o convencimento recíproco se faz fundamental ao lado de cooperação para melhores argumentos. Nesse processo deve haver, pelo menos, a presença das premissas:

(a) ninguém possa dar contribuição relevante pode ser excluído da participação; (b) a todos se dará a mesma chance de dar contribuições; (c) os participantes devem pensar naquilo que dizem; (d) a comunicação deve ser isenta de coações internas ou externas de tal forma que os posicionamentos de ‘sim’ e ‘não’ ante reivindicações de validação criticáveis sejam motivados tão-somente pela força do convencimento das melhores razões.⁹²

Habermas enfatiza o tratamento igual que deve ser dado aos desiguais, uma vez que as pessoas se individualizam por meio da vinculação a uma sociedade. O mesmo respeito deve ser despendido a todos indistintamente, pois a justiça está vinculada à solidariedade. Assim, a observância da igualdade é uma demonstração de consciência da pertença comum.⁹³

Boaventura de Sousa Santos apresenta a teoria de Habermas entre as definições contra-hegemônicas de democracia na segunda metade do século XX. Nessa perspectiva, a democracia é uma nova gramática histórica, que vem romper com tradições estabelecidas.

Sua concepção democrática está firmada sob dois aspectos: a publicidade e princípio deliberativo amplo. Há uma ampliação do sentido de espaço público como aquele que os indivíduos- mulheres, negros, trabalhadores e minorias- possam debater sobre desigualdades privadas. Esse debate obedece a um princípio deliberativo que gera normas-ação válidas a partir somente da aceitação de todos os que estão participando. Assim, esse procedimento é capaz de responder a pluralidade da vida humana.⁹⁴

O que as concepções não hegemônicas têm em comum entre si é a preocupação de ir além da preocupação do bem comum e a negação de uma forma única de organização da sociedade e de leis naturais. Há a necessidade de criar uma nova gramática social e cultural,

⁹¹ HABERMAS, Jürgen. *Op. Cit.* p. 49-52

⁹² *Ibidem.* p. 58

⁹³ *Ibidem.* p. 54

⁹⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia deliberativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.52-53

reconhecendo o caráter histórico da democracia e a compreensão da inovação social ao lado da inovação institucional. Assim, não é indeterminada apenas a próxima pessoa que será governante, mas também a própria gramática democrática.⁹⁵

A deliberação é justamente quando posicionamentos conflitantes estão propensos a surgir. Desse modo, ainda que as condições estabelecidas para uma deliberação democrática sejam existentes, não há proposta de que o resultado mais justo venha pelo consenso. O procedimento deliberativo guia decisões moralmente mais adequadas, porém não podem ser contrárias às conquistas de direitos. Assim, o debate é uma experiência e um exercício democrático e a inclusão tem de ser entendida em sentido mais amplo.

Contrapondo o modelo de educação e o processo deliberativo se identifica dois problemas. O primeiro deles é a educação tradicional não rompeu com um modelo de ensino bancário, como denomina Paulo Freire, isto é, os alunos não participam da sua educação, apenas recebem conhecimento pronto e determinado a ser absorvido.⁹⁶ O próprio processo educativo, portanto, não é deliberativo. O outro problema é a reprodução desse modelo na esfera pública, quando se torna comum a não inclusão dos potencialmente afetados na deliberação ou, então, não são vistos como iguais.⁹⁷

1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1.2.1 Educação: uma parte e um instrumento da formação da cultura de respeito aos direitos humanos

A educação, para Paulo Freire, deve permitir que o homem seja sujeito. Ser sujeito significa construir-se como pessoa, ter relações recíprocas com outras pessoas, fazer a cultura e a história, transformar o mundo. Assim, os educandos podem transformar o saber ensinado,

⁹⁵ *Ibidem.* p.50-52

⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 35

⁹⁷ Em análise do processo participativo dos atores sociais do Conselho Municipal da Cidade de Curitiba (Concitiba), critica-se, por um lado, a falta de paridade entre os conselheiros do poder público e os da sociedade e, por outro, a exclusão de alguns atores. A paridade é observada no caráter legal e numérico entre atores do poder público e da sociedade, mas não se traduz em equilíbrio de forças, tanto em relação à condução do Conselho, quanto em momentos decisórios e deliberativos. A paridade é ainda afetada por um acesso à informação e aos conteúdos debatidos no Conselho de modo desigual. Assim, coloca-se que a produção de informação, a sua disponibilidade e o seu acesso não podem ser atos discricionários do poder público. No processo eleitoral do Conselho, algumas entidades com legitimidade de representação foram excluídas por não serem formalizadas juridicamente. BRAGA, Andréa L. C. *Governança democrática no Conselho Municipal da Cidade de Curitiba: presença de voz dos atores sociais*. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015

ao lado do professor.⁹⁸ O ensino está associado à aprendizagem, de modo que mais do que a transferir conhecimento, é a criação de possibilidades para a produção e a construção de conhecimento.⁹⁹

Isso não significa dizer que se possa abrir da ciência e da tecnologia, mas usá-las como instrumento. A ciência é o saber elaborado que se busca aquisição, do qual há uma grande necessidade de ser aprendido. Mas Freire combate esse saber transformado em um “palavreado vazio, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos.”¹⁰⁰ Essa visão dialoga com a estratégia de conhecer os direitos humanos pensada por Herrera Flores. Assim, a EDH não afasta conteúdos jurídicos de direitos humanos, mas não os contempla de forma desconexa da realidade que se insere.

Freire afirma que a educação tem seus limites e que não transformará a sociedade, nem será sua antecipação. Mas a educação é necessária para transformação.¹⁰¹ Assim, se há a compreensão de que a EDH é destinada à formação de cultura de respeito aos direitos humanos, ela não significa diretamente essa transformação. Mas é em si parte da transformação e é também um meio.

O que se entende e se propõe sobre a educação em direitos humanos está associado ao modo que se compreende os direitos humanos. Olhando-os de um ponto de vista mais normativo, assim é sua proposta de ensino. Se o ponto de partida está numa visão mais complexa de direitos humanos, a EDH tende a ser assim tomada. Como Freire e Illich ensinam, a educação não forma a sociedade, é a sociedade que a forma conforme os valores que a guiam.¹⁰²

Diversos conceitos podem ser atribuídos à educação em direitos humanos, seja pelos documentos normativos que a afirmaram ou pelos autores que a estudam. As abordagens mais amplas nesses e mais objetivas naqueles carregam o fundo comum de que se trata do conhecimento sobre os direitos humanos de forma horizontal e democrática e, principalmente, dos valores de direitos humanos, que levam ao reconhecimento de si mesmo como sujeito de direito e ao reconhecimento dos outros de igual modo.

⁹⁸FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 45

⁹⁹ *Ibidem.*, p. 21

¹⁰⁰FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.114

¹⁰¹FREIRE, P. & ILLICH, Ivan. Diálogo. In: *Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente*, Geneva, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec, 1975. p. 84

¹⁰² *Ibidem.* p. 30

Felisa Tibbits, em uma visão que privilegia o caráter normativo dos direitos humanos, sintetiza que a EDH é um movimento internacional para promover a consciência sobre a Declaração Universal e outras convenções e sobre os sistemas de proteção, como um direito dos cidadãos de serem informados sobre esses tratados. Também considera que a EDH não pode se furtar de uma visão crítica sobre a universalidade e as culturas locais, formando uma área dinâmica em que há um convite para refletir sobre o contexto de direitos humanos e seus conflitos.¹⁰³

A maioria dos outros autores, porém, tratam a EDH de forma mais ampliada, que inclui tanto viés crítico quanto ao caráter normativo dos direitos humanos, quanto à metodologia de ensino e aprendizado voltada às experiências. Conforme Marcia Bernbaum, Nancy Flowers, Kristi Rudelius-Palmer e Joel Tolman, a EDH é “todo aprendizado que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores de direitos humanos”. Além de um aprendizado cognitivo imerso no contexto das ferramentas tradicionais da escola, é um conceito que inclui a formação de pensamento crítico e de empatia com aqueles que experimentam a violação de seus direitos. Entre esses, elencam o movimento de mulheres sufragistas, movimentos por direitos civis e o Holocausto, como lições para que os professores encorajem os estudantes a pensar sobre questões como a igualdade e a dignidade humana, para que reflitam também sobre questões atuais, como pessoas em situação de rua e a violência doméstica. Ainda, a EDH é relevante para a vida cotidiana dos estudantes, de modo que deve permear também as situações de conflitos entre os estudantes.¹⁰⁴

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nos planos dos âmbitos da ONU e da OEA, o projeto de lei de 2010 foi proposto, conceituando a EDH:

Mais que um simples conteúdo intelectual, a Educação em Direitos Humanos deve ser entendida como mediadora entre a prescrição normativa e a realização dos direitos na cotidianidade. Daí sua importância para formar valores e atitudes de respeito aos direitos humanos, desenvolver competências cidadãs de convivência, aprender e ensinar mecanismos capazes de orientar as pessoas e coletivos enquanto sujeitos de dignidade e direitos. A educação em direitos humanos deve ter um papel orientador central em qualquer política que pretenda enfrentar o problema da violência em suas diversas modalidades e manifestações.¹⁰⁵

¹⁰³TIBBITS, Felisa; FERNEKES, William. Human Rights Education. *In*: PEDERSEN, Jon E.; TOTTEN, Samuel. *Teaching and Studying Social Issues: Major Programs and Approaches*. Charlotte: Information Age Publishing.

¹⁰⁴FLOWERS, N., BERNBAUM, M., RUDELIUS-PALMER, K., & TOLMAN, J. (2000). *The human rights education handbook: Effective practices for learning, action and change*. Minneapolis: University of Minnesota Human Rights Resource Center.

¹⁰⁵BRASIL. *Projeto de Lei n. 803.510 de 2010*. Disponível em <www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9BB79AEDA0A4635980430D428EB7CBEF.proposicoesWeb?codteor=878438&filename=Tramitacao-EMC+440/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010>. Acesso em 04/11/2015

Candau conceitua educação em direitos humanos por três elementos. O primeiro diz respeito à formação de sujeitos de direito nos níveis pessoal e coletivo. O segundo deles é o empoderamento, isto é, as pessoas que não possuem poder nas decisões e nos processos coletivos dentro da sociedade, por serem minoradas, devem tomá-lo para si. O terceiro abarca os processos de transformação para construção de uma sociedade democrática e humana. Há, assim, correlação e interdependência entre esses elementos.¹⁰⁶

A educação em direitos humanos tem especial importância por se tratar da superação do autoritarismo e do retorno ao regime democrático, podendo atingir setores sensíveis da sociedade. Propicia a consciência axiológica do povo, privilegia a voz de pessoas tradicionalmente menos favorecidas na sociedade e fortalece a ideologia e a cultura das pessoas.¹⁰⁷

É um processo sistemático e multidimensional que tem por fim orientar a formação dos sujeitos de direito em diversas dimensões, tais como conhecimentos históricos de direitos humanos, suas relações internacional e local, formação cidadã, processos metodológicos participativos e coletivos e ações em favor da proteção de direitos humanos. O instrumento educativo é estratégico na promoção e na defesa dos direitos humanos. Além de ser um fim em si, a educação ganha mais importância se direcionada ao pleno desenvolvimento humano, às potencialidades das pessoas e à valorização de grupos socialmente excluídos. Essa compreensão de educação visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de valores, de atitudes e de comportamentos, que gere uma cultura de direitos humanos, em contraponto a uma cultura de desrespeito aos direitos humanos.¹⁰⁸

Nesse sentido, para pensar os direitos humanos -e, assim, os nortes da educação- o discurso da igualdade tem de estar relacionado ao reconhecimento das diferenças, o que significa combater as discriminações e os preconceitos.¹⁰⁹

Warat assinala que a adoção de um conceito educativo *desde e para* os direitos humanos é como uma estratégia didático-organizativa para uma pedagogia da vida e da

¹⁰⁶ CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa Maria G. et al (org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 405-406

¹⁰⁷ MAGENDZO, Abraham K. Os problemas de Planejamento na Educação em Direitos Humanos nas Democracias Latino-americanas em Processo de Restauração. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard P. et al (org.). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 667-668

¹⁰⁸ *Idem*

¹⁰⁹ CANDAU, Vera M. *Op. Cit.* p. 407

afirmação da alteridade. Por meio disso, a educação se volta para construção de mundo com um mínimo de opressões e de exclusão social.¹¹⁰

Ainda, por meio desse aprendizado, há a incidência de valor existencial àqueles que são oprimidos, permitindo que se chegue a práticas reivindicatórias de direitos de alteridade. O que se almeja por fim é que as violações dos direitos humanos, independentemente do local onde ocorrerem, sejam evitadas por todos e que ninguém seja indiferente a elas.¹¹¹

Freire ensina que a educação tradicional que tem por base uma prática bancária, isto é, em que os educandos são meros receptores de conhecimento pronto e determinado, tratando os sujeitos como desconexos de sua história. Assim, as pessoas que são marginalizadas são tratadas como “seres de fora”, enquanto, na verdade sempre estiveram dentro da estrutura, a qual as transforma em “seres para o outro”. Freire propõe que não haja uma incorporação ou uma inserção nessa estrutura, para que sejam “seres para si”. Em outras palavras, os oprimidos devem se empoderar e ser parte de suas histórias, não estando à margem delas, servindo a outro.¹¹²

Nesse sentido, em diálogo com o papel significativo que os próprios educandos possuem em sua educação voltada para emancipação e para reconhecimento dos demais, Baldi traz uma reflexão sobre o ensino dos direitos humanos. Em contraposição à restrição dos direitos humanos pela racionalidade jurídica e científica, o autor considera que o recente uso da literatura, das artes visuais e do cinema para o debate dos direitos humanos é relevante incentivando outra racionalidade estética e expressiva. No entanto, é igualmente importante que não apenas mude o meio, mas o conteúdo desses debates.¹¹³

Assim, há direito de diferentes modos de conhecimento coabitarem a educação em direitos humanos. Dessa forma, não apenas conhecimentos advindos da ciência tradicional devem ser reconhecidos, mas “outros modos de vida têm sua própria validade cognitiva”. Pois a pluralidade não significa tolerância, mas dar lugar a toda forma de conhecimento, de sentido de vida e de cosmologia.¹¹⁴

¹¹⁰ WARAT, Luis Alberto. *EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf Acessado em 07/10/2015

¹¹¹ *Idem*

¹¹² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 35

¹¹³ BALDI, César A. Descolonizando o ensino de direitos humanos. *Hendu - Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Belém, v. 5, n. 1, p. 8-18, 2014.

¹¹⁴ *Idem*.

1.2.2 A estratégia de conhecer os direitos humanos e o diamante ético: contribuições de Herrera Flores para a educação em direitos humanos

Dois conceitos de Herrera Flores cabem ser expostos a fim de compreender as possibilidades da EDH: a estratégia de conhecer os direitos humanos e o marco pedagógico e de ação dos direitos humanos.

A estratégia de conhecer os direitos humanos traz a importância da interpretação dos instrumentos jurídicos, como a Declaração Universal de Direitos Humanos. A pessoa que interpreta é nesse sentido um leitor interativo, uma vez que, além de interpretar, atua e transporta os textos para sua realidade material. O ponto de vista, então, deve ser móvel e contextualizado. Dessa maneira, ao ler a Declaração, o leitor pode indagar a naturalidade do enunciado de que há liberdade e direitos com o simples ato de nascer. Mas, num mesmo tempo, possa vislumbrar que nos artigos finais (28, 29 e 30) existem dimensões mais concretas de direitos humanos. Pois envolvem: a consideração de uma ordem social e internacional que permita a efetividade dos direitos; a relação de deveres do indivíduo com a sua comunidade, sendo nela o aporte do desenvolvimento de sua personalidade; e a vedação contra o ataque a Estados, pessoas ou grupos. Esse exemplo mostra que o exercício interpretativo do conhecimento dos direitos favorece a uma visão complexa, dado que não repudia a Declaração, nem a vê de forma abstrata e naturalizada.¹¹⁵

Os direitos humanos como marco pedagógico e de ação é ilustrado pelo “diamante ético”.¹¹⁶ Essa ilustração vem para abarcar a dimensão complexa que se expressa sobre direitos humanos, como tratado anteriormente. A figura do diamante representa a interdependência entre todos os elementos que definem os direitos humanos contemporaneamente. Um tema que é híbrido, plural e impuro. Assim, Herrera Flores afirma sua aposta:

os direitos humanos vistos em sua real complexidade constituem o marco para construir uma ética que tenha como horizonte a consecução das condições para que ‘todos e todas’ (indivíduos, culturas, formas de vida) possam levar à prática sua concepção de dignidade.¹¹⁷

O diamante é uma imagem de três dimensões em constante movimento. Por sua transparência, de qualquer ponto é possível visualizar os demais. Para que se forme em jóia, é composto por uma série de sobreposições ao longo do tempo que formou um sistema de cristais. Com a dignidade humana ao centro, no eixo vertical possui elementos conceituais e no eixo

¹¹⁵ FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p. 99-104

¹¹⁶ Herrera Flores faz saber que a primeira noção desse conceito é trazido por Wendy Griswold.

¹¹⁷ *Ibidem.* p.119

horizontal elementos materiais, de modo que todos eles se relacionam. Com isso, demonstra-se uma visão de direitos humanos desde a concepção material.¹¹⁸

O eixo conceitual se constitui por: teorias (a observação de algo e as ideias); valores (preferências individuais ou coletivas e a relação com os outros); posição (o lugar que se está nas relações sociais e o acesso aos bens); espaços (lugares físicos, humanos e culturais das relações sociais); narrações (formas como se definem as situações); e instituições (normas, regras e procedimentos burocráticos e hierárquicos). O eixo material é formado por: forças produtivas (tecnologias, trabalho e processos econômicos); relação social de produção (a relação entre os que integram a produção); disposição (a consciência de qual local se ocupa no processo em relação aos bens e como se atua no processo); historicidade (as causas históricas que originaram o processo); desenvolvimento (processos que permitem ou impedem o acesso a bens); e práticas sociais (modos de organização e ação quanto à situação de acesso a bens).¹¹⁹

No cruzamento do eixo vertical de conceitos e do eixo horizontal de elementos materiais, formam-se três camadas. A primeira camada do diamante é formada por teorias, instituições, forças produtivas e relações sociais da produção. A segunda camada é formada por posição, narrações, disposição e historicidade. A terceira camada é formada por espaços, valores, desenvolvimento e práticas sociais. Assim, é proposto que um fenômeno concreto da realidade seja analisado em todas as suas relações, estudando os eixos, as camadas e as inter-relações entre as camadas. Essas relações levam àqueles que as analisam a verificar qual grau dignidade se pode observar.¹²⁰

A proposta metodológica para marco pedagógico dos direitos humanos a partir do “diamante ético” leva a integralidade de uma visão complexa de direitos. Dessa maneira a educação em direitos humanos não resta restrita a um ou outro elemento, que leve a uma concepção equivocada. Ao mesmo tempo, a análise feita dos eixos e das camadas do “diamante ético” não é previamente definida por quem educa, mas elaborada por todos os envolvidos nesse processo educativo. Essas ideias trazidas por Herrera Flores corroboram com o debate de que a educação tem de ser participativa e crítica. Remete, ainda, o caráter educativo dos direitos humanos tanto para o empoderamento, como um meio de compreensão dos fenômenos que traz uma dimensão pré-violadora.

¹¹⁸ *Ibidem.* p. 119-123

¹¹⁹ *Ibidem.* p. 124-126

¹²⁰ *Ibidem.* p. 127-149

2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas acompanham o movimento iniciado na segunda metade do século XX, que incidiu tanto em normas internacionais quanto em uma economia internacional. Em decorrência disso, novas dinâmicas passaram a integrar o papel do Estado e a orientação de suas ações. A análise da realidade estatal passou de uma perspectiva estritamente jurídica para agregar conceitos de gestão. Novas necessidades são incluídas como: problemas complexos e crescentes associados à globalização; mais participação dos indivíduos e de grupos de pressão nos processos decisórios; novas tecnologias; ampliação da influência da mídia; e à exigência de mais transparência governamental.¹²¹

Há diversidade de entendimentos a respeito do tema das políticas públicas. Um ponto de confluência entre os teóricos é que elas atingem a vida cotidiana dos indivíduos com profundidade. Conforme Ham e Hill, Lasswell argumenta que as políticas públicas devem se centrar nos “problemas fundamentais do homem na sociedade” e buscar a “efetivação da

¹²¹ SARAIVA, Enrique. Introdução à Teoria da Política pública. In: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi (orgs.). *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2857> Acesso em: 01 de maio de 2015. p. 22-23

dignidade humana na teoria e na prática”. Para Dror, “a análise de política pública é essencial para a melhoria da condição humana e, de fato, à contenção de catástrofes”.¹²²

Em uma conceituação bastante ampla Thomas Dye afirma que “política pública é tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer.” Dentro do Estado, há diversos tipos de ações possíveis, como obter recursos financeiros, distribuir recompensas e serviços, organizar os conflitos com ou dentro da sociedade. Assim, o Estado assume funções regulatórias, de organização da burocracia, de distribuição de benefícios e de arrecadar receitas.¹²³

O estudo do campo de políticas é diverso de análise tradicional dos arranjos institucionais, do processo político ou da fundamentação filosófica da política. Em que pese esses elementos estejam presentes e sejam importantes, o objeto é a descrição do conteúdo da política, a análise do impacto social, do impacto econômico e das forças políticas, a investigação sobre os efeitos dos vários arranjos institucionais e a avaliação das consequências da política, tanto as intencionais, como as não intencionais.¹²⁴

Dye apresenta três momentos para a análise de políticas públicas: a descrição, as causas e as consequências. A análise das consequências implica na avaliação dos impactos da política. Correlaciona-se variáveis entre os efeitos político, social, econômico e cultural na sociedade. Portanto, essa análise não significa a defesa do que os governos devem fazer, mas do que fazem. No entanto, é implícito que a análise é um pré-requisito para a indicação e a defesa de políticas.¹²⁵

A fim de ter um conceito mais específico pode-se dizer que políticas públicas são: “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”. Nessas decisões, estão presentes valores, ideias e visões dos que estão envolvidos. Elas podem gerar reações, que por sua vez influenciam o fluxo. Ainda, ela pode ser dita como meio de garantir um fim democrático e de justiça social. Ao mesmo tempo, podem ser descritas como um modo de operação quanto à definição de objetivos e de estratégias e a quanto à alocação de recursos para manter ou modificar setores sociais, implicando em ações ou omissões preventivas ou corretivas. Exatamente por possuir esses fins

¹²² Ham, C. e Hill, M.: *The policy process in the modern capitalist state*, 2 ed. Londres, Harvester Wheatsheaf: 1993. p. 20

¹²³ DYE, Thomas R. *Understanding Public Policy*. 14^a ed. Harlow (England): Pearson Education Limited, 2013 (Cap. 1). p. 5

¹²⁴ DYE, Thomas R. *Op. Cit.* p. 5-6

¹²⁵ *Ibidem.* p. 6-8

ligados a uma intensa dinâmica social uma política pública não possui uma racionalidade manifesta, em que cada qual conhece e realiza o seu papel previamente estabelecido.¹²⁶

A política pública assim envolve uma teia de decisões e um curso de ação- e não uma decisão. Isso implica que uma teia de decisões complexa acarreta o desencadear de ações. Assim, ela se propaga em um período de tempo mais extenso do que o processo inicial de formulação.¹²⁷ Para além das vias do Estado, é necessário olhar para grupos de interesse e outras organizações que buscam participar do processo. Essa participação se dá por meio das escolhas nas eleições ou pela influência direta em qualquer etapa da política, seja na negociação legislativa, nos mecanismos de implementação, no monitoramento. Esses grupos de interesse podem ganhar espaço institucional nos governos e, assim, seus interesses específicos passam a ser contemplados.¹²⁸

Alguns teóricos em política tem notado com mais atenção os agentes de mais baixo nível, os que alguns chamam de burocratas do nível da rua. Pois, em alguns casos, é nesse estrato que a política é realmente feita.¹²⁹ Portanto, um dos elementos da política pública é a característica de não apenas envolver todos os níveis do Estado, mas também de ser sujeita à influência e à participação de atores informais, que são extremamente importantes.¹³⁰

O processo de uma política pública é comumente apresentado em um ciclo¹³¹: a inclusão de um determinado tema na agenda do poder público; a elaboração- uma análise do problema posto com proposta de soluções, avaliação de orçamento e levantamento de prioridades; a formulação- uma estruturação mais específica com estabelecimento dos marcos jurídico, administrativo e financeiro; a implementação- todo preparo para política pública entrar em prática; a execução- as ações propriamente; o acompanhamento- simultâneo à execução com fim de supervisão; e a avaliação- análise posterior dos efeitos e consequências previstos ou não.¹³²

A análise de política pública, no entanto, não está colocada em parâmetros essencialmente objetivos, como, a princípio, é apresentada. Há dificuldades intrínsecas como as que Dye aponta: os limites do poder do governo, a discordância do que é o problema, a

¹²⁶ SARAIVA, Enrique. *Op. Cit.* p. 28

¹²⁷ HAM, C. e HILL, M.: *Op. Cit.* p. 27

¹²⁸ *Ibidem.* p. 93

¹²⁹ HAM, C. e HILL, M.: *Op. Cit.* p. 27

¹³⁰ THEODOULOU, Stella Z.. The Contemporary Language of Public Policy: A Starting Point. In: THEODOULOU, Stella Z; CAHN, Matthew A. (Org.). *Public Policy: The Essential Readings*. New Jersey: Prentice Hall, 1995. p. 2

¹³¹ A concepção de política pública em ciclo vem de Laswell na década de 60 nos Estados Unidos. É umas das primeiras referências para o estudo das políticas públicas, preservando ainda hoje sua importância.

¹³² SARAIVA, Enrique. *Op. Cit.* p. 32-35

subjetividade, os limites da pesquisa social e a complexidade do comportamento humano, sendo esse último o principal. A análise, então, envolve intuição, criatividade e imaginação e para tanto utiliza conhecimentos de diferentes áreas.¹³³

Em poucas palavras, o olhar do campo de Políticas pode ser entendido como a análise do Estado em ação¹³⁴, compreendendo as políticas públicas e a complexidade em que ela se insere. Mais do que o conteúdo da política, olha-se para os seus atores sociais, a agenda, a formulação e as suas razões, ainda que elas não sejam explícitas.

Ball coloca que para problemas sociológicos complexos, tais como as políticas públicas, duas teorias são melhores do que uma. Assim, analisar o funcionamento do Estado quanto ao contexto da prática e aos seus efeitos distributivos é mais bem elaborado por mais de uma tese do que por explicações de uma teoria apenas.¹³⁵

Nessa toada, entende que políticas podem significar coisas distintas num mesmo estudo, embora ele mesmo tenha cuidadosamente definido o que é política pública quando expõe seus sentidos, como será exposto adiante. O que se pretende ressaltar é que o mais relevante é como é feita a análise, considerando mais do que um conceito em si para a política, mas o processo e os efeitos.¹³⁶

Stephen Ball e Richard Bowe formularam a abordagem de ciclo de políticas voltada para análise de políticas educacionais. Propõe um ciclo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção e o contexto da prática. Esses contextos são inter-relacionados e não possuem dimensão de sequência temporal. Assim, cada um possui arenas, lugares e grupos de interesse, podendo estar presente a todo momento.¹³⁷

O contexto de influência é o espaço em que se discutem os conceitos e os significados sociais sobre educação. Nele, o discurso adquire legitimidade ou é desafiado, tanto incidem arenas mais formais, como comissões e grupos representativos, quanto mais relacionados à arena pública, notadamente pelos meios de comunicação. Há também influências internacionais pela circulação de ideias por meio de redes públicas e políticas e pelos organismos internacionais.¹³⁸

¹³³ DYE, Thomas R. *Op. Cit.* p. 10

¹³⁴ SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de Política Pública: uma revisão de literatura. *Cadernos Gestão Social*, Salvador, v. 3, n. 1, p.121-134, Jan/Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs>>. Acesso em: 09 abr. 2015. p. 123

¹³⁵ BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. London: Open University Press. 1994. p. 14

¹³⁶ *Ibidem.* p. 15-16

¹³⁷ *Ibidem.* p. 26-27

¹³⁸ MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24/09/2015

O contexto da produção de texto diz respeito à produção dos textos políticos que é resultado de disputas políticas e da pressão por grupos de interesse, que de diferentes lugares buscam influenciar o texto. Assim, é um texto a gerar consequências no real, que possui suas possibilidades e limitações demarcadas nesse processo.¹³⁹

O contexto da prática é o lugar em que a política é reinterpretada e recriada e produz consequências e efeitos que a transformam. Assim, os profissionais envolvidos na educação têm papel ativo e trazem implicações para a implementação da política. Nesse aspecto, Ball coloca que as políticas podem ser apresentadas como texto e como discurso. Como texto, elas podem ser amplamente interpretadas com variados sentidos. Mas a política como discurso traz seus significados e, por isso, seus limites, de modo que algumas interpretações terão mais legitimidade do que outras. Embora haja vários discursos, uns se sobressaem a outros. Esses sentidos da política- como texto e como discurso- não excluem um ao outro, são complementares.¹⁴⁰

Dois outros contextos são propostos: da estratégia política (a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada) e o contexto dos resultados que puderam ser obtidos. No entanto, Ball afirma que na aplicação de sua teoria, os três primeiros contextos realmente se revelaram como mais substanciais. Coloca, ainda, que uma possível justificativa é que esses dois contextos podem estar incluídos no contexto da prática.¹⁴¹

Ressalta-se que os contextos não se dão numa linearidade. As políticas não permitem um ciclo estanque e pré-delineado, pois são caracterizadas por confusões, questões legais, instituições, valores discordantes e incoerentes, pragmatismo, criatividade, experimentações, sedimentos, lacunas, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Dessa maneira, as políticas educacionais são escritas para contextos em que infra-estrutura e condições de trabalho sejam adequadas. Ainda que uma política seja, nesse sentido, inexecutável, ela é ainda uma retórica importante sobre caminhos de mudança que foram pensados sobre o que se pratica.¹⁴²

Assim, destacam-se três pontos dessa teoria para essa pesquisa. Refutam a separação do processo de formulação e de implementação. Inserem os organismos internacionais no contexto da influência. Dão ênfase à ação daqueles que atuam com as políticas no nível local,

¹³⁹ *Idem.*

¹⁴⁰ *Idem.*

¹⁴¹ MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria I. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Campinas: Educação & Sociedade, 2009.

¹⁴² BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13

indicando que deve haver uma articulação entre os processos macro e micro da política. O primeiro ponto se vincula a um constante processo de formulação da política dentro da sua implementação. Isso se vê presente no projeto Inventar que será analisado no capítulo seguinte. Mas, a princípio, coloca-se a observação de que esse projeto é um exemplo de que se produziu algo novo dentro da política de EDH do Plano Nacional, que não havia sido pensado quando da produção do texto do Plano. O segundo fez com que houvesse um olhar mais atento aos documentos internacionais produzidos anteriormente ao PNEDH, o que demonstra que o Plano teve influências claras. O terceiro mostra a relevância dos professores para as políticas educacionais. A política educacional que coabita a esfera institucional e as escolas depende-essencial, mas não exclusivamente- do convencimento do professor do conteúdo e da viabilidade dela no seu plano de aula. Tão fundamental quanto outros recursos, o recurso humano- professor- foi decisivo para o sucesso do projeto Inventar com a Diferença.

Cabe ainda mencionar que alguns tipos de análise de política se voltam a mensurar a produtividade das políticas, tratando-as com uma objetividade tal que faz com que dimensões importantes, como os valores e a moral, não ganhem espaço. Nesse sentido, a política é despolitizada, ao se tomar uma análise em que se busca a melhor solução técnica para problemas sociais. As políticas ficam restritas aos problemas sociais e políticos que estão nas agendas e são destinadas a soluções técnicas científicas. Ball afirma:

a verdadeira natureza do social é capturada e estrangida pelas classificações e nosologias das ciências sociais e pelo esforço para alcançar concepções totalizantes e econômicas das estruturas e processos sociais.¹⁴³

Seguindo esse sentido das políticas educacionais, o gerenciamento e a eficácia escolar tomam as pessoas como sujeitos a serem administrados. Em síntese, à política não deve ser atribuída mais racionalidade do que ela possui.¹⁴⁴

2.2 ORGANISMOS MULTILATERAIS: INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA POLÍTICA DE EDH

Segundo Ball e Mainardes, “a política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais”, de modo que não pode ser pensada nos limites do Estado.¹⁴⁵ No

¹⁴³BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 84

¹⁴⁴ BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15

¹⁴⁵ *Ibidem*. p. 13

contexto da influência e da produção de texto, um dos fluxos de circulação da política no âmbito internacional são os organismos internacionais. Isso se nota ao vislumbrar que o Plano Nacional de EDH traz elementos claros de debates e documentos da ONU, por exemplo. Por outro lado, também, há influência desse Plano no contexto da discussão da EDH no âmbito do Mercosul.

2.2.1 Organização das Nações Unidas

Há grande diversidade de documentos internacionais no sistema ONU e da OEA, bem como no âmbito nacional, que, direta ou indiretamente, levam à educação em direitos humanos. Quando se trata de medidas de prevenção à situação de violação de direitos humanos a educação vem como uma alternativa fundamental. Assim, tratados a respeito de temas específicos, como o direito das mulheres, o combate ao tráfico de pessoas e ao trabalho infantil ou escravo, contemplam a necessidade de um projeto pedagógico que esteja atento à dignidade humana. A esse respeito, um rol exemplificativo e bastante significativo pode ser encontrado nos anexos das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação de 2012.¹⁴⁶

Dessa maneira, opta-se por trabalhar com os documentos formulados especificamente para Educação em Direitos Humanos, dado que eles em si mesmos consideram os que lhe são correlatos e possuem a preocupação exclusiva de dar parâmetros para a educação que perpassem todas as temáticas pertinentes aos direitos humanos. Assim, no sistema ONU serão abordados a Década da EDH e a Declaração e o Plano de Ação da ONU para a EDH.

Os documentos internacionais e nacionais que esse capítulo se dedica a analisar são entendidos como a regulação do que se concebeu como educação em direitos, isto é, a EDH não coincide com esses documentos, mas é seu objeto. Herrera Flores, ao tratar a relação entre os direitos humanos e as suas normas, afirma que se não há diferenciação, os direitos humanos desaparecem e o que passa a existir é apenas a sua regulamentação.¹⁴⁷

A educação em direitos humanos surge como proposta de política estatal no âmbito internacional com marco inicial na Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU, uma vez que o artigo 26 trata do direito à educação (individual e cidadã); e o artigo 29, do desenvolvimento livre e pleno. Ainda no preâmbulo é afirmado que a implementação dos Direitos Humanos é associada à intervenção educativa. Essas indicações normativas partem de

¹⁴⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8830&Itemid=>. Acesso em: 10/10/2015.

¹⁴⁷ FLORES, Joaquín H. *Op. Cit.* p. 25

uma preocupação dos autores da Declaração com a EDH como uma estratégia para proteção da paz em todas as dimensões e níveis, tendo uma nova referência de dignidade humana.¹⁴⁸

Observa-se que apenas em 1993, a Declaração de Viena e Plano de Ação- advinda de uma conferência da ONU com a formação de países muito mais ampla do que em 1948- prevê o Ensino de Direitos Humanos como inserção direta no currículo de todos estabelecimentos de ensino não formais e formais.¹⁴⁹

A ONU declarou os anos de 1994 a 2005 como a Década da Educação em Direitos Humanos. A Década para EDH se fundamenta na decisão do Congresso Internacional sobre a Educação para os Direitos Humanos e a Democracia convocado pela Unesco. Nele a EDH e a democracia foram consideradas um direito humano e um requisito para a realização dos direitos humanos e da justiça social. A importância da EDH, segundo as diretrizes da Década, está na prevenção de violações, que geram custos humanos, sociais, culturais, ambientais e econômicos.¹⁵⁰

A EDH, segundo essas diretrizes, é constituída por formação, divulgação e informação para construção de uma cultura universal de direitos humanos, por meio “da transmissão de conhecimentos e da modelação de atitudes”, que visam:

- (a) Reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- (b) Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade;
- (c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) Possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre;
- (e) Promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.¹⁵¹

Considera-se que a EDH abrange: conhecimentos e técnicas (no que se inclui conteúdos de direitos humanos e seus mecanismos de proteção, assim como trazê-los para a vida cotidiana); valores, atitudes e comportamentos que contribuam com o respeito aos direitos humanos; e adoção de medidas que defendam e difundam os direitos humanos.¹⁵²

Para elaboração de uma política nacional de EDH, é proposto que seja estabelecido um comitê nacional, identificadas as medidas necessárias para a elaboração, execução e

¹⁴⁸ BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard Pierre et al (org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Edusp, 2007. p. 231

¹⁴⁹ ONU. Declaração de Viena e Plano de Ação. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>>. Acesso em: 10/10/2015

¹⁵⁰ UNESCO. *Década da Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf> Acesso em: 15/10/2015

¹⁵¹ *Idem*.

¹⁵² *Idem*.

avaliação periódica de um plano para EDH e considerados os recursos humanos, financeiros e técnicos, entre outros componentes.¹⁵³¹⁵⁴

Entre os princípios da EDH destaca-se: a importância para a democracia, a paz, o desenvolvimento sustentável e o Estado de Direito; a EDH como estratégia de prevenção às violações de direitos humanos; a habilitação das comunidades e dos indivíduos sobre suas necessidades de direitos humanos; o desenvolvimento de recursos pedagógicos para ação crítica com participação ativa dos educandos, considerando seu contexto. Parte-se do pressuposto que deve ser criado um ambiente em que a linguagem e as atitudes não sejam discriminatórias, com respeito à pluralidade de opiniões.¹⁵⁵

Entre os grupos necessitados de EDH são incluídos:

(a) Funcionários na área da administração da justiça: (i) pessoal responsável pela aplicação da lei, incluindo polícias; (ii) guardas prisionais; e (iii) juízes e magistrados do Ministério Público; (b) Outros funcionários dos organismos executivos e legislativos: (i) Deputados; (ii) funcionários públicos com responsabilidades ao nível da elaboração, desenvolvimento e políticas de implementação de textos legislativos; (iii) militares e outras forças de segurança; e (iv) funcionários dos serviços de imigração e fronteiras; (c) Grupos profissionais fundamentais: (i) professores e responsáveis pela definição dos programas de estudo; (ii) assistentes sociais; (iii) profissionais dos serviços de saúde; (iv) meios de comunicação social e jornalistas; e (v) operadores judiciais; (d) Organizações e grupos: (i) organizações de mulheres; (ii) povos indígenas; (iii) grupos minoritários; (iv) associações sindicais; (v) agências de desenvolvimento; (vi) comunidade empresarial, (vii) organizações de trabalhadores e de empregadores; (viii) líderes comunitários; (ix) grupos com especial interesse nas questões de justiça social; e (x) líderes religiosos; (e) Setores do sistema escolar: (i) crianças; (ii) jovens; e (iii) pessoas em formação profissional; (f) Outros: (i) refugiados e pessoas deslocadas; (ii) pessoas pobres das áreas rurais e urbanas, em especial mulheres; (iii) trabalhadores migrantes; (iv) outros grupos vulneráveis, como pessoas infectadas pelo VIH/SIDA, pessoas deficientes, pessoas em situação de pobreza extrema e idosos; (v) presos e outros reclusos; e (vi) público em geral.¹⁵⁶

A partir disso, a UNESCO e o Alto Comissariado da ONU elaboraram o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos com intuito de orientar iniciativas governamentais e não governamentais. O programa foi dividido em duas fases com dois Planos de Ação. A primeira é voltada para o ensino fundamental e o ensino médio. A segunda para ensino superior

¹⁵³ Componente um: avaliação das necessidades e formulação de estratégias; Componente dois: reforço dos programas e das capacidades a nível internacional; Componente três: reforço dos programas e das capacidades a nível regional; Componente quatro: reforço dos programas e das capacidades a nível nacional; Componente cinco: reforço dos programas e das capacidades a nível local; Componente seis: desenvolvimento coordenado de materiais para a educação em matéria de direitos humanos; Componente sete: reforço do papel dos meios de comunicação social; Componente oito: divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial.

¹⁵⁴ *Idem.*

¹⁵⁵ *Idem.*

¹⁵⁶ *Idem.*

e formação de professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.¹⁵⁷

O Programa é apresentado como um marco intergovernamental em nível mundial adotado pela comunidade internacional, que reconhece que seus sistemas educacionais devem estar conexos à promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas sociedades. Essa decisão no âmbito internacional somente dá suporte a medidas internas, não tendo como propósito substituí-las. Ao revés disso, o intento é de endossá-las, tendo em vista que programas internacionais somente podem ser realizados por agentes nacionais e locais. O objetivo foi concretizar um marco para EDH e reforçar a possibilidade de cooperação e associação desde o nível internacional até o nível das comunidades. O Programa foi elaborado como propostas estratégicas por especialistas dos cinco continentes.¹⁵⁸

No Brasil, em que pese iniciativas governamentais para a EDH tenham sido promovidas desde 2003, o Plano de Ação da primeira fase foi lançado simultaneamente ao da segunda fase em 2012. No entanto, foi adotado em 2005 na Assembleia Geral das Nações Unidas, juntamente de todos os Estados-membros, conforme a Resolução nº 59/113-A e B.

A educação em direitos humanos por esse Plano é definida como:

um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados.¹⁵⁹

Com a finalidade de:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito;

¹⁵⁷ UNESCO. *Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/plano_de_acao_programa_mundial_para_educacao_em_direitos_humanos_primeira_e_segunda_fase_somente_em_pdf/#.UnKVqXC1EhM Acesso em: 24/10/2015

¹⁵⁸ *Idem*.

¹⁵⁹ *Idem*.

- (e) fomentar e manter a paz;
- (f) promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.¹⁶⁰

Os objetivos do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos são os seguintes:

- (a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- (c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- (d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- (e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- (f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas.¹⁶¹

O que se pretende é a percepção de princípios fundamentais de direitos humanos- como igualdade, não discriminação, dignidade humana, participação democrática- e a consolidação das características de interdependência, indivisibilidade e universalidade, por meio tanto do que se ensina, como pela forma que se opta ensinar. O Programa realça que as atividades devem ser desenvolvidas a partir do contexto cultural local, de forma que possam estar relacionadas às experiências dos educandos em suas vidas.¹⁶²

A EDH se firma na ideia de que a educação de alta qualidade proporciona o fortalecimento da capacidade de desfrutar dos direitos humanos e de fomentar uma cultura em esses valores prevaleçam. Assim, por um lado, há um processo de aprendizagem dos direitos humanos e, por outro, o respeito aos direitos humanos na comunidade escolar.¹⁶³

O Programa coloca componentes a serem considerados pelos Estados em suas estratégias para EDH. As políticas educacionais, incluindo leis e planos de ação, devem ser formuladas de maneira participativa, cooperativa e consonante com a educação de qualidade.¹⁶⁴ A esse respeito os Estados-membros das Nações Unidas ratificaram tratados, como a Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁶⁵. E também têm adotado iniciativas como “Educação

¹⁶⁰ *Idem.*

¹⁶¹ *Idem.*

¹⁶² *Idem.*

¹⁶³ *Idem.*

¹⁶⁴ *Idem.*

¹⁶⁵ Outros tratados relacionados: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Artigo 13), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Artigo 7), a Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33 e 34, e Parte II, parágrafos 78 a 82), a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a

em Primeiro Lugar”- uma plataforma de promoção global liderada pela UNESCO. Os objetivos dela são: colocar as crianças na escola, melhorar a qualidade e promover a cidadania global.¹⁶⁶ Quanto à implementação das políticas, é apontado que deve haver medidas consistentes, como destinação de recursos adequados e mecanismos de coordenação, de forma que sejam incluídas todas as partes interessadas em nível nacional e local.¹⁶⁷

Ainda, o ambiente escolar, o modo de ensino e aprendizagem e a formação docente são questões relevantes. As crianças e os adolescentes devem estar inseridos num ambiente em que são respeitados os direitos humanos de todos os agentes do sistema escolar e em que estejam garantidas a liberdade de expressão e de opinião e a participação delas na vida escolar. Nesse sentido, os métodos de ensino, os planos de aula e os livros didáticos de todas as disciplinas devem ser democráticos, participativos e embasados nos direitos humanos. Para que isso ocorra, são necessários tanto a formação dos docentes em direitos humanos e a assunção de um novo papel, como o respeito à sua dignidade e aos seus direitos.

O programa propõe que os Estados se planejem em quatro etapas. A primeira delas é um estudo sobre a EDH no país, com análise de antecedentes históricos e culturais que influenciam a EDH, com levantamento das iniciativas que já existem e com a análise de tipos de educação correlatos que existam no país (educação a favor do desenvolvimento sustentável, educação a favor da paz, educação sobre questões de alcance mundial, educação multicultural, educação cívica e ensino de valores). Na segunda etapa é criação de uma estratégia, envolvendo os elementos acima citados. A terceira etapa consiste na difusão, na aplicação e na supervisão da estratégia, a fim de assegurar a coerência, a supervisão e a prestação de contas das políticas. Ao mesmo tempo, orienta-se que essa etapa de implementação tem de ser voltada a uma gestão democrática educacional, com autonomia das escolas e o compartilhamento de responsabilidades, tanto no nível nacional e local, quanto entre os gestores das escolas, os

Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas parágrafos 95 a 97 da Declaração, e parágrafos 129 a 139 do Programa de Ação).

A Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos é nas disposições dos instrumentos internacionais de direitos humanos, particularmente nas disposições que abordam a educação em matéria de direitos humanos, incluindo o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o artigo 13.º do Pacto Internacional sobre Os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, o artigo 29.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, o artigo 10.º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, o artigo 7.º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, os parágrafos 33 e 34 da Declaração de Viena e os parágrafos 78 a 82 do seu Programa de Acção.

¹⁶⁶ UNESCO. *Educação em Primeiro Lugar*. Disponível em: <<http://cvunesco.org/index.php/noticias/152-educacao-em-primeiro-lugar>>. Acesso em: 01/11/2015

¹⁶⁷ UNESCO. Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/plano-de-acao-programa-mundial-para-educacao-em-direitos-humanos-primeira-e-segunda-fase-somente-em-pdf/#.UnKVqXC1EhM> Acesso em: 24/10/2015

professores e os alunos. Nesse sentido, incentiva também a uma cooperação com setores que tratem de questões sociais e jurídicas e das relativas aos gêneros, à juventude, entre outros. A quarta etapa consiste na avaliação por meio de um relatório que conste acúmulos para o futuro.

Entre os atores sociais para participar da política, o Programa elenca:

- (a) os institutos de ciências da educação e as faculdades de educação das universidades;
- (b) os sindicatos de professores, as organizações de profissionais e os órgãos de regulação e fiscalização;
- (c) os órgãos legislativos estatais, locais, federais e nacionais, inclusive as comissões parlamentares encarregadas da educação, do desenvolvimento e dos direitos humanos;
- (d) as instituições nacionais de defesa dos direitos humanos, como ouvidorias e comissões de direitos humanos;
- (e) as comissões nacionais da UNESCO;
- (f) as organizações e os grupos locais e nacionais, inclusive, por exemplo, os comitês nacionais pró-UNICEF e outras organizações comunitárias;
- (g) as filiais nacionais das organizações não governamentais;
- (h) as associações de pais;
- (i) as associações de estudantes;
- (j) os institutos de pesquisa em ciências da educação;
- (k) os centros locais e nacionais de capacitação e de defesa em matéria de direitos humanos.¹⁶⁸

E demais interessados:

- (a) outros Ministérios competentes (do Desenvolvimento Social, do Trabalho, da Justiça, da Mulher, da Juventude etc.);
- (b) organizações de jovens;
- (c) representantes dos meios de comunicação;
- (d) instituições religiosas;
- (e) líderes culturais, sociais e comunitários;
- (f) povos indígenas e grupos minoritários;
- (g) o setor privado.¹⁶⁹

Dessa forma, dado que os sistemas educacionais interferem decisivamente o desenvolvimento econômico, social e político, o Programa afirma que a educação em direitos humanos deve guiar a reforma educacional. São apresentadas três especiais razões: há a ampliação do acesso e da participação na educação; há contribuição para prevenção de conflitos¹⁷⁰; e há multiplicação dos resultados da aprendizagem.¹⁷¹

Originados dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio e aprovados pela Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015, entre os

¹⁶⁸ *Idem.*

¹⁶⁹ *Idem.*

¹⁷⁰ Conflitos nesse contexto são entendidos como as violências- físicas, psicológicas e sexuais- que estão presentes no ambiente escolar. Não são referentes a conflitos de interesses.

¹⁷¹ *Idem.*

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), estão a inclusão da educação em direitos humanos nas leis sobre educação ou a promulgação de leis específicas sobre a EDH. Considera-se a EDH como aprendizagem cognitiva e desenvolvimento social e emocional dos que participam o processo educativo, com enfoque holístico de ensino e da aprendizagem.¹⁷²

O objetivo é propiciar uma cultura de direitos humanos no contexto diário da escola e na interação com a sua comunidade, por meio da utilização de métodos participativos, interativos, cooperativos e baseados na experiência e na prática, com estabelecimento de vínculos entre a teoria e a prática. Os ODS contemplam ainda a formação de todos os funcionários da comunidade escolar, como dos gestores da educação. Essa capacitação deve ser fornecida igualmente aos pais dos alunos.¹⁷³

Conforme os ODS, essa formação, com apoio dos Ministérios da Educação, é direcionada a múltiplos agentes: às universidades, especialmente as faculdades de educação, aos institutos de direitos humanos, às cátedras da UNESCO, às instituições de professores, aos sindicatos e às organizações profissionais de professores, as organizações não governamentais e as organizações intergovernamentais regionais e internacionais. Por fim, encoraja aos Estados que adotem o Programa Mundial de EDH.¹⁷⁴

2.2.2 Organização dos Estados Americanos

No âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), a Carta que a institui, em 1967, prevê o direito à educação do artigo 47 ao artigo 52. Por meio deles é estabelecido que a educação: tem como fundamentos a democracia, a justiça social e o progresso; é orientada para o melhoramento integral da pessoa humana; está associada ao desenvolvimento integral dos países; e deve preservar e enriquecer o patrimônio cultural dos povos americanos. Na Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, a educação é prevista dentre os direitos sociais. O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador) de 1988, traz, no artigo 13.2, que os direitos humanos devem ser um dos conteúdos essenciais a constituir a educação- formal e não formal- dos Estados partes.

Nas Cúpulas das Américas, desde a sua primeira edição, em 1994, tem sido reforçado o papel da educação e dos direitos humanos para a democracia e o desenvolvimento da região.

¹⁷² PNUD. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Educação de Qualidade*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODS4.aspx>>. Acesso em: 20/11/2015

¹⁷³ *Idem*.

¹⁷⁴ *Idem*.

Na primeira das cúpulas se previu que os Estados deveriam desenvolver programas de promoção e de observância dos direitos humanos, dentre os quais, programas educativos. No tema da educação, aspectos mais concretos foram sendo reforçados ao tratar especificamente sobre os efeitos do trabalho infantil, da desigualdade social e econômica, da deficiência e da discriminação étnica, cultural e de gênero. Nesse sentido, observa-se também a previsão do acesso à educação de qualidade por minorias (mulheres, habitantes da zona rural, deficientes, povos indígenas).¹⁷⁵

A Carta Democrática Interamericana de 2001, no artigo 16¹⁷⁶, preceitua que a educação deve incluir as minorias e fortalecer as instituições democráticas, por meio do desenvolvimento do potencial humano, da redução da pobreza e da ampliação do entendimento entre os povos. Em 2005, na Quarta Reunião de Ministros da Educação, foi aprovado o Programa Interamericano de Educação sobre Valores e Práticas Democráticas, cujo objetivo é o desenvolvimento e o fortalecimento de metodologias pedagógicas para a educação em valores e práticas democráticas, direitos humanos e paz, contando com cooperação internacional no compartilhamento de experiências.¹⁷⁷

Após convocações, que se iniciaram em 2007, para Encontro Interamericano de Ministros da Educação sobre EDH e para Diálogo Ministerial sobre EDH se observa atuação mais forte por parte do Panamá, da Colômbia, do Uruguai e de El Salvador. Importante destacar que nesses momentos, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, organização não-governamental que elabora relatórios sobre a EDH, esteve presente, fomentando o debate. A Assembleia Geral da OEA aprovou, então, o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos em 2010. O pacto retomou instrumentos internacionais que já previam a adoção educação em direitos humanos, como os mencionados acima.¹⁷⁸

Foi considerado, também, que o direito a educação em direitos humanos desde a educação básica é uma garantia para o fortalecimento democrático, o desenvolvimento, a segurança e o progresso das sociedades livres. Ainda reconheceu-se que a incorporação efetiva

¹⁷⁵ CÚPULA DAS AMÉRICAS. Plano de Ação. Disponível em: http://www.ftaa-alca.org/Summits_p.asp. Acesso em: 10/01/2015

¹⁷⁶ Artigo 16 A educação é chave para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, e fomentar um maior entendimento entre os povos. Para alcançar essas metas, é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, incluindo as meninas e as mulheres, os habitantes das zonas rurais e as minorias.

¹⁷⁷ OEA. *Programa Interamericano de Educação sobre Valores e Práticas Democráticas*. Disponível em: <http://portal.oas.org/Default.aspx?tabid=1227&language=es-CO>. Acesso em: 10/01/2015

¹⁷⁸ OEA. *Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf Acesso em: 10/01/2015

dessa política no sistema formal de ensino depende uma sustentabilidade financeira pelo compromisso de todos os Estados.¹⁷⁹

2.2.3 MERCOSUL

Atendendo ao Programa Mundial de EDH da ONU, no âmbito do MERCOSUL, formou-se grupo de trabalho de Educação e Cultura para os Direitos Humanos, que se gerou a Comissão Permanente. Desde 2004, são realizadas as reuniões de altas autoridades de direitos humanos (RAADH).¹⁸⁰

Entre os grupos de trabalho da Cúpula Social do MERCOSUL de 2012, ocorrida no Brasil, com presidentes dos Estados e outras organizações da sociedade, havia a educação em direitos humanos. Nas propostas desse grupo, o Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, organização não-governamental, propôs a formação de Plano de EDH no âmbito do MERCOSUL. O instituto esteve presente em todas RAADH subsequentes levando essa ideia, que contava com o interesse de alguns estados. Nessa ocasião, estão presentes os ministros de Estado que ocupam a pasta de direitos humanos ou tema próximo. A Comissão Permanente de Educação e Cultura para os Direitos Humanos aderiu a essa proposta, incorporando-a à sua agenda com centralidade.¹⁸¹

A partir disso, em maio e em setembro de 2015¹⁸², ocorreram reuniões que contaram com organizações que já tinha experiência na elaboração de Plano para EDH ou na articulação regional do MERCOSUL. Houve consenso de que não seria adequada a elaboração de um Plano, mas de Diretrizes Regionais para uma Política de Educação e Cultura em Direitos Humanos do MERCOSUL¹⁸³. Nesse sentido, com aprovação do Conselho do Mercado Comum- mecanismo de decisão deliberativo entre os Estados membros- foi editada uma resolução que determina que a RAADH apresente uma proposta de diretrizes até 2016.¹⁸⁴

O Brasil, por possuir o PNEDH, assume um papel protagonista, tendo sediado as RAADH e realizado um Seminário de EDH para MERCOSUL em maio de 2015.¹⁸⁵

¹⁷⁹ *Idem.*

¹⁸⁰ Entrevista com Camila Koch do Instituto de Defesa de Direitos Humanos.

¹⁸¹ *Idem.*

¹⁸² MERCOSUL. O IPPDH participa de uma reunião estratégica para a elaboração do Plano de Educação em Direitos Humanos do MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/o-ippdh-participa-de-uma-reuniao-estrategica-para-a-elaboracao-do-plano-de-educacao-em-direitos-humanos-do-mercosul/>> Acesso em: 17/12/2015.

¹⁸³ MERCOSUL. O IPPDH participa em debate sobre educação em direitos humanos. Disponível em: <<http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/ippdh-participa-em-debate-sobre-educacao-em-direitos-humanos/>> Acesso em: 17/12/2015

¹⁸⁴ Entrevista com Camila Koch do Instituto de Defesa de Direitos Humanos.

¹⁸⁵ *Idem.*

2.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2.3.1 O Plano e seus marcos normativos

Baxi coloca que os instrumentos de direitos humanos atuais, fundados com a ONU, se pautam, além do trabalho de governos, diplomatas e estadistas, em lutas populares por direitos, constituindo, assim, duas perspectivas distintas que propiciam diferentes abordagens para a educação em direitos humanos. Para o autor, é das lutas populares que a educação deve começar.¹⁸⁶

No âmbito nacional, a educação em Direitos Humanos é prática recente que surgiu com as repressões políticas da ditadura e se sistematizou no âmbito dos movimentos populares na década de 80. De outro lado, a EDH entrou na agenda como política pública, por meio da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003. Quando o plano foi revisto, houve uma ação conjunta estatal- da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Justiça (MJ)- com a UNESCO/Brasil, mas também contou a presença de colaboradores da sociedade, externos a essas instituições.

Assim, podemos pensar a EDH, que surge com primeiro fundamento na Declaração Universal, mas ao mesmo tempo ganha reforço com mobilizações da sociedade. No âmbito do PNEDH, embora haja uma primeira versão vinda do Executivo federal, a segunda versão foi bastante discutida entre diversas representações da sociedade.¹⁸⁷ Além dessa relação Estado e sociedade, há uma influência de acordos internacionais, nem sempre expressos em tratados, como grupo de trabalho do MERCOSUL pela Educação em Direitos Humanos.

Em 2003, formula-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. No ano seguinte, o Plano foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em esferas internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, mais de cinco mil pessoas de todo território brasileiro participaram da consulta a respeito do PNEDH que resultou na formação de Comitês Estaduais. A partir disso, em 2006 houve reformulação. Em 2009, o PNDH3, prevê um eixo orientador para implementação do PNEDH. Em 2012, o MEC editou resolução estabelecendo diretrizes e ações para os estados.¹⁸⁸

¹⁸⁶ BAXI, Upenda. *Op. Cit.* p. 227-229

¹⁸⁷ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em 04/10/2015

¹⁸⁸ *Idem.*

O PNDEH se apresenta como fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos em uma construção histórica, incorporando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e de documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Foi resultado de iniciativa do Ministério da Educação e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, sendo esses órgãos os responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas. Contou com ampla participação da sociedade civil por todo território brasileiro.¹⁸⁹

O plano visa consolidar um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social e, também, ser um instrumento para a construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na cidadania.¹⁹⁰

São 13 os objetivos gerais, dos quais ressalta-se: destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos.¹⁹¹

Entre as linhas gerais de ação, encontra-se: sugerir a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos; incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos; promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos.

O PNDEH é formado por cinco eixos sendo que cada um possui ações programáticas específicas. Quanto à educação básica o PNDEH propõe, de forma bastante sintetizada: desenvolver uma pedagogia participativa, fomentar a inclusão no currículo escolar das temáticas relativas a alteridade bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, apoiar a implementação de projetos culturais e educativos, apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação em

¹⁸⁹ *Idem.*

¹⁹⁰ *Idem.*

¹⁹¹ *Idem.*

direitos humanos, apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade, apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias.¹⁹²

A partir do PNDEH: originou-se uma resolução do MEC a esse respeito em 2012, adiante detalhada; o conteúdo de direitos humanos foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental consta nas diretrizes do Plano Nacional de Educação.

As Diretrizes para EDH foram construídas por um trabalho conjunto entre o Conselho Nacional de Educação e a Comissão Interinstitucional. Essa Comissão é formada pela Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, a Secretaria de Educação Básica e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Elas foram editadas por meio da Resolução nº 1 de 2012 do MEC.¹⁹³

Os princípios da EDH trazidos por ela são: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. Prevê também que as dimensões da EDH são constituídas por conhecimentos historicamente construídos sobre cultura de direitos humanos, pela consciência cidadã, por processos metodológicos participativos e de construção coletiva, por práticas de promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos e de reparação das violações.¹⁹⁴

Essa resolução passou a integrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas pelo MEC em 2013.¹⁹⁵

A partir da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e de conferências de outros temas- por exemplo, educação, saúde, igualdade racial- surge o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, PNDH3, como política de Estado para efetivação dos direitos humanos. O Programa possui seis eixos orientadores, entre eles o eixo V Educação e Cultura em Direitos Humanos. Foi instituído pelo Decreto 7.037 de 2009.¹⁹⁶

O eixo constitui-se por cinco itens: i) efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos,

¹⁹² *Idem.*

¹⁹³ BRASIL. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Conselho Nacional de Educação.

¹⁹⁴ *Idem.*

¹⁹⁵ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

¹⁹⁶ BRASIL. Decreto 7.037 de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos 3.

baseada na implementação do PNEDH e na produção de materiais pedagógicos e didáticos; ii) fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, considerando a transdisciplinaridade e a transversalidade; iii) reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; iv) promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; v) garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação.¹⁹⁷

A inclusão desse eixo no PNDH3 é importante por possuir estratégias de monitoramento. Por meio do Comitê de Acompanhamento e Monitoramento, há a articulação entre os órgãos envolvidos, o estabelecimento de indicadores de acompanhamento, monitoramento e avaliação e a indicação de ações. Pelo Grupo de Trabalho no âmbito do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, há uma interlocução com a sociedade, uma vez que é formado por sete representantes do governo e sete representantes da sociedade civil. E por meio do Observatório do PNDH-3 o público em geral pode acompanhar o Programa por portal eletrônico.¹⁹⁸

2.3.2 Desafios

2.3.2.1 Relatórios do Instituto Interamericano de Direitos Humanos

No Brasil, a educação em direitos humanos começa a ser levantada a partir da década de 1980 por militantes, por meio de organizações e movimentos, que passam a preocupar-se com direitos sociais, econômicos e culturais, para além de suas preocupações e denúncias quanto aos direitos civis e políticos. O espaço dessa construção inicial se situa na educação não formal, por estar ao lado da educação popular.¹⁹⁹

Em 1999, Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH)²⁰⁰, com a finalidade de fazer um levantamento crítico acerca da educação em direitos humanos na América Latina na década de 90, realizou pesquisa com representantes da Argentina, do Chile, do Peru, do Brasil, da Colômbia, da Guatemala e do México, culminando num seminário no Peru.²⁰¹

¹⁹⁷ *Idem.*

¹⁹⁸ OBSERVATÓRIO DO PNDH3. Entenda as estratégias de Monitoramento. Disponível em: <<http://www.pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/entenda-as-estrategias>> Acesso em: 17/12/2015

¹⁹⁹ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 401

²⁰⁰ Ver mais em <http://www.iidh.ed.cr>

²⁰¹ CANDAU, Vera Maria. *Op. Cit.* p. 403

O IIDH iniciou uma relatoria sobre o panorama geral da educação em direitos humanos na América Latina desde 2002, tendo no total 11 relatórios. Em análise geral, vem constatando progressos lentos nessa questão na América Latina e no Caribe durante as décadas de 1990 e 2010. O período de progresso mais significativo é de 2000 a 2011.²⁰²

Entre os progressos, observou-se maior número de ratificação de tratados internacionais de direitos humanos pelos países, demonstrando avanço normativo e institucional; a inclusão da educação em direitos humanos em textos constitucionais e outras normas internas com menção clara a valores de direitos humanos; a elaboração de planos nacionais de educação em direitos humanos; documentos oficiais indicando conteúdos de educação em direitos humanos nos currículos em perspectivas transversais de gênero, direitos sociais, diversidade e participação cidadã; livros com conteúdos do tema; e adoção de políticas para segurança na escola.²⁰³

O relatório de 2007 observou que os países da região incorporaram princípios e valores de direitos humanos em seus ordenamentos internos com menções em leis e de diferentes formas como em resoluções, diretrizes, planos, programas, projetos e protocolos. Precisamente, na Argentina em 2006, no Uruguai em 2008, no Chile em 2009, na Colômbia em 2009, El Salvador em 2009, na Bolívia em 2010 e no México em 2011, no Paraguai em 2012. O Brasil elaborou o PNEDH em 2003. No entanto, com algumas variações, processos de educação em direitos humanos que se iniciaram na década de 2000, ainda não se concluíram de maneira satisfatória.²⁰⁴

Quanto à incorporação dos direitos humanos nos currículos há uma tendência positiva a partir de reformas nos programas de ensino. É o caso da Argentina de 2004 a 2008, da Guatemala entre 2007 e 2008, do México em 2008, do Peru em 2006, do Panamá em 2001 e na Venezuela em 2008. Outros avanços dizem respeito à elaboração de planos de estudo não apenas com base em conhecimento técnico, mas também em processos de consulta com participação de outros atores como professores, famílias dos alunos, estudantes, docentes universitários, sindicatos de educadores, organizações da sociedade civil, empresários e organismos internacionais.²⁰⁵

Conforme mencionado, esses avanços que se dão desde a década de 1990 são paulatinos. Pois as observações das fragilidades e das necessidades de melhoria dizem respeito,

²⁰² INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/>> Acessado em: 18/01/2015

²⁰³ *Idem*

²⁰⁴ *Idem*

²⁰⁵ *Idem*

em grande parte, à falta de implementação como uma política pública de Estado. Assim, vêm-se percorrendo um longo caminho normativo entre tratados internacionais, leis, planos nacionais, diretrizes e outras indicações, que acabam por não corresponder à realidade.²⁰⁶

Quanto aos livros e programas de estudo, apontou-se que os direitos humanos são tratados de forma nominal sem receber um tratamento denso e substantivo. Não se aborda com profundidade questões como o seu significado, historia, obrigações que representam aos Estados e às políticas públicas, exigências de proteção legal e responsabilidade social da comunidade educativa. Há poucas informações sobre a construção das nações democráticas e das lutas pelos direitos humanos, seus eventos cruciais e atores importantes. Casos de violações massivas de direitos humanos na história recente também não são tratados, assim como temas sobre diversidade e combate a discriminação.²⁰⁷

Predomina ainda uma noção jurídica tradicional de que a cidadania está vinculada à nacionalidade e a um território claramente demarcado com uma cultura homogênea.²⁰⁸

Na agenda governamental, a educação em direitos humanos não se demonstra como uma questão relevante. Sugere-se que deve ser consolidada uma política pública de Estado que possa independe dos governos que ocupam o Poder Executivo. A prática da educação em direitos humanos tem de ser adotada como um tema presente, cotidiano e ativo, deixando de ser marginal. O relatório sugere que planos substanciais sejam o centro dos esforços dos Estados para construir uma cultura de paz e direitos nas escolas.²⁰⁹

Como Magendzo constata, a educação em direitos humanos tem uma relevada importância e, no entanto, não é sempre assim reconhecida no processo de implementação, ficando, muitas vezes, a cargo exclusivo de organizações não-governamentais.²¹⁰

2.3.2.2 Transversalidade da Educação em Direitos Humanos

Uma temática controversa da educação em direitos humanos na América Latina é se deve ser adotado um modelo transversal ou apenas disciplinar. Os temas atinentes aos direitos humanos tendem a ser tratados de modo separado, isto é, questões da mulher, de minorias étnicas e meio ambiente têm cada uma o seu debate. No entanto, todas elas constituem uma

²⁰⁶ *Idem*

²⁰⁷ *Idem*

²⁰⁸ *Idem*

²⁰⁹ *Idem*

²¹⁰ MAGENDZO, Abraham K. Os problemas de Planejamento na Educação em Direitos Humanos nas Democracias Latino-americanas em Processo de Restauração. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard P. et al (org.). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 667

estrutura comum da ação dos direitos humanos. Seriam os defensores dos direitos humanos ambiciosos, por pretenderem abarcar todas essas questões, e abstratos, por perderem o cerne próprio de cada movimento? A análise dos direitos humanos perpassa o sentido dos direitos nas interações interdependentes de todas as discriminações, as violações à dignidade da pessoa humana e a ameaça à justiça e à paz.²¹¹

Duas abordagens são identificadas nesse embate. De um lado, há aqueles que entendem que a educação em direitos humanos deve abranger conteúdos como educação e gênero, educação e racismo, educação e população nativa e assim com cada tema de direitos humanos. De outro lado, defende-se a educação em direitos humanos num sentido estrito com uma disciplina própria e desconectada desses temas. Assim, os conteúdos incluídos são aspectos históricos, normativos e principiológicos de direitos humanos.

No entanto, como defendido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, a educação em direitos humanos tem de adotar uma metodologia transversal. O que não significa optar por referências abstratas, gerais e marginalizadas de direitos humanos.

Porém, é justamente para a prática de uma educação mais integral que reflita a prática escolar e educativa que se deve entender que há uma transversalidade entre as disciplinas dos currículos e entre os temas de direitos humanos. Não se pode pensar numa educação que se limite a listar valores e direitos. É preciso formar uma conscientização crítica de uma realidade multifacetada da sociedade e dos direitos humanos.

Os direitos humanos perpassam o ambiente escolar enquanto um micro-mundo de convivência em que há conflitos que podem ser resolvidos com norte nos princípios de direitos humanos e de democracia. Nesse sentido, a educação em direitos humanos pode aproximar e integrar o discurso e a prática em direitos humanos, fazendo uma ligação que permita transformar as contradições do cotidiano das práticas do ambiente escolar.²¹²

A temática de direitos humanos no currículo escolar é transversal nas disciplinas de ensino. Assim, para que não se situe à margem dos demais conteúdos, tem de ser bastante delimitada. O Instituto Interamericano de Direitos Humanos propõe algumas formas de inserção no currículo escolar: i) temas particulares dentro de cada disciplina escolar; ii) projetos

²¹¹ *Ibidem.* p. 668

²¹² INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. *Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade.* Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/52955b3a-27d0-4696-b482-52114fd61caa.pdf> Acessado em: 18/01/2015 p. 202

especiais ou workshops sobre problemas específicos; iii) situações cotidianas como fonte de aprendizado; e iv) um espaço curricular próprio.²¹³

Warat faz algumas sugestões de ações para EDH nas escolas que caminham nesse mesmo sentido. São elas: a criação de grupos de mútuo apoio e confiança, uma organização democrática, a adoção de atividades baseadas em processos participativos e auto-resolução não violenta dos conflitos. Assim, há formação de processo educativo que seja capaz de demonstrar aos seus estudantes que é possível haver a convivência e a resolução de conflitos sem imposição de violência e de coerção.²¹⁴

A educação em direitos humanos proposta pelo Programa Mundial também entende que se deve adotar um modelo transversal, a partir de um processo que passa por tentativas de planos de ação que visam contribuir para efetiva cidadania.²¹⁵ A educação formal- o que, ao menos idealmente e em longo prazo, inclui todas as pessoas- tem por dever ser além do espaço destinado ao desenvolvimento integral das pessoas. Deve ser o meio para o aprendizado, a vivência e o respeito de direitos e de liberdades, conduzindo ao desenvolvimento pleno da dignidade da pessoa humana. Assim, propõe a formulação de currículos consistentes que abordem os direitos humanos a partir de temas transversais para que haja uma prática integral dos direitos humanos.²¹⁶

A transversalidade da EDH quando pensamos no Projeto Inventar com a Diferença, analisado a diante, se demonstra como fulcral. Alguns aspectos demonstram que a ausência de uma disciplina que abarque o tema foi um dos principais pilares para que o projeto acontecesse: i) os professores de quaisquer disciplinas poderiam inscrever as escolas no Projeto; ii) a inscrição era feita por dois professores; iii) o projeto poderia ser realizado tanto dentro do turno escolar, como no contra-turno.

Os objetivos da EDH apontados claramente em seus instrumentos normativos são bastante amplos e destinados a diferentes setores da vida social. Dessa forma, a transdisciplinaridade se demonstra como forma de ação mais estratégica, por contemplar diversos conteúdos de disciplinas distintas, por penetrar mais amplamente o ambiente escolar e

²¹³ *Ibidem.* p. 203

²¹⁴ WARAT, Luis Alberto. *EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação.* Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf> p. 55

²¹⁵ ANDREOPOULOS, George (org.); CLAUDE, Richard P. (org.). *Educação em Direitos Humanos para o século XXI.* São Paulo: Edusp, 2007. p. 18

²¹⁶ ASTORGA, Alfredo et al. *Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos.* Brasília: UNESCO, 2008 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2015 p. 46-49

por demonstrar que a cultura de direitos humanos está ligada a uma vivência holística do educando.

2.3.2.3 Formação de professores

Ao tratar de políticas educacionais, Stephen Ball dá especial importância ao que o professor entende e faz da política. Se ela chega, formalmente, elaborada à escola, é o professor quem vai possibilitar a sua transformação, dos espaços institucionais para o espaço das crianças e dos adolescentes. Nesse processo, a política permanece sendo pensada e (re) criada.²¹⁷ Uma professora negra do ensino básico a respeito da obrigatoriedade do ensino da História da África afirmou que se o professor não estiver convencido, ele fecha a porta da sala e nada acontece. Se por um lado pode-se pensar que o professor representaria um entrave a novas demandas, por outro lado, é na sua atividade que consiste um potencial para que as políticas sejam aquilo que elas podem ser, apresentando limitações e, também, ampliando suas possibilidades.

Uma das assertivas apostas do projeto Inventar com a Diferença foi a escolha de as inscrições das escolas serem feitas pelos professores que estivessem interessados na proposta. Como diz Clarissa Nanchery, coordenadora pedagógica do ID, eles foram fundamentais para que houvesse espaço para o projeto nas escolas, que, frequentemente, apresentavam resistência. Dar-lhes liberdade e autonomia sobre o turno das atividades e como elas seriam desenvolvidas foi também essencial para que aderissem à ideia.

Nesse sentido, não se pode pensar em educação em direitos humanos sem formação para professores. As universidades assumem papel importante nesse contexto, uma vez que são o espaço para essa formação. Inserir o conteúdo dos direitos no ensino superior e, com isso, nas licenciaturas é uma previsão do Plano Nacional de EDH. Essa previsão é reiterada pelo PNDH3, pelo Conselho Nacional de Educação do MEC na Resolução nº1 de 2012 sobre a EDH e na Resolução nº 2 de 2015 sobre a formação inicial em nível superior e a formação continuada.²¹⁸

É preciso também formar os professores que já estão nas escolas. Muitos cursos de extensão, de aperfeiçoamento e pós-graduação surgiram para essa finalidade.

Sob coordenação da Universidade Federal da Paraíba, com apoio do MEC e parceria com Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX,

²¹⁷ MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24/09/2015

²¹⁸ BRASIL. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Resolução n 2 de 2015. Conselho Nacional de Educação

foi criado o projeto “Capacitação de educadores da rede básica de ensino em Educação em Direitos Humanos”. Esse projeto tem por objetivo a promoção de mudanças no sistema educacional para implementar a cultura de direitos humanos nas escolas por meio da capacitação de profissionais da educação (educadores, técnico e gestores), profissionais de todos os eixos do Plano Nacional de EDH (da mídia, do sistema de justiça e segurança e da educação não formal). É uma ação estratégica prevista pelo Plano, que advém do Programa Mundial de Educação da ONU.²¹⁹

É composto por quinze universidades em estados diferentes de todas as regiões do país: Acre (UFAC), Alagoas (UFAL), Amapá (UNIFAP), Amazonas (UFAM), Bahia (UFBA), Distrito Federal (UnB), Espírito Santo (UFES), Goiás (UFG), Mato Grosso do Sul (UFMS), Minas Gerais (UFVJM), Pará (UFPA), Paraná (UFPR), Paraíba (UFPB), Rio de Janeiro (UFRJ), Rio Grande do Sul (FURG) e Sergipe (UFS).²²⁰

São encontrados também cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Minas Gerais, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal do ABC.

Muitos desses cursos são feitos pelo ensino à distância, em que são utilizadas plataformas virtuais e algumas atividades presenciais. Apesar do ensino à distância ter se difundido recentemente, é uma modalidade que data de 1728, sendo impulsionado pela criação da imprensa e do sistema de correios. No Brasil, destaca-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1904, que exerceu um papel importante e o ministério da educação a transformou na Rádio MEC em 1934. Dessa modalidade de ensino, surgiram as universidades abertas na Europa nas décadas de 70 e 80 e em 2005 no Brasil. Foi regulamentada como educação experimental em 1971 e como educação regular pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996.²²¹ No título sobre os profissionais da educação (art. 61, parágrafo 2º), a formação continuada e a capacitação é prevista com uso dos recursos e tecnologias da educação à distância.²²²

Deve-se reconhecer que é um modo de aprendizado que exige uma postura mais ativa do estudante e, principalmente, que tem ampliado o acesso à educação das mais variadas formas

²¹⁹ REDE DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Capacitação de educadores da rede básica em Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/?page_id=7> Acesso em 13/09/2015.

²²⁰ *Idem*.

²²¹ SOFFNER, Rosemary. *Avaliação da Aprendizagem em curso a distância*. 2010. 107 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 28-37

²²² BRASIL. LDB (1996). Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

ao longo do tempo. Isso ganha especial relevância para os professores do interior do Brasil, que residem em cidades que não possuem instituições de ensino superior ou há uma limitada oferta.²²³ No entanto, é preciso conciliar essas questões com o propósito da educação em direitos humanos. Além de conteúdos específicos, a EDH se volta para a formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, ao reconhecimento de si e do outro, à convivência em um ambiente democrático e igualitário. Seria possível transmitir essas noções, como vivência, à distância?

A saída encontrada pelo Inventar com a Diferença para a formação de professores foi produzir e fornecer materiais de apoio diversificados e realizar um encontro de formação com membros da Secretaria de Direitos Humanos, os coordenadores centrais, os coordenadores regionais e os mediadores de cada cidade que o projeto foi realizado. Dessa maneira, os mediadores replicaram a formação para os professores, tendo em vista que não seria possível reunir todos os professores em um único momento. Esses coordenadores e mediadores que foram selecionados já tinham algum tipo de formação em direitos humanos. Ainda, foram os professores que realizaram a inscrição da escola no projeto, de modo que, ao menos, tinham interesse ou conhecimento prévio da temática.²²⁴

²²³ SOFFNER, Rosemary. *Op. Cit.* p.22 e 37

²²⁴ Entrevista com idealizador e coordenadora pedagógica do Projeto Inventar com a Diferença e com secretaria-executiva da SDH à época.

3. O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1 CINEMA E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: A APOSTA DO INVENTAR COM A DIFERENÇA

Nesse momento, dedica-se a elucidar qual a ideia por trás da formulação e da estruturação do projeto. Para tanto, foram consideradas entrevistas²²⁵, artigos e, especialmente, um livro de um dos idealizadores, Cezar Migliorin, que relata a experiência do projeto desde as ações preliminares que vieram a criar condições para sua viabilidade. Assim, a relação entre cinema, escola e direitos humanos está baseada aqui na aposta do Inventar com a Diferença.

Muito embora houvesse projetos anteriores dos idealizadores com cinema e escola, a edição de 2014 do Inventar partiu de uma construção inédita com direitos humanos. Assim, tudo estava para ser criado, desde a divulgação, a escolha das escolas, a elaboração do material de apoio, a formação dos mediadores e dos professores, o funcionamento das atividades, os resultados que seriam obtidos. Os idealizadores do projeto frequentemente se referem à ideia do ID como a “aposta do cinema” ou a “aposta do Inventar”. O que já havia e que será exposto adiante é a concepção de cinema como um instrumento político nas escolas.

Os filmes nas escolas podem ocupar espaços menos intensos, como quando é preciso abrigar os alunos em local coberto ou preencher a falta de um professor. Mas o cinema também é parte da escola quando filmes são utilizados nas aulas de história, geografia, sociologia, dentre outras, para ilustrar e fomentar debates sobre temas diversos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação recebeu, recentemente, em 2014, o acréscimo da previsão de exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais. Nesse mesmo artigo, estão contemplados outros elementos curriculares obrigatórios: língua estrangeira moderna, educação física, história do Brasil com base nas matrizes indígena, africana e européia, ensino da arte, música, princípios da proteção e da defesa civil, educação ambiental e direitos humanos.²²⁶

O que diferencia, então, a aposta que aqui se apresenta dessa previsão curricular da LDB? O que o Inventar traz é a possibilidade do cinema para pensar o mundo e para interagir

²²⁵ Foram entrevistados: Isaac Pipano (um dos idealizadores), Clarissa Nanchery (coordenadora pedagógica), Patrícia Barcelos (secretaria de direitos humanos).

²²⁶ Art. 26, parágrafo 8º, Lei 9394/1996

com o conteúdo em uma experiência individual e coletiva.²²⁷ O projeto congrega a criação das próprias imagens, a chance de compartilhá-las no ambiente escolar no mesmo momento em que se pode assistir e compreender as imagens dos outros colegas.

Além disso, há o elemento da “dupla inserção no real” da imagem cinematográfica, uma vez que ela sofre o real e também constrói o mesmo real.²²⁸ É a partir disso que os estudantes, com a metodologia do projeto, tratam de suas realidades em suas diferenças, criam com seus desejos de realidade, são expectadores e são assistidos.

Uma questão fulcral para a essência do projeto é pensar o cinema para além da sala escura e do ingresso pago. Quando o cinema vai à escola, ele se renova e ganha novas perspectivas impensadas. Mais do que uma mudança de espaço do cinema, as histórias que ele leva com os filmes é um “modo de tornar o mundo pensável que perturba o pensável do que não é cinema: nós mesmos, a escola”. É possível pensar outro modo de relações no espaço da escola pelas imagens, sujeitos, discursos, objetos e narrativas. Além de conteúdos, a forma de ser do cinema provoca, intensifica e potencializa a educação.²²⁹ Na escola, a potencialidade de invenção como uma experiência tem o fim na própria abertura da possibilidade de criação.²³⁰

O intento do projeto Inventar com a Diferença é promover esse diálogo com a vida das outras pessoas, que compartilham a mesma sala de aula ou a comunidade, de forma tal que haja a construção de um sonho coletivo, a partir do que se pode inventar e imaginar na realidade.

3.1.1 A igualdade nas relações na escola e o papel do professor

A hipótese central de Migliorin é que com o cinema na escola, há instrumento para dimensão política na escola pautada no princípio da igualdade das competências e das inteligências²³¹. O primeiro aporte igualitário é que o cinema, nesse contexto educativo, é habitável por qualquer um como espectador e como realizador. Há espaço para criação subjetiva, que é também uma forma de descoberta do mundo, antes não vista em histórias hegemônicas. Nessa perspectiva, a igualdade de capacidade e inteligência é aplicável também

²²⁷ MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 10

²²⁸ *Ibidem*. p. 35

²²⁹ MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed. Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

²³⁰ MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 46

²³¹ A referência que parte Migliorin quanto à igualdade das inteligências está baseada no educador francês Joseph Jacob. MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 9

na relação entre alunos e professores. Isso implica dizer que não há uma divisão e ao mesmo tempo faz com que previsões do que será esse processo sejam esvaziadas.²³²

Esse aspecto central do projeto ID se relaciona com o que Warat analisa dos processos de inclusão feitos por meio de uma mediação pedagógica que o tema da EDH deve estar vinculado. Pois um novo entendimento de direitos humanos abandona a perspectiva de que são normas fixadas e soberanas, para criar bases para deliberação. Então, os direitos humanos se tornam algo menor e valioso: “o diálogo no qual podemos apostar para encontrar os denominadores comuns de nossas subjetividades em busca de sua autonomia sustentável.”²³³ Relaciona-se também com o que Herrera Flores propõe, pois, para ele, mais do que normas, os direitos humanos têm por base uma realidade complexa, a ser considerada a partir das periferias²³⁴ (e não dos centros) da sociedade.

Assim, o que pode fazer o cinema na escola, o que pode fazer o cinema sobre direitos humanos? Num primeiro momento, pode-se conceber que é um espaço para a prática da democracia imediatamente igualitária. A igualdade é um princípio, mas também é um fim em si mesmo, que pode ser colocada à prova pela sua prática. No entanto, dizer que há igualdade não é correspondente a uma igualdade simples em que todos podem as mesmas coisas.

A igualdade é antes a entrada de sujeitos, máquinas e tradições em um emaranhado sem fora, em um aparente caos formado por objetos e sujeitos de muitas naturezas. Um mafuá. Uma bagunça de ordens momentâneas. (...) Mas ela é a forma e o desforme, a ordem e o caos. O acoplamento necessário para o mundo andar e a complexidade hiperconectiva. (...) Ele é infinito.”²³⁵

O espaço da sala de aula e o potencial igualitário no encontro do cinema com a escola possuem uma característica inventiva do mafuá. Quando o cinema vai à escola, depende de um mafuá entre o conhecimento (saberes, palavras) e a tecnologia, de forma que seja um requisito necessário para a não-hierarquização deles. Assim, esse instante do mafuá acontece ao mesmo tempo da prática, sem que seja possível prever tanto do ponto de vista do sujeito como do

²³² *Idem*

²³³ WARAT, Luis Alberto. *EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf> p. 147

²³⁴ Herrera Flores usa o termo “periferia” em um sentido mais amplo do que o caráter de entorno das cidades. Nesse sentido, é periférico tudo aquilo que está nos entornos, que são múltiplos e diversos.

²³⁵ MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed.Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1 p. 152-162

objeto. Nas palavras de Migliorin: “cada ser é um mafuá conectivo com a possibilidade de invenção na desordem dessas relações”.²³⁶

Ainda que por meio de ideias libertárias e revolucionárias, há uma impossibilidade de falar pelo outro. Esse é o princípio do gesto político que parte da igualdade de posições entre quem está num certo espaço social. O lugar do cinema na escola é esse espaço, no qual não pretende iluminar ou despertar ninguém. Mas é possível tratar dessa igualdade de fala num espaço marcado por hierarquia de quem coloca a ordem e o poder no mafuá. O que distingue professores e educandos é uma potência conectiva, emergida de mais elementos, mais livros, mais filmes para compor o mafuá. Assim, o indivíduo pode se perder no mafuá, integrando-o. Nesse sentido, o ser desindividualizado tem abertura ao transindividual. Para o mestre sair do lugar de ordem pressupõe que tudo que possui se torna comum. Há um desafio aos professores de se fazer presente sem centralidade, trazendo, ao mesmo tempo, de tudo de si, dispondo seu tempo.²³⁷

O papel do professor está relacionado à criação de possibilidades para que os estudantes possam, por eles, aprender. Um ritual de transmissão de conhecimento sobre cinema não seria produtivo, como experimentá-lo. Eles devem se apropriar e produzir seu saber com o cinema, que é em si a invenção. Assim, Migliorin afirma que essa dimensão do fazer cinematográfico foi enfatizada no Inventar com a Diferença, desde escolher o lugar da câmera, o foco, o movimento, as entrevistas, as falas, os sons, a composição das imagens. Os exercícios e as práticas propostas levam a processos reflexivos e estéticos que estão interrelacionados com um novo experimentar do real, de construir o território, a comunidade e as relações. Esses processos estão permeados por questões de direitos humanos. A cada vídeo produzido pelos estudantes nas oficinas, há uma pergunta sobre direitos humanos que o acompanha nas suas escolhas.²³⁸

É assim que se pode visualizar que o projeto ID aplica uma das ideias principais da EDH: a educação emancipatória parte de uma postura diferente do educador, há nela um pressuposto de que haja uma pedagogia que reconheça a igualdade e a horizontalidade na relação entre as pessoas. Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, ensina que tem de haver uma ação

²³⁶ MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed.Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162

²³⁷ MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed.Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162

²³⁸ MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 49-50

política para a liberdade e, assim, deve ser feito com e para os oprimidos, uma vez que se trata de liberdade de homens- e não de coisas. É, então, uma autolibertação, que não se faz a partir do outro.²³⁹ Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire argumenta que o papel de ensinar não corresponde a uma transferência de conhecimento, mas à criação de possibilidades para que os educandos produzam e construam por si mesmos.²⁴⁰

Nesse sentido, Rancière expõe que “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência.”²⁴¹ Assim, faz uma distinção entre a instrução e a emancipação do homem. A primeira está vinculada a uma hierarquia das capacidades, enquanto a segunda trata de todo homem do povo conceber a sua dignidade humana, mensurar sua capacidade intelectual e decidir por si quando usá-la.²⁴² Dessa maneira, o ensino dissociado da emancipação, “embrutece”, pois há uma subordinação entre as inteligências.²⁴³

3.1.2 A interseção dos direitos humanos e do cinema

O filme na escola é um instrumento para um processo de formação e liberdade, que permite que os processos subjetivos, individuais e coletivos atuem num exercício de invenção de si e da comunidade. A escola é um espaço de disputa para educação voltada à criação, expressão e mobilização, que ordena e desordena o mufuá em sua contrariedade.²⁴⁴

O que se filma está em constante mudança e aquele que filma está sempre criando uma nova composição de filmagem. Na relação do cinema com seu entorno, com a alteridade e com as diferenças adultos e crianças inventam juntos. Nesse processo, é descoberto um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir sobre o que não se conhece. Esses processos geram, além de vídeos e filmes, formas de construir o que se é e descobrir com o outro. As narrativas originadas nas imagens podem se difundir e entrar em contato com outros modos de ver o mundo, estimulando, assim, a narrativa de cada um. Levar o cinema para a escola com os

²³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 30

²⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 21

²⁴¹ MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 27

²⁴² *Ibidem*. p. 29

²⁴³ RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 25-30

²⁴⁴ MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed. Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

direitos humanos é estimular um olhar para outro que invente um mundo mais justo, diverso e democrático.²⁴⁵

Um dos autores que muito influenciou o ID foi Alain Bergala- um cineasta chamado pelo ministro da educação da França para introduzir o cinema na educação básica em 2000.²⁴⁶ Conforme Bergala, realizar a filmagem é descobrir que a potência do cinema é captar um minuto do mundo. Essa imagem captada não é previsível, sempre surpreende em seu resultado, podendo se revelar mais criativa que as pessoas que o pensaram. Assim, levar o cinema ao olhar de crianças e adolescentes é dar essa oportunidade de experiência, correndo risco de que se esse encontro não ocorrer na escola, não aconteça em mais lugar algum.²⁴⁷

O cinema pode ser espaço de denúncia de desigualdades sociais do mundo e ao mesmo tempo pode inventar a realidade de outros mundos. O Inventar optou pela segunda possibilidade, por não propor a reflexão de direitos humanos nas escolas por meio da violência e da exclusão. Para tanto, utilizou os dispositivos, como uma ferramenta que permite a criação e, a partir dela, a representatividade.²⁴⁸

No Inventar, a aposta dos direitos humanos na escola por meio do cinema trabalha com caráter pragmático. A escola é pensada a partir de como ela já existe, sem pretender um projeto final para transformá-la, mas, ao mesmo tempo, busca torná-la democrática em sua essência e busca fazer com que o mundo possa ser pensado a partir dela. Um dos pensadores que dão base aos idealizadores é Jacques Rancière. Ele considera a escola como um espaço no qual qualquer pessoa, independente de sua origem, possa modificar o seu mundo. Dessa forma, as ferramentas do projeto carregam em si noções de diferença, igualdade, experiência, subjetividade, emancipação e comunidade.²⁴⁹

3.1.3 A comunidade

A noção de comunidade é central no projeto. Como se verá adiante, grande parte das oficinas trabalham alguma interação com ela. Conforme Patricia Barcellos- que compunha a Secretaria de Direitos Humanos à época da formulação do projeto- a ideia de trabalhar a

²⁴⁵ *Idem*

²⁴⁶ Livro p. 23

²⁴⁷ BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. p. 210

²⁴⁸ MIGLIORIN, Cezar. PIPANO, Isaac. *Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia*. n3 2014 Revista Toma Uno p. 199-207

²⁴⁹ MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed.Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

educação em direitos humanos a partir do território de cada comunidade de cada escola foi apresentada aos idealizadores. Essa proposta parte da noção que os direitos humanos muitas vezes são vistos de forma abstrata e distante da realidade. Então, a proposta é que a reflexão seja feita a partir de seu espaço, com suas diversidades. Nesse sentido, os territórios são educativos por meio do audiovisual. A possibilidade de filmar e de analisar o que foi ali registrado provoca o olhar dos estudantes sobre a sua comunidade. Exemplo disso é o relato de Patricia Barcellos a respeito de estudantes que não desejavam gravar um local por considerarem-no feio e mudaram sua percepção estética depois de assistir ao que filmado. Isso influencia a auto-imagem dos estudantes, que integram a comunidade.

Ao narrar o projeto, Migliorin traz que a noção de comunidade é pensada como uma exterioridade do indivíduo, isto é, as ordens sociais e simbólicas presentes no mundo, nas quais o indivíduo é transformado e também a transforma. Dessa maneira, baseia-se numa noção em que “o estar junto entre humanos e não-humanos sem que as diferenças e distâncias entre seres precisem encontrar identidades e homogeneidades no modo de ser”. Assim, quando os estudantes são levados a compreender seu espaço (seu bairro, sua rua, sua escola) com a interação que traz a produção de um filme há a entrada na relação com o outro, numa atividade que permite a crítica e a criatividade, uma vez o mundo é descoberto e inventado.²⁵⁰

Migliorin pensa esse trabalho como um cinema expandido, no sentido de possibilitar formas de ver e de inventar o mundo. Pois a presença do cinema na comunidade influencia a mesma comunidade, uma vez que passa por processos subjetivos, políticos e de grupo.²⁵¹

3.1.4 Os Dispositivos

A ideia dos dispositivos, que se desdobra nas oficinas de todo projeto, diz sobre a abordagem de direitos humanos que os idealizadores elaboraram para o projeto. Para tratar sobre as temáticas, não pretendiam criar os personagens e as situações em que houvesse desrespeito aos direitos humanos. Assim, para atingir uma postura contra a homofobia, não criaram o homofóbico e a pessoa vítima dessa violação. A outra intenção vinculada a essa é não apresentar verdades, nem fazer defesas em prol de uma ou outra situação. As posturas que os nortearam estão na expressão de Migliorin:

²⁵⁰ MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 10

²⁵¹ MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed. Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

Não hierarquizaríamos nossas falas em relação ao outro, não construiríamos um mundo indesejado para defender um mundo mais justo em que a diferença faça parte e altere os destinos da comunidade.²⁵²

No trabalho com crianças e adolescentes, o intento era de apostar no debate de direitos humanos por meio da abertura e liberação dos processos subjetivos, antes de apresentar-lhes o mundo das contradições. Pois as aspirações que se tem com os direitos humanos, com dimensões mínimas para uma vida plena na democracia, ainda estão ligadas às possibilidades do tempo, da sensibilidade e das potências inventivas. Assim, “o cinema, antes de ser discursivo, é um perturbador de ordens estéticas e, conseqüentemente, um operador político”.²⁵³

A metodologia do cinema, por meio dos dispositivos vem para propor exercícios em que pudessem se fazer presentes o desafio da igualdade entre estudantes e professores, da não hierarquização dos discursos e imagens, da abertura para a comunidade e para a diferença. Assim, sem colocar nas atividades pautas específicas, os idealizadores acreditam reforçar a crença do cinema político na escola. Desse modo os dispositivos são feitos com poucas regras objetivas, sendo então: “a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido”. A escolha é feita pelos atores que participam e por suas interconexões. Com isso, constrói-se uma dimensão lúdica, em que há um desafio e uma resposta a ser inventada.²⁵⁴

Dessa maneira, ilustra-se essa ideia com duas vivências por meio da metodologia dos dispositivos. Durante a atividade de Minuto Lumière em Recife no Conjunto Habitacional do Cordeiro (local que a maioria das crianças moram e que foi construído para receber moradores que foram despejados das suas precárias moradias em Brasília Teimosa), foi proposto que fosse filmada a rua de entrada do Conjunto. Mas duas meninas diziam a Migliorin que conheciam tudo ali e não fazia sentido filmar apenas na entrada. Uma delas disse: “se é pra inventar com a diferença é preciso ir lá pra dentro! Aqui todos conhecem, não tem diferença.” Nesse exercício, cada um tinha suas capacidades e inteligências. Aí está um plano de igualdade.²⁵⁵

²⁵² MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 59

²⁵³ MIGLIORIN, C. . *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed.Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

²⁵⁴ *Ibidem*. p. 78-79

²⁵⁵ MIGLIORIN, C. . *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed.Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

A outra vivência, relatada em entrevista com a coordenadora pedagógica, Clarissa Nanchery, aconteceu em centro de cumprimento de medidas protetivas em que participavam meninas adolescentes. Elas estabeleceram um acordo com a medidora. Apenas participariam do projeto se ela fizesse imagens do que havia no espaço de fora, de forma que a coordenadora interpreta que os vídeos por ela produzidos demonstram um trabalho bem forte, de quem está à margem da sociedade e da sua juventude, imaginando o olhar de fora.

3.2 O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA

“Um filme não me transmite uma experiência, ele deve ser a própria experiência”.

Alain Bergala

O projeto Inventar com a Diferença foi fruto da atuação conjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). A primeira versão da sua realização ocorreu no primeiro semestre de 2014 com, aproximadamente, dez escolas selecionadas em cada estado e o Distrito Federal.

A proposta do projeto é fornecer formação e acompanhamento aos educadores de escolas públicas para que possam educar em direitos humanos por meio do cinema. São diversas oficinas que aproximam os educandos a temas de direitos humanos com a linguagem cinematográfica, como observação e produção de fotografias e de curtas. Nos vídeos produzidos pelos alunos, há compartilhamento de saberes e práticas. Entre as atividades, há os filmes-carta que uma escola faz para outra, havendo uma troca no inventar de realidades.

O projeto possui um material de apoio, que serve como orientação para as escolas participantes do projeto. Contém apresentação do projeto, a proposta de atividades, fotografias, vídeos, filmes e outros materiais para auxiliar a preparação de quem o aplicará.

A estrutura do projeto é constituída por uma coordenação central, que abrange coordenação geral, coordenação de comunicação, coordenação gráfica, coordenação pedagógica, coordenação de produção e coordenação técnica. Ainda, por cinco coordenadorias regionais, 27 mediadores e professores das escolas participantes. São atingidos cerca de 5.400 educandos. A escolha dos municípios atendia aos seguintes critérios: possuir pelo menos 10 escolas, preferência para locais com pouco trabalho na área de cinema e direitos humanos.

O Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com anos de experiências e aprendizados no campo de direitos humanos e na relação do cinema com a educação, elaboraram um material de apoio ao Inventar com a Diferença. As propostas do projeto visam um trabalho colaborativo centrado em processos do cinema com a educação nos quais o direito à diferença esteja presente com a possibilidade de criar coletivamente.

3.2.1 Como nasce o projeto

A Secretaria de Direitos Humanos possuía a coordenação que atuava no combate às violações e a coordenação que atuava com medidas preventivas, entre elas a educação em direitos humanos. Nesse âmbito, a então secretária executiva, Patricia Barcellos, fez uma proposta para o Departamento de Cinema da UFF, o qual já possuía iniciativas nesse sentido, como o projeto Kumã e a Rede Kino.

A Universidade Federal Fluminense é a única que possui curso de licenciatura em cinema, criado em 2008, com iniciativa desde 2000. Por esse motivo, no final de 2012, a Secretaria de Direitos Humanos a escolheu para apresentar a proposta de um projeto que ligasse cinema e direitos humanos nas escolas de âmbito nacional. Em 2013, a equipe que preparava o Inventar realizou também a Mostra de Cinema e Direitos Humanos da Secretaria, tendo em vista problemas burocráticos da Cinemateca Nacional que a realizava anteriormente.

A Mostra também compõe as iniciativas da Secretaria quanto às medidas preventivas. Como informa Patricia Barcellos, na primeira edição, em 2006, foi realizada em apenas quatro capitais. Já na segunda edição passou para oito capitais e passou a ser exibida em todas as capitais do país em 2011. Em 2013, ganhou uma nova exibição com projeto Democratizando, que em 2016 passa a ser chamado de Circuito Difusão. Após a mostra oficial nas capitais, todo conteúdo é exibido em escolas, cines-clube, associações, sindicatos, ONGs e demais interessados em transmiti-la, somando 1000 pontos de difusão. O intento do projeto é que os filmes selecionados cheguem também a outros públicos, sem acesso ao local da mostra oficial das capitais ou no interior do Brasil. A Mostra também ampliou a origem da seleção dos filmes, da América do Sul para o Hemisfério Sul e, em 2016, de todo mundo.²⁵⁶

Depois dessa trajetória, foi possível conceber a ideia do projeto Inventar com a Diferença. A meta estabelecida foi de dez escolas por estado, trabalhando cinema e direitos

²⁵⁶ SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Mostra Cinema e Direitos Humanos. Disponível em: <<http://mostracinemaedireitoshumanos.sdh.gov.br/2015/>> Acesso em: 15/12/2015

humanos em um processo pedagógico inclusivo, com ponto de partida nos territórios que as escolas se encontravam.

A estrutura do projeto contou com recursos humanos já integrados à educação: os professores da UFF e os professores das escolas, tendo selecionado os mediadores e coordenadores regionais. Quanto aos recursos financeiros, foram exclusivamente oriundos de editais de patrocínio, assim como todos os demais projetos da Secretaria de Direitos Humanos voltados a medidas preventivas. No caso do Inventar são provenientes da Petrobrás e da Organização dos Estados Ibero-americanos.

3.2.2 Oficinas

Por meio do material de apoio, são apresentadas fichas de atividade para formação básica de cinema voltada para direitos humanos. São sugestões para a realização das oficinas do projeto. Cada ficha de atividade corresponde a um dia de oficina. As atividades propostas dividem-se em: primeiras experiências, dispositivos (A e B) e filme-carta.

O material de apoio é composto por fichas de atividades e DVD. As fichas são propostas de exercícios nas oficinas, que visam orientar o professor, podendo ele fazer adaptações e alterações. O DVD é composto por: (i) fotografias produzidas por alunos do curso de cinema da UFF e estudantes de fotografia da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu (ELC), (ii) coletânea de Minutos Lumière dos irmãos Lumière²⁵⁷, (iii) Minuto Lumière dos alunos da ELC, (iv) Minuto Lumière feito pelos mediadores no Encontro Preparatório do Projeto Inventar com a Diferença, (v) planos comentados do projeto “Experimentar o Cinema” e seu material de apoio para educadores²⁵⁸, (vi) dispositivos com trechos de filmes exibidos na 8ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul²⁵⁹, (vii) filmes-carta como exemplo para atividades do projeto.

²⁵⁷ Os irmãos Auguste e Louis Lumière foram precursores do cinema no século XIX. Em 1895, fizeram a primeira exibição de um filme a um público. Nessa época, somente era possível realizar filmagens com até 60 segundos. Disponível em: <http://www.faperj.br/?id=2641.2.0> <
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/vernaculo/article/viewFile/18464/12008>> Acesso em 03/04/2015

²⁵⁸ A concepção dos planos comentados tem origem em um trabalho realizado por Alain Bergala para professores na França, quando da inserção do cinema nas escolas nesse país. Bergala, junto de Migliorin, idealizador do Inventar, trabalharam com Adriana Fresquet para a criação dos planos comentados do projeto “Experimentar o Cinema”. Os curtas são os seguintes: A máquina, de João Falcão (2005), narração de Bianca Byington e Chico Díaz; Ensaio de Cinema, de Allan Ribeiro (2010), narração de Livia Guerra e Michel Melamed; Corumbiara, de Vincent Carelli (2009), narração de Livia Guerra e Michel Melamed; Peixe Pequeno, de Altair Paixão e Vincent Carelli (2010), narração de Bianca Byington e Chico Díaz. FAZER REFERÊNCIA

²⁵⁹ Os dispositivos são formados por trechos de filmes, quais sejam: Acalanto, de Arturo Saboia (2013); A cidade é uma só?, de Adirley Queirós (2011); A onda traz, o vento leva, de Gabriel Mascaro (2010); As Iracemas, de Alexandre Pires Cavalcante (2012); As hiper-mulheres, de Takumã Kuikuro, Carlos Fausto e Leonardo Sette (2011); Bicicletas de Nhanderú, de Patricia Ferreira e Ariel Ortega (2011); Caixa D'água: Qui-lombo é esse?, de

Para a realização do projeto é necessário um *kit* audiovisual constituído por câmara, tripé, microfone e computador para edição. Esses equipamentos foram às escolas quinzenalmente sob a responsabilidade de cada mediador. Ao todo, o projeto é constituído pelas fichas de atividades, DVD com dispositivos de apoio, equipamentos (televisão, aparelho de DVD, computador, projetor multimídia, câmara digital, telefone celular, leitor de cartão ou *bluetooth*, *sites* e *kit* audiovisual) e a rede (coordenadores gerais, coordenadores regionais e mediadores).

O projeto como um todo é sugerido para ser realizado por 12 encontros, que vão desde a leitura de imagens até assistir o filme-carta recebido de outra escola. Nas palavras de Migliorin, que se situa no contexto de autonomia dos estudantes, o método com o cinema é simples:

assista um plano com o estudante, produza um encontro, faça uma imagem, tenha certeza de que ele conhece bem o que fez- nos detalhes do que vê e nas conexões com o que não está na imagem-, torça para que ele deseje compartilhar o que viu e inventou.²⁶⁰

3.2.2.1 Primeira etapa – Primeiras Experiências

Para as primeiras experiências, há quatro propostas básicas: i) leitura de imagens; ii) produção de fotografias; iii) minuto Lumière e iv) análise de planos de filmagem. Nesse primeiro momento, os estudantes são apresentados a linguagem cinematográfica e também aproximam a relação com o outro, com o território e com as suas diferenças.

A exposição cotidiana a imagens é tão intensa que faz com que não se veja as micro-composições que possuem. O propósito da atividade de leitura de imagens é a percepção dos estudantes de elementos formais, visualizando-as em luzes, linhas, formas e as escolhas criativas do que representam. Por meio das imagens selecionadas incluídas no DVD de apoio, podem ser vistos os aspectos: luz e sombra; cor; textura; perspectiva; profundidade; linhas e curvas; figura e fundo; escalas de planos; quadro e fora de quadro; ponto de vista.

Há duas propostas de produção de imagens. Em uma, os estudantes procuram e fotografam pessoas e lugares na sua comunidade durante uma semana, devendo apresentar duas fotos por aluno. Na outra, consiste em recortar molduras de papel e fotografar imagens

Everlane Moraes (2012); Em busca de um lugar comum, de Felipe Mussel (2012); Kátia, de Karla Holanda (2012); Malunguinho, de Felipe Peres Calheiros (2012); Repare bem, de Maria Augusta de Medeiros (2012); Silêncio, de Alberto Bellezia e Cid Cesar Araujo (2012).

²⁶⁰ MIGLIORIN, C. . *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed. Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

cotidianas nesse enquadramento. Os estudantes devem ser provocados a pensar o que ficou de fora do quadro, o que se optou não fotografar, o que gostaria de ter sido fotografado, o que é parte da comunidade e pouco se fala.

A atividade seguinte é o Minuto Lumière. Os irmãos Lumière representam um marco inicial na história do cinema. Em 1895, inventaram o cinematógrafo, um aparelho que permitia, por 50 segundos, a reprodução de imagens em sequência, que davam a ideia de movimento. A proposta se refere a essas imagens.

Antes da prática, há exercício de percepção. Em duplas, um dos alunos fica vendado, enquanto o outro o guia pela escola. Ao final, o guia deve posicionar o colega como se fosse uma câmera num plano fixo, como se fotografasse o ambiente. O estudante guiado abre os olhos por cinco segundos e fecha-os em seguida. Além disso, propõe-se que os alunos assistam à seleção de Minutos Lumière do DVD de apoio- produzidos pelos irmãos Lumière e pelos mediadores.

A realização do Minuto Lumière envolve três momentos principais: a escolha do que se filmar; o posicionamento dos elementos a serem filmados entre si; e o ataque- momento que se escolhe para ligar a câmera e filmar. Todos os vídeos produzidos devem ser assistidos depois em sala.

Ainda nas primeiras experiências, há a atividade de análise de planos. Como diz no material de apoio, “plano é tudo o que ocorre entre o ligar e o desligar a câmera” (p.27). Essa oficina visa suscitar elementos que auxiliem a criatividade dos alunos para compor os seus planos. Assim, o objetivo é que os alunos percebam que a maneira como se filma- a posição da câmera, a forma como movimentá-la e o plano que se escolhe- influencia os sentidos de imagens e do cotidiano, podendo desnaturalizá-los. Para isso, o DVD de apoio conta com dois dispositivos (Escala de Planos e Movimentos e Posições de câmera), planos comentados do projeto realizado em escolas “Experimentar o Cinema” e curtas selecionados para serem assistidos.

3.2.2.2 Segunda etapa- Dispositivos (A e B)

Nas atividades de dispositivo os estudantes interagem com exercícios, jogos e desafios com o cinema, sendo o cinema um meio para inventarem e descobrirem sua escola e seu entorno. Há três tipos dessa etapa. Num primeiro momento (dispositivos A), a turma faz imagens e sons a partir de temas específicos. No segundo (dispositivos B), assistem os materiais produzidos nos encontros anteriores e pesquisam locais, pessoas e histórias que serão filmados

em diante. Os exercícios são escolhidos de acordo com os interesses, a organização do grupo e a possibilidade de sair para filmar. Há, então, análise, pesquisa e discussão entre os educadores e os educandos.

Os dispositivos A são oito propostas. A primeira, “Lá Longe/ Aqui Perto”, é a filmagem de um desconhecido do entorno da escola se aproximando. O intuito é de haver contato com pessoas que nunca se teve relação, de perceber formas de ver e de visualizar desafios que surgem ao se relacionar diante de uma câmera.

A seguinte, “Fotografias Narradas”, consiste em filmar uma fotografia enquanto alguém a narra. A pessoa pode ser um vizinho, um familiar ou vinculada à escola. A ideia é que possam construir uma memória sobre a comunidade, dar relevância para memória oral e atentar para a tensão entre imagem e palavra e para o que há por trás da imagem.

Em “Molduras e Máscaras”, os alunos devem filmar através de portas, janelas ou máscaras, perguntando ao morador o que ele vê a partir dali. Por meio desse exercício, ao mesmo tempo em que o aluno pode escolher qual enquadramento ele fará da realidade, ele tem a perspectiva do olhar do outro. Com isso, é possível desenvolver a noção de que o ponto de vista de cada um é parcial, se dá numa dada “moldura” e que tudo o que se optou por deixar fora dela permanece existindo e tendo relevância.

Na oficina “Espelhos de Autorretrato”, os estudantes são divididos em três grupos: um que escreve um texto de um minuto como resposta a “o que nos faz diferentes?”; outro que lê o texto e os que filmam a narração do texto no reflexo de um espelho. O intento é o olhar para si e para o outro, observando que há força inventiva entre eles e outros significados nas diferenças.

Para valorizar a memória oral, registrar histórias do passado e perceber outros modos de viver, outros hábitos e outras tradições, a atividade “Histórias de Objetos” sugere que filmem uma pessoa idosa da comunidade falando sobre um objeto que está há muito tempo em sua família.

Em “Montagem na Câmera”, os alunos podem experimentar a montagem de planos de filmagem diferentes com uma cena do cotidiano. Dessa forma, os alunos percebem os sentidos criados com a justaposição dos planos. O objetivo é atentar-se para o ritmo das pessoas no seu dia a dia.

Com intuito de valorizar o olhar para a diversidade na comunidade dos estudantes, eles devem criar um inventário de cores e texturas, considerando a fotografia, a luz e seu enquadramento. Nessa atividade, que se intitula “Cores e Texturas” filmam tons e texturas do

corpo (pele, pés, cabelo, pintas, rugas, cicatrizes, etc) para compor um mosaico de multiplicidade.

Os estudantes filmam uma pessoa trabalhando por 40 segundos e, em seguida, filmam posicionados no lugar de quem trabalha em pelo menos dois planos. Por meio disso, a oficina “Câmera Subjetiva” busca fazer com que os alunos vejam com o olhar do outro, entrando em seu mundo. As razões dessa atividade são ter a percepção e estar no mundo por essa visão do outro e pelo outro, despertar o respeito e a valorização do trabalho das pessoas do seu cotidiano e experimentar novas situações.

A segunda parte dessa etapa, Dispositivos B, é composta por quatro atividades. Em “Espaços Vazios”, os estudantes fotografam até cinco casas sem a presença de pessoas. Cada um deve fazer pelo menos uma fotografia. Depois disso, debatem conjuntamente sobre as casas, as histórias e as formas de vida. Assim, os alunos podem respeitar que existem diferentes formas de vida no ambiente doméstico e entender como a maneira de organizar a casa reflete crenças, valores e hábitos das pessoas.

Na segunda atividade, “Volta no Quarteirão”, os estudantes fotografam uma volta no quarteirão da escola. Cada um deve produzir quatro fotografias. Ao compartilhar as imagens, podem observar a multiplicidade de olhares sobre o mesmo quarteirão. A proposta é intensificar o olhar sobre seu território e as suas particularidades.

A oficina “Sons ao Redor” trabalha com a constituição de paisagens por meio dos sons. A finalidade é que os alunos intensifiquem a escuta de sons, como ruídos na rua, na natureza, dos animais e das músicas.

Em “Música e Memória”, os alunos pesquisam sobre as músicas ouvidas por diferentes gerações na comunidade. O exercício consiste na abordagem de três pessoas (uma criança, um adulto e um idoso), na gravação de uma música que elas cantem, na pesquisa da letra dessas músicas e, por fim, na construção de uma cartografia com as palavras, as personagens e os lugares recorrentes. O objetivo é realizar uma reflexão sobre música, memória e território, incentivando o contato dos estudantes com a memória local, quando podem se deparar com outras referências artísticas.

Ainda na etapa de Dispositivos B, há uma outra categoria, nominada “Inventar Dispositivos”. Ela traz duas propostas, mas que tem, também, o intuito de servir de inspiração para novas atividades entre educadores e estudantes. A primeira sugere que sejam construídas *arpilleras*- uma técnica têxtil chilena de tradição popular. Muitas mulheres chilenas fizeram *arpilleras* em que os desenhos retratavam valores da comunidade e problemas políticos e sociais e, além disso, continham um bolso com bilhete de denúncia. As *arpilleras* dos

estudantes têm por base imagens de filmes indicados no DVD de apoio. A segunda sugestão é a construção de uma câmera escura.

3.2.2.3 Terceira etapa: Filmes-carta

O filme-carta é a oficina de finalização. O ideal é que seja realizado a partir do que foi produzido nos Dispositivos A- essa etapa pode ser um exercício ou mesmo já ser direcionada para integrar o filme-carta. Por meio dele, escolas do país se conectam, sendo remetentes ou destinatárias. O objetivo é enfatizar a fala dos estudantes sobre eles mesmos, sobre seu território, sobre o que conhecem e podem inventar coletivamente.

Os estudantes, nesse exercício, produzem um filme a alguma das escolas com uma mensagem sobre as suas vidas, seu modo de ver o mundo, as coisas que os afetam. Assim, compartilham o conhecimento que possuem, a sua história, o que desejam para o mundo e o que criam com ele. Abre-se, então, a possibilidade de uma relação afetiva, inventiva e crítica, pois ao mesmo tempo em transmitem suas realidades, inventam-na e exercitam também a imaginação sobre seus destinatários de outra localidade e de outra cultura.

A proposta é que haja uma relação de proximidade com a comunidade com estabelecimento de comunicação com outras pessoas. Como o projeto apresenta em seu material: “o filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo Filme-carta cria um sujeito que viaja nessa correspondência”.²⁶¹

3.2.3 Escolas Participantes

As escolas selecionadas para participarem do ID foram agrupadas em cinco regionais: Norte, Nordeste I, Nordeste II, Centro-Oeste e Sul-Sudeste. De dez a 15 escolas foram selecionadas em cada estado. No entanto, não foram todas que realizaram o projeto. Por outro lado, outras escolas, fora da seleção inicial, o fizeram. Ainda, há escolas que fizeram o projeto completo, com a edição dos vídeos propostos, e outras não o realizaram completamente. Ao todo, 149 escolas produziram vídeos, 70 não completaram as atividades, 101 escolas selecionadas não iniciaram o projeto.

²⁶¹MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 91

Entre as escolas participantes, destacam-se algumas escolas com características específicas, tais como: Complexo de Empreendimentos de Economia Popular Solidária Km21, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, Escola de Educação Especial Caminho Da Luz, Unidade de Internação Socio-educativa Metropolitana, Escolinha de Arte da Fundação Catarinense de Cultura, Centro Cultural Franco Amapaense, Centro Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari e Colégio Militar Tiradentes II.

O filme carta “De: Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia. Para: Aracaju (Sergipe)”, realizado por alunas internas do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) em Recife (PE), recebeu o Prêmio Especial do Júri no 16º Festival de Curtas de Pernambuco (FestCine).

Em Bagé (RS), três filmes produzidos por estudantes do ID foram condecorados com o Prêmio Memória e Patrimônio. O filme “A carta” na categoria História da Cidade; “A Lenda do Monstro da Panela de Candal”, na categoria Lendas e Mitos e “Fronteira”, na categoria Patrimônio Cultural. A obra “Fronteira” foi escolhida ainda como Melhor Filme e Melhor Direção de Fotografia.

A terceira edição do Festival Imagens do Ensino Médio em Diálogo (Imagens EMDiálogo) contou com uma Mostra Inventar com a Diferença. O festival parte da convicção de que os estudantes são sujeitos de seu processo educativo e que suas vozes, seus saberes e suas práticas culturais devem ser ouvidas na composição de currículo vivo. Na terceira edição, o tema foi “Uma Escola Sem Muros”. Dez filmes-carta foram selecionados para mostra, contemplando produções de todo país e direcionadas a diferentes regiões, transmitindo, assim, uma visão ampla do projeto no todo.²⁶²

Os idealizadores e alguns participantes do ID apresentaram o projeto na 9ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (MG), a 9ª CineOP, na qual produções feitas pelos alunos ganharam destaque.

O documentário Pelas Janelas registrou o acontecimento do ID em diferentes regiões do país. Foi exibido na 9ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos do Hemisfério Sul.

²⁶² São eles: “De Pirenópolis para um lugar qualquer” do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte de Goiás; “De: Centro Estadual de Arte, João Pessoa/PB. Para: Casa Escola, Paraty/RJ”; “Aos Colegas de Manaus” da Escola Municipal Mestra Fininha de Niterói/RJ; “De: Escola Desdobrada Municipal José Jacinto Cardoso, Florianópolis/SC. Para: Escola Municipal Sítio do Ipê, Niterói/RJ”; “De: Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia, Recife/PE. Para: Aracaju”; “De: Escola Dona Maria Teresa Gouveia, Recife/ PE. Para: Delmiro Gouveia/ AL”; “De: Escola José Albino Pimentel, Conde/PB. Para: Escolinha de Arte da Fundação Catarinense de Cultura, Florianópolis/SC”, “Para os colegas de Recife/PE” da Escola Municipal Maria Virginia Leite Franco de Laranjeiras/ SE; “Um filme carta de Florianópolis para Rio Branco” do Instituto Federal de Santa Catarina.

3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INVENTAR COM A DIFERENÇA LADO A LADO

A comparação entre o PNEDH e o ID se deu de dois modos. Num primeiro momento olhando do PNEDH para o ID e, no segundo, do ID para o PNEDH. Pois, o Plano e o projeto se estruturam de formas diferentes, dada as suas naturezas distintas. Enquanto o PNEDH é organizado em dimensões, objetivos gerais, linhas gerais de ação e ações programáticas, o ID traz uma apresentação sucinta de princípios e objetivos, as oficinas, a sua rede de atuação, as escolas e os vídeos produzidos. A comparação será apresentada segundo as dimensões, princípios, linhas e ações programáticas, pois são essas previsões que tratam, enquanto o texto produzido para política pública, quais são as possíveis ações para a EDH. A proposta não é avaliar a adequação do Inventar no cumprimento do Plano, como um demonstrativo estatístico de eficácia. Mas de vislumbrar como esse projeto alcançou a implementação do Plano ou como esse projeto efetivou a EDH nas escolas brasileiras. Opta-se por elencar as previsões do Plano que não encontram correspondência no Projeto por considerar que, nas políticas, o que não se faz também pode ser fruto de uma decisão. Um exemplo disso é a escolha do Inventar de não tratar direitos humanos a partir do debate sobre as violações e as formas discriminação, como prevê uma das ações programáticas da educação básica.

O PNEDH apresenta cinco dimensões da EDH:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, 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.²⁶³

²⁶³ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em 04/10/2013

Dentre elas, o ID não tem como objetivo apenas a primeira dimensão. Pois, não pretende o aprendizado de conteúdos históricos de direitos humanos, uma vez que o projeto não se realiza com aulas expositivas e, dentre as oficinas, não há essa abordagem. Na dimensão “b”, a afirmação de valores, atitudes e práticas ocorre nos momentos em que os alunos compartilham as diferentes visões sobre as atividades que realizam e, por meio delas, quando são provocados a perceber o outro em suas comunidades. A terceira dimensão reflete um dos objetivos do ID, que é trazer aos estudantes a consciência a respeito sobre seus conhecimentos e sua comunidade, sobre uma visão crítica sobre sua realidade e poder inventar novas possibilidades coletivamente. A quarta dimensão é bastante trabalhada pelo ID, pois os alunos, em todas as oficinas, são quem realizam as atividades e quem inserem a sua abordagem da proposta. A quinta, ainda que não seja explícita no projeto, é presente, uma vez que a própria aproximação com temas de direitos humanos pode trazer práticas individuais de promoção dos DH e que há o estímulo constante para práticas comunitárias, como, por exemplo, a oficina de Inventar Dispositivos das *Arpilleras*.

O Plano possui 13 objetivos gerais, que se aplicam a todos os eixos. Alguns deles representam o próprio conceito da Educação em Direitos Humanos e com a qual o Inventar muito se relaciona, conforme já elucidado pelos propósitos do projeto. São eles:

destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos.²⁶⁴

Entre os outros objetivos, há a contribuição para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos. Considerando que o Inventar levou o tema de direitos humanos a escolas em todo território para cerca de 3000 mil alunos da rede pública de ensino²⁶⁵, os quais não tinham esse conteúdo na escola anteriormente²⁶⁶, o ID contribuiu significativamente para a efetivação dos compromissos assumidos no âmbito da ONU e da OEA e com o presente Plano.

O Inventar se insere também no encorajamento do “desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas”. O projeto contou com a participação dos mediadores, que foram os que

²⁶⁴ *Idem*

²⁶⁵ MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafúá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015. p. 9

²⁶⁶ Entrevista com Clarissa Nanchery, coordenadora pedagógica.

possibilitaram que a linguagem cinematográfica com a finalidade de educar em direitos humanos pudesse ser apresentada aos professores e aos estudantes.

O objetivo “f” traz a proposição da transversalidade da EDH nas políticas públicas, com desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações do Plano em diversos setores, entre eles, da educação e da cultura. O Inventar foi realizado entre a Secretaria de Direitos Humanos, à época da Presidência da República, a Universidade Federal Fluminense e escolas públicas municipais, estaduais e federais. Assim, houve uma articulação entre instituições diversas, ligadas tanto à educação, como à cultura.

Ainda, encontra-se “estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos”. Assim, a própria proposição da SDH ao Departamento de Cinema da UFF para a elaboração conjunta do projeto está em consonância com o Plano. Dessa maneira, o ID possui bastante congruência com os objetivos gerais.²⁶⁷

As linhas gerais de ação são divididas em: i) desenvolvimento normativo e institucional; ii) produção de informação e conhecimento; iii) realização de parcerias e intercâmbios internacionais; iv) produção e divulgação de materiais; v) formação e capacitação de profissionais; vi) gestão de programas e projetos; vii) avaliação e monitoramento. A primeira linha não se relaciona ao ID.²⁶⁸ O projeto também não tem ressonância na terceira linha de realização de parcerias e intercâmbios internacionais, uma vez que se restringe ao território nacional e que não integra nenhuma rede ou cooperação internacional.²⁶⁹

²⁶⁷ Não foram incluídos os seguintes objetivos: e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência.

²⁶⁸ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- Linhas Gerais de Ação- Desenvolvimento normativo e institucional: a) Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos; b) propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos; c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como sub-área; d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de educação em direitos humanos nos diversos órgãos da administração pública; e) institucionalizar a categoria educação em direitos humanos no Prêmio Direitos Humanos do governo federal; f) sugerir a inclusão da temática dos direitos humanos nos concursos para todos os cargos públicos em âmbito federal, distrital, estadual e municipal; g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas; h) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; i) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos.

²⁶⁹ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- Linhas Gerais de Ação- Realização de parcerias e intercâmbios internacionais: a) Incentivar a realização de eventos e debates sobre educação em direitos humanos; b) apoiar e fortalecer ações internacionais de cooperação em educação em direitos humanos; c) promover e fortalecer a cooperação e o intercâmbio internacional de experiências sobre a elaboração, implementação e implantação de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, especialmente em âmbito regional; d) apoiar

Na linha de produção de informação e conhecimento, o Inventar atende ao item “d) incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos”. Foi elaborado e difundido o material de apoio. Os vídeos realizados pelos estudantes estão disponíveis no sítio eletrônico do projeto e foram exibidos no Festival Imagens do Ensino Médio em Diálogo. Foi produzido documentário sobre o próprio projeto, “Pelos Janelas”, exibido na 9ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos.²⁷⁰ A realização do projeto Inventar com a Diferença foi tema amplamente divulgada em sites sobre educação, sobre cinema, de universidades, mas, principalmente, nas mídias locais. Muitas das cidades selecionadas possuem uma notícia vinculada ao projeto. Isso é observado, tanto em veículos pequenos e restritos à cidade em si, como o portal “Pro-Parnaíba”, uma cidade do Piauí, como em veículos mais expressivos localmente, como a Gazeta do Povo no Paraná.

Na linha de produção e divulgação de materiais, destaca-se o item “a) fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do PNEDH”. Essa linha de ação se relaciona com ID pela produção de artigos publicados em revistas pelos idealizadores e coordenadores²⁷¹ e pela publicação de um livro em que um deles narra o projeto²⁷²²⁷³.

Na formação e capacitação de profissionais, dois itens, sobre a promoção da formação continuada em direitos humanos e sobre o incentivo à transdisciplinaridade, são presentes no Projeto. O primeiro, pelo Encontro de Formação prévio ao projeto; e o segundo, por meio da

e fortalecer o Grupo de Trabalho em Educação e Cultura em Direitos Humanos criado pela V Reunião de Altas Autoridades Competentes em Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL; e) promover o intercâmbio entre redes nacionais e internacionais de direitos humanos e educação, a exemplo do Fórum Internacional de Educação em Direitos Humanos, do Fórum Educacional do MERCOSUL, da Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, dos Comitês Nacional e Estaduais de Educação em Direitos Humanos, entre outras.

²⁷⁰ Não foram considerados os seguintes itens: a) promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências; b) publicizar os mecanismos de proteção, nacionais e internacionais; c) estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos.

²⁷¹ Os artigos mencionados são: MIGLIORIN, C.; O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. E-Compós (Brasília), v. 17, p. 1-16, 2014. MIGLIORIN, C.; PIPANO, Isaac. Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la diferencia. Toma Uno, v. 1, p. 199-207, 2014. MIGLIORIN, C.; PIPANO, Isaac; GARCIA, L.; GUERREIRO, A.; NANCHERRY, C. BENEVIDES, F. Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos. 1. ed. Niterói: Editora da UFF, 2014. v. 1. 112p.

²⁷² Trata-se do livro: MIGLIORIN, C.; Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015. v. 1. 224p.

²⁷³ Os itens não considerados são: b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência; c) incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura; d) disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia.

integração de mais de uma disciplina ou pela não-vinculação a uma disciplina específica, tendo em vista que era uma decisão dos professores.²⁷⁴

Quanto à linha de gestão de programas e projetos, nenhum dos itens traz características precisas do Inventar, mas, de um modo geral, representa um projeto de educação envolvendo articulação entre órgãos, como traz o item “a” e que buscou recursos por meios alternativos à Secretaria de Direitos Humanos, à Universidade e às escolas, como sugere o item “c”.²⁷⁵ Na linha de avaliação e monitoramento, o item “b) acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de educação em direitos humanos, incluindo a execução orçamentária dos mesmos” é presente no Inventar, tanto a SDH, como o Projeto estão elaborando um relatório de avaliação.²⁷⁶

Os princípios do eixo da educação básica dizem respeito a ações das escolas como um todo. Assim, o Inventar soma a esses princípios, ainda que não represente sua totalidade. Desse modo, não se relaciona com princípio de tornar a EDH um eixo fundamental para educação básica. Quanto aos demais princípios: contribui para o desenvolvimento da cultura de direitos humanos; adota práticas coerentes com a EDH na sua realização; contempla o caráter coletivo, democrático e participativo e transversal da EDH; é permeado por relação dialógica entre os envolvidos; estrutura-se com base na diversidade cultural e ambiental, tendo em vista o propósito de incluir escolas de diferentes realidades, bem como incluir todos os alunos.

Entre as ações programáticas que são contempladas pelo projeto, verificam-se as identificadas pelos números 3, 4, 5, 7, 12, 14, 15, 16, 19 e 23.²⁷⁷

3. “Estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos”. Há

²⁷⁴ Os itens não considerados são: b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.

²⁷⁵ Os itens dessa linha são: a) sugerir a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, de modo a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH; b) prever a inclusão, no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH; c) captar recursos financeiros junto ao setor privado e agências de fomento, com vistas à implementação do PNEDH.

²⁷⁶ Os itens não considerados são: a) Definir estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH; c) elaborar anualmente o relatório de implementação do PNEDH.

²⁷⁷ Não foram considerados os itens: 1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica; 2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; 5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; 6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos; 8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as)

estímulo para que os profissionais da educação básica, inclusive em suas entidades de classe e associações, reflitam sobre a EDH. O documentário, “Pelos Janelas”, narrando o Projeto foi exibido no APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (Curitiba), no SINTRAPLUZ - Sindicato dos Trabalhadores da Prefeitura Municipal de Luziânia (Luziânia) e em diversas secretarias estaduais e municipais de educação e de cultura por meio do projeto Circuito Difusão.

4. “Desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos”. Desenvolve-se pedagogia participativa no Projeto para promoção dos direitos humanos, com atuação dos estudantes, inclusive para determinar qual recorte temático das oficinas propostas.

7. “Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana”. Contribui para dar relevância aos direitos humanos na vida cotidiana dos alunos na escola, envolvendo-os em constantes diálogos sobre as atividades realizadas e nas suas práticas.

12. “Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos

trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos; 9. 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, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; 10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar; 11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano; 13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência; 17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade; 18. estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola; 20. promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional; 21. dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica; 22. fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas; 24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania; 25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos; 26. apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com os objetivos de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal; 27. promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica

direitos humanos”. Atua com ênfase em experiências de interação entre a escola e a comunidade.

14. “Apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade”. Apoiar expressões culturais de formações étnicas, o que se revela por meio dos vídeos produzidos pelos estudantes de diferentes etnias.

15. “Favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas”. Não há a valorização por meio dos projetos político-pedagógicos, mas há favorecimento das expressões culturais locais pelas atividades desenvolvidas. Foram produzidos vídeos baseados na cultura local pela própria proximidade com a comunidade, a exemplo do filme-carta da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata de Belém do Pará.

16. “Dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos”. Um dos critérios para a seleção das escolas foi contemplar a diversidade de realidades. A exemplo disso, foi selecionada a Escola Municipal José Monteiro Sobral, da Comunidade Quilombola do Povoado de Mussuca em Aracaju/SE.

19. “Apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias”. Participaram do projeto duas unidades: Unidade de Internação Socioeducativa Metropolitana (UNIMETRO) em Vila Velha/ES e Escola Estadual Jovem Protagonista/Centro Socioeducativo de Internação em Belo Horizonte/MG.

23. “Propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia, em educação em direitos humanos.” Junto do material de apoio, havia um DVD composto por fotografias, curtas, filmes e filmes-carta.

Como o projeto foi realizado pela UFF, as ações programáticas da educação superior (3 e 8) também possuem ressonância no projeto.

3. “Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos”. A SDH realizou fomento e utilizou de editais públicos para o financiamento do projeto.

8. “Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e para a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da

pós-graduação”. O projeto envolve discentes e docentes entre os mediadores. Há três graduandos do Ceará, do Amazonas e do Rio de Janeiro, uma mestranda em Alagoas e dois professores do ensino superior em Alagoas e no Maranhão. Na coordenadora regional da região Sudeste e Sul, há uma mestranda. Os idealizadores e a equipe central do projeto é formada por docentes.

O objetivo dessa comparação objetiva é de analisar a congruência do projeto com o Plano e, assim, poder inferir a implementação desse por meio daquele. Mas, para além da adequação ou não com ações específicas, o que se destaca é a possibilidade da EDH nas escolas brasileiras em sua ampla diversidade, em aspectos regionais e, também, nas características das comunidades e dos estudantes. Exemplos disso é a realização do projeto em escolas em que se cumpriam medidas sócio-educativas, nas localizadas zona rural, nas que são direcionadas a pessoas com deficiência ou nas que educam jovens e adultos. Essa possibilidade apresentada pelo Inventar se mostra concreta e nos trilhos do Plano, quando utiliza uma metodologia que privilegia a perspectiva tanto dos professores quanto dos estudantes e que, assim, potencializa um aporte igualitário e emancipatório nessa relação. Ao lado de trazer aos estudantes a chance de explorar o seu próprio olhar e a sua própria voz, colocam o diálogo e a escuta do olhar e da voz dos outros colegas e da sua comunidade. Nesse mesmo sentido, a forma das oficinas do projeto, baseadas em vivências, vai ao encontro de um dos propósitos mais elementares da EDH na educação básica de formar uma cultura de respeito aos direitos humanos, por meio das práticas cotidianas no ambiente escolar.

O projeto não esgota- nem poderia esgotar- os objetivos da EDH nas escolas. Porém, a resposta às suas faltas está na abordagem transversal. Por meio dela, há espaço nos currículos para que conteúdos específicos de direitos humanos sejam bem abordados em disciplinas como História, Sociologia, Filosofia e Geografia e seja obtida, assim, uma visão complexa de direitos humanos. O Inventar, entretanto, confirma as proposições da EDH: possui um processo educativo distante de um aporte exclusivamente jurídico; há nele a assunção de um papel não hierarquizado do professor; os estudantes atuam com participação genuína e dialogam com a diferença entre eles e em suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil participou da Década da EDH das Nações Unidas de 1995 a 2004 e elaborou o seu Plano Nacional em 2003. No entanto, como aponta o relatório do IIDH, embora haja avanços, há dificuldade dos países instituírem a EDH como uma política pública de Estado, não atingindo as pessoas que deveriam, como os alunos da educação básica. A importância dessa inclusão da EDH na agenda internacional e nacional- e, assim, entendê-la como política pública- é criar uma obrigação para os Estados. A partir disso, toda população tem o direito à

EDH, não ficando sujeita ao acaso da sociedade civil promovê-la em alguns espaços, como observa Magendzo.

No final de 2012, a coordenação de EDH da Secretaria de Direitos Humanos propôs ao Departamento de Cinema da UFF a formulação de um projeto que tratasse de direitos humanos nas escolas por meio do cinema. A opção pela UFF foi baseada por esse curso ser a única licenciatura em cinema no país. A escolha da linguagem audiovisual se deu por haver no âmbito dessa coordenação a Mostra de Cinema e Direitos Humanos. Os professores da UFF já desenvolviam projetos de cinema e educação com propósito de utilizá-lo como ferramenta pedagógica de reflexão. Assim a proposta da Secretaria coincidiu com a trajetória de atividades desses professores e o seu desejo de expandi-las. A aposta do Projeto foi selecionar em cada uma das cidades pessoas que tivessem afinidade com as temáticas da linguagem audiovisual e dos direitos humanos e abrir a inscrição de escolas de professores interessados.

A partir da ação da Secretaria de propor o Projeto à UFF, institui-se uma teia de ações em curto espaço de tempo que permitiu que a EDH chegasse aos seus destinatários no Eixo da Educação Básica. Essa teia vem de outras teias de prazo mais longo: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Mostra Cinema e Direitos Humanos e a criação do curso de licenciatura em Cinema pela UFF. A Mostra, que também compete à coordenação de EDH da SDH, é uma política que se desdobra do Plano. Dela, surgiram o projeto Circuito Difusão e, depois, o Inventar com a Diferença. A criação do curso de cinema ensejou trabalhos com educação, como a Rede Kino e o Projeto Kumã. Isso demonstra a característica das políticas públicas de transformarem-se continuamente em todos os seus contextos- da influência, da produção de texto e da prática. No Inventar, a universidade ocupou um papel estratégico importante, porque se centrou nela a elaboração e a realização do projeto, por meio de uma coordenação específica.

Também se concentra nas universidades a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica em direitos humanos. A formação desses profissionais é fundamental para o avanço do PNEDH, uma vez são eles que possibilitam a chegada da política aos estudantes, que fazem parte do ambiente escolar e que podem integrá-lo a uma cultura de direitos humanos na prática educativa. Assim, tanto a escolha da inscrição ser feita pelos professores (e não pelas secretarias de educação ou pelas direções das escolas), como a possibilidade de decisão deles de determinar os contornos da realização do projeto, foram assertivas para que estivessem comprometidos com a proposta.

A prática do Inventar, idealizada pela UFF e alimentada pelos mediadores e professores, possibilitou aprendizados por meio de experiências. A cada oficina, produzia-se

uma nova experiência. Muito embora ela já estivesse prevista no material de apoio, a forma de materializá-la era dada aos estudantes. As oficinas no modo de dispositivos introduziam poucas condições para um universo a ser escolhido pelos participantes. Essa abertura para escolha permite que o projeto adquira a cada realidade das escolas e das comunidades a sua própria característica, o que lhe importa. Assim, mesmo sem a determinação de conteúdos específicos, entre os vídeos é possível notar diversas temáticas, como a liberdade, a cultura local, a diversidade cultural e religiosa, a memória da comunidade, os idosos, a agricultura agroecológica. A autonomia dos alunos é relevante para que possam aprender não apenas a partir do professor, mas também entre si e na comunidade, reconhecendo o outro e o seu entorno. A linguagem cinematográfica exige uma postura ativa, uma vez que algo será criado. Nesse sentido, contribui para um inventar coletivo da realidade: o que pode ser visto na escola e na comunidade, o que pode ser dialogado por meio de diferentes visões, o que pode ser imaginado e produzido na dupla inserção do cinema no real. Desse modo, a realização do Inventar com a Diferença pode trazer para o real três proposições centrais da EDH: o reconhecimento de si e do outro, a educação por meio da experiência e os direitos humanos afastados de um aporte jurídico.

De outro lado, não se pode inferir que o projeto atende integralmente à concepção do PNEDH e, tampouco, à compreensão complexa de direitos humanos trazida por meio do diamante ético de Herrera Flores. A opção do projeto de não trazer conteúdos específicos e de não abordar os direitos humanos a partir das violações é válida, positiva e relevante. O que o projeto traz são possibilidades concretas da EDH nas variadas realidades das escolas brasileiras. Essas possibilidades, no entanto, não dispensam que a convivência do ambiente escolar, as disciplinas curriculares e o projeto pedagógico das escolas estejam também comprometidos com a formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. A recomendação do Programa e do IIDH é a EDH ser norteadora de reformas educacionais.

No contexto latino-americano em que, conforme afirma o IIDH, há dificuldades de implementação no campo da EDH, o projeto Inventar com a Diferença representa um avanço significativo. O PNEDH, nas linhas gerais de ação e nas ações programáticas, visa formação de redes de cooperação internacional. Assim, no âmbito do MERCOSUL, pelas ações que o Brasil adotou, tem tido protagonismo na agenda de EDH. Mais uma vez, demonstra-se que o fluxo contínuo das políticas, haja vista que o PNEDH obteve influências internacionais em sua primeira elaboração e, também, reflete essas influências no contexto internacional regional. Esse fluxo, como ensina Ball, é caracterizado por experimentações, lacunas, dissenso, leis e instituições. Assim, em outras palavras, o projeto Inventar com a Diferença se revela como uma

experiência, permeada por lacunas e dissensos, que foi realizado por instituições de diferentes naturezas, dentro da política pública do Plano Nacional de EDH. A contribuição que o projeto traz, então, é a materialidade da política que permite diálogos e novas construções do seu fluxo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOPOULOS, George (org.); CLAUDE, Richard P. (org.). *Educação em Direitos Humanos para o século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007.

ASTORGA, Alfredo et al. *Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2015

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad.: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BALDI, César A. Descolonizando o ensino de direitos humanos. *Hendu - Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Belém, v. 5, n. 1, p. 8-18, 2014.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. London: Open University Press, 1994.

_____, Stephen. MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011

_____, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard Pierre et al (org.). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007.

BRAGA, Andréa L. C. *Governança democrática no Conselho Municipal da Cidade de Curitiba: presença de voz dos atores sociais*. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BOBBIO, Noberto. *A Era dos Direitos*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em 04/10/2015

_____. Conselho Nacional de Educação. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília. 2011. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8830&Itemid=>>.Acesso em:10/10/2015.

_____. *Decreto 7.037 de 2009*. Programa Nacional de Direitos Humanos 3.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *LDB (1996)*.Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Projeto de Lei n. 803.510 de 2010*. Disponível em <www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9BB79AEDA0A4635980430D428EB7CBEF.proposicoesWeb2?codteor=878438&filename=Tramitacao-EMC+440/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010>. Acesso em 04/11/2015

_____. *Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012*. Conselho Nacional de Educação.

_____. *Resolução nº 2 de 2015*. Conselho Nacional de Educação

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa Maria G. et al (org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. Plano de Ação. Disponível em: http://www.ftaa-alca.org/Summits_p.asp. Acesso em: 10/01/2015

DYE, Thomas R. *Understanding Public Policy*. 14ª ed. Harlow (England): Pearson Education Limited, 2013

FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. In: *Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas*, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II.

FLORES, Joaquín H. *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLOWERS, N., BERNBAUM, M., RUDELIUS-PALMER, K., TOLMAN, J. *The human rights education handbook: Effective practices for learning, action and change*. Minneapolis: University of Minnesota Human Rights Resource Center, 2000.

FRASER, Nancy. Repensando a questão do Reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. In: BALDI, C. A. (org.). *Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec, 1975.

GARGARELLA, Roberto. Uma disputa imaginária sobre el controle judicial de las leyes: El constitucionalismo popular frente la teoría de Carlos Nino. In Gargarella et all. *Homenaje a Carlos Nino*. Buenos Aires: la ley.

HABERMAS, Jürgen. *A Inclusão do Outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

HAM, C. e HILL, M.: *The policy process in the modern capitalist state*, 2 ed. Londres, Harvester Wheatsheaf: 1993.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. *Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/>> Acessado em: 18/01/2015

_____, *Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade*. Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/52955b3a-27d0-4696-b482-52114fd61caa.pdf> Acessado em: 18/01/2015

LAFER, Celso. *A reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LUDWIG, Celso. *Direitos humanos: fundamentação transmoderna*. In: SILVA, Eduardo F., GEDIEL, José A., TRAUZYNSKI, Silvia C. (org.) *Direitos humanos e políticas públicas*. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

LUKES, Steven. *Cinco Fábulas sobre Direitos Humanos* In: ISHAY, Micheline R. (org) *Direitos Humanos: Uma Antologia*: Ed. USP, 2006.

MAGENDZO, Abraham K. Os problemas de Planejamento na Educação em Direitos Humanos nas Democracias Latino-americanas em Processo de Restauração. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard P. et al (org.). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

_____, Jefferson. MARCONDES, Maria I. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Campinas: Educação & Sociedade, 2009.

MERCOSUL. O IPPDH participa de uma reunião estratégica para a elaboração do Plano de Educação em Direitos Humanos do MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/o-ippdh-participa-de-uma-reuniao-estrategica-para-a-elaboracao-do-plano-de-educacao-em-direitos-humanos-do-mercosul/>> Acesso em: 17/12/2015.

_____. O IPPDH participa em debate sobre educação em direitos humanos. Disponível em: <<http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/ippdh-participa-em-debate-sobre-educacao-em-direitos-humanos/>> Acesso em: 17/12/2015

MIGLIORIN, C. . *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. 1ed. Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1, p. 152-162.

_____, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

_____, Cezar. PIPANO, Isaac. Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la Diferencia. n3 2014 Revista Toma Uno p. 199-207

OBSERVATÓRIO DO PNDH3. Entenda as estratégias de Monitoramento. Disponível em: <<http://www.pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/entenda-as-estrategias>> Acesso em: 17/12/2015

OEA. *Programa Interamericano de Educação sobre Valores e Práticas Democráticas*. Disponível em: <<http://portal.oas.org/Default.aspx?tabid=1227&language=es-CO>>. Acesso em: 10/01/2015

_____. *Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf> Acesso em: 10/01/2015

ONU. Declaração de Viena e Plano de Ação. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>>. Acesso em: 10/10/2015

_____. *O Protesto Social na América Latina*. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/dam/undp/library/crisis%20prevention/Understanding%20Social%20Conflict%20in%20Latin%20America%202013%20SPANISH.pdf>> Acessado em: 30/06/2015

_____. Relatório de Desenvolvimento Humano 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2013_portuguese.pdf> Acessado em: 11/01/2015

_____. Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>> Acessado em: 11/01/2015

OXFAM GB. *Equilibre o jogo: é hora de acabar com a desigualdade extrema*. Disponível em: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-pt.pdf>. Acesso em 10/02/2016.

PIOVESAN, Flávia. A universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. In: BALDI, C. A. (org.). *Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

_____, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____, Flavia. Igualdade, Diferenças e Direitos Humanos: perspectivas global e regional. In: LEITE, George S., SARLET, Ingo W., MORAES, Alexandre de et al (org.). *Direitos fundamentais e estado constitucional: estudos em homenagem a J.J. Gomes Canotilho*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

_____, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.

PNUD, *América Latina aborda as novas demandas sociais para além da redução da pobreza*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3744>> Acessado em: 15/04/2015.

_____. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Educação de Qualidade*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODS4.aspx>>. Acesso em: 20/11/2015

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, André de C. *Curso de Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2014.

REDE DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Capacitação de educadores da rede básica em Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/?page_id=7> Acesso em 13/09/2015.

RUBIO, David S. *Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações*. Trad.: Ivone Fernandes Morchillo Lixa; Helena Henkin. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

SANTOS, Boaventura de S. *Para uma concepção multicultural dos Direitos humanos*. Contexto internacional. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001.

_____, Boaventura de S. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 2002. P

_____, Boaventura de S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, Boaventura de S. AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia deliberativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARAIVA, Enrique. Introdução à Teoria da Política pública. In: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi (orgs.). *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2857> Acesso em: 01 de maio de 2015.

SARLET, Ingo W. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de Política Pública: uma revisão de literatura. *Cadernos Gestão Social*, Salvador, v. 3, n. 1, p.121-134, Jan/Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs>>. Acesso em: 09/04/2015.

SOFFNER, Rosemary. *Avaliação da Aprendizagem em curso a distância*. 2010. 107 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TIBBITS, Felisa; FERNEKES, William. Human Rights Education. In: PEDERSEN, Jon E.; TOTTEN, Samuel. *Teaching and Studying Social Issues: Major Programs and Approaches*. Charlotte: Information Age Publishing.

THEODOULOU, Stella Z.. The Contemporary Language of Public Policy: A Starting Point. In: THEODOULOU, Stella Z; CAHN, Matthew A. (Org.). *Public Policy: The Essential Readings*. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

UNESCO. *Década da Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf> Acesso em: 15/10/2015

_____. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10/12/2015.

_____. *Educação em Primeiro Lugar*. Disponível em: <<http://cvunesco.org/index.php/noticias/152-educacao-em-primeiro-lugar>>. Acesso em: 01/11/2015

_____. *Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/plano_de_acao_programa_mundial_para_educacao_em_direitos_humanos_primeira_e_segunda_fases_somente_em_pdf/#.UnKVqXC1EhM Acesso em: 24/10/2015

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: Homicídio de Mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012.

WARAT, Luis Alberto. *EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf Acessado em 07/10/2015

ANEXOS

ANEXO 1 Entrevista com Isaac Pipano

ANEXO 2 Entrevista com Clarissa Nanchery

ANEXO 3 Entrevista com Patricia Barcellos