

THIAGO BAGATIN

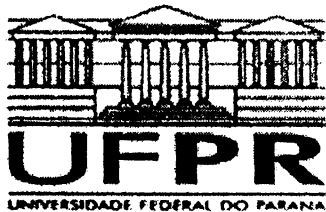
**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE SOBRE AS
RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ONU E DO ESTADO BRASILEIRO**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Especialista

Orientador Geraldo Balduino Horn

Curitiba

2010



Universidade Federal do Paraná

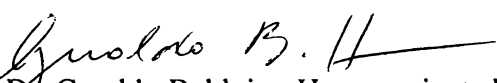
Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética,
Política e Educação – Setor de Educação.

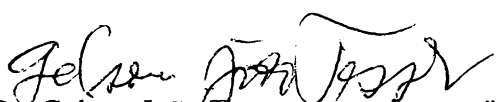
Ata da Banca Examinadora de Monografia

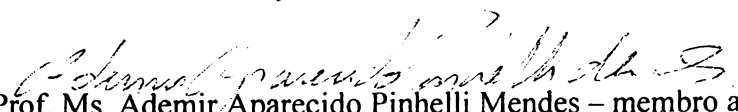
Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e dez, na sala 411, do Edifício D. Pedro I, campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná, reuniu-se a Comissão de Avaliação de Especialização do Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação para argüir o aluno **Thiago Bagatin** e avaliar a apresentação de sua monografia *Educação em Direitos Humanos: uma análise sobre as recomendações pedagógicas da ONU e do Estado Brasileiro*, apresentada como requisito parcial e último para a obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação. A comissão esteve constituída pelos professores, Dr. Gelson João Tesser, Dr. Geraldo Balduino Horn (orientador) e Ms. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes.

A comissão atribuiu ao trabalho escrito o grau 9,0 e à defesa o grau 9,0. A média final foi 9,0.

Nada mais havendo a constar eu, Geraldo Balduino Horn, presidente desta banca, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelos integrantes da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn – orientador


Prof. Dr. Gelson João Tesser – membro argüidor


Prof. Ms. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes – membro argüidor.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em Direitos Humanos

IIDH - Instituto Inter-Americano de Direitos Humanos

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

SEJU - Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

O presente trabalho analisa criticamente as recomendações pedagógicas da Organização das Nações Unidas, presente na publicação “Formação em Direitos Humanos; Manual Sobre a metodologia da Formação em Direitos Humanos”, e do Estado Brasileiro, no que consta no “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”. Na medida em que se compreende os processos educativos em comunidades das periferias combatendo a violência, conforme nossa análise dos documentos em questão, entende-se que a EDH deve visar a “criação de cidadãos menos violentos”. Nesse sentido, o combate à violência, tomado como principal objetivo da Educação em Direitos Humanos, faz com que os processos educativos (formais e informais) em comunidades da periferia tenham uma finalidade moral. Em outras palavras, o fenômeno da violência passa a ser encarado como um problema de educação, de baixa auto-estima e de valores morais equivocados.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- 1.1 GERAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS
- 1.2 A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NO CONTEXTO CAPITALISTA
- 1.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE VALORES
- 1.4 O MÉTODO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NUMA PERSPECTIVA MARXISTA

- 2.1 EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES
- 2.2 O CARÁTER DINÂMICO DA SOCIEDADE
- 2.3 ÊNFASE NA EDUCAÇÃO
- 2.4 MARX E OS DIREITOS HUMANOS

3 O COMBATE À VIOLÊNCIA COMO OBJETIVO PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- 3.1 A MORALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA
- 3.2 VALORES... QUE VALORES?
- 3.3 A VIOLÊNCIA DO SISTEMA CAPITALISTA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende problematizar a visão hegemônica de que a simples existência de iniciativas educativas em comunidades de baixa renda, ainda mais se estiver relacionada aos direitos humanos, significa, por excelência, um aumento nas possibilidades de transformação social¹.

São inúmeros os trabalhos comunitários dentro da chamada “responsabilidade social”, que atuam com diferentes formas de intervenção: assistencialismo, filantropia, compromisso político, implicação com a politização comunitária e formação consciente de atores sociais voltados para uma vida mais justa e digna na perspectiva coletiva. Temos a sensação de que enquanto mais complexa é a realidade e mais escassos são os recursos dos moradores da periferia, mais precisamos de trabalhos comunitários. O aumento das periferias das grandes cidades² trouxe consigo um aumento significativo de iniciativas de voluntariado, criação de entidades públicas não estatais e repasse de dinheiro público para projetos de educação popular (FREITAS, 2005, [s.p]).

Diante desse contexto, apresentam-se no cenário, juntamente com outras modalidades, os processos de **Educação em Direitos Humanos (EDH)**, fomentados na educação formal e não-formal, cujo objetivo é “contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas” (BRASIL, 2003, p.07).

A EDH pode se apresentar de várias maneiras: como iniciativas de ONG's, institutos, projetos de extensão universitários, sindicatos, empresas públicas e privadas etc, por meio da educação não-formal, promovendo cursos populares de capacitação em direitos humanos, ou então por meio da educação formal, seja como matérias específicas em escolas e universidades ou como eixo transversal de uma determinada matéria ou curso.

¹ O termo “transformação social” é muito usado por ONG's, igrejas, voluntários de projetos sociais em geral, para designar uma “melhora nas condições de vida da população em geral”. A utilização desse termo é um tanto vago quando não radicalizamos, no sentido de ir à raiz, na interpretação das forças sociais que movem a sociedade contemporânea. No presente trabalho, a utilização da denominação “transformação social” será relacionada ao conceito marxiano de revolução socialista.

² Devido à migração de 20 milhões de pessoas, a partir de 1970, a população urbana no Brasil supera a população rural. Na mesma época, houve um aumento significativo das periferias urbanas, mas desacompanhado de aumento na oferta de serviços básicos. Mais recentemente (de 1993 a 2001), a periferia das grandes cidades (Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Vitória, Porto Alegre, Curitiba, Recife e Salvador) subiu de 37 para 42 milhões de habitantes.

A velocidade crescente dos processos de EDH não é acompanhada pelos trabalhos acadêmicos sobre essa modalidade de educação popular. São escassos os trabalhos independentes³ que têm por objetivo problematizar os conteúdos programáticos, metodológicos e objetivos empreendidos nas modalidades de EDH. É por esse motivo que o presente trabalho se constitui.

O primeiro capítulo, **A Proposta de Educação em Direitos Humanos**, apresenta um panorama geral sobre o conceito de direitos humanos hegemônico, resgata a história das quatro gerações de direitos: 1) civis e políticos; 2) econômicos, sociais e culturais; 3) auto-determinação dos povos; 4) preservação do patrimônio genético. A historicidade foi abordada não de forma fragmentada, sem encarar as gerações cronologicamente, como se viessem em cadeia, uma após a outra, mas as datas e documentos devem ser vistos apenas como marcos, como símbolos sínteses das gerações. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos **a concepção de cidadania no contexto capitalista** como fundamental em todos os processos de EDH, pois é a partir dela que a comunidade de baixa renda toma conhecimento de seus deveres enquanto partícipes da sociedade. A forma como essa população deve se comportar para que tenham seus direitos humanos respeitados.

No que se refere às recomendações pedagógicas, tomamos como base dois documentos importantes: o **Manual Sobre a Metodologia da Formação em Direitos Humanos**, publicado em 2000 pela ONU; e o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, publicado em 2003 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. No último subitem do primeiro capítulo tratamos da metodologia recomendada para os processos de Educação em Direitos Humanos. A escolha desses documentos se devem à importância que assumem na formulação de projetos pedagógicos dos trabalhos de EDH.

No segundo capítulo, **Educação em Direitos Humanos Numa Perspectiva marxista**, o objetivo é problematizar, por meio da obra marxiana **A Questão Judaica**, de 1843, e autores contemporâneos, as premissas dos direitos humanos e seus desdobramentos na educação popular. Para tanto, o primeiro passo é entender a educação como inserida na estratificação social, ou seja, como superestrutura de reprodução ideológica, portanto, sempre vinculada aos interesses de classes. Logo em seguida, faz-se necessário entender que, apesar de existirem várias “educações” destinadas às distintas classes, elas não são mecânicas, estanques e

³ A maioria das pesquisas sobre EDH têm sido financiadas por entidades que se utilizam dessa modalidade ou por governos estaduais, municipais ou federal. Comprometendo assim a autonomia dos resultados.

imóveis. A história avança por meio da movimentação de classes no interior da sociedade, ora a classe trabalhadora está em ascensão ora em descenso, e conseqüentemente a educação também passa por essas fases. Também no segundo capítulo questionamos a ênfase na educação presente nos dias atuais, considera-se que somente com educação poderá mudar a sociedade. E por último, apresentamos os questionamentos marxistas sobre o conceito de direitos humanos.

O terceiro capítulo, **O Combate à Violência como Principal Objetivo da Educação em Direitos Humanos**, é destinado a apresentar o fenômeno da violência como um problema de comportamento dos indivíduos e, portanto, encarado como principal preocupação da EDH. Ou seja, se no discurso, a melhoria da situação de vida dos moradores das periferias das grandes cidades, toma corpo, na prática, o que está por trás, é o combate à violência urbana. A forma de erradicar a violência é “domesticando” os pobres, aqueles que são classificados como pivôs dos conflitos sociais. Ainda nesse capítulo, problematizamos o discurso de culpabilizar os moradores da periferia pela violência urbana. Consideramos a violência como conseqüência da concentração de renda e falta de investimentos em serviços básicos nas periferias.

1 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

1.1 GERAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS

Considerando os diferentes conceitos e abordagens existentes no campo dos Direitos Humanos, é necessário esclarecer a qual desses se filia os defensores da Educação em Direitos Humanos tratada nos documentos oficiais. Mesmo cientes que até mesmo esses documentos estão permeados por divergências significativas, já que algumas passagens podem ter diferentes interpretações, apontamos aqui alguns fundamentos que serão caracterizados como hegemônicos no decorrer desses documentos.

O primeiro diz respeito às gerações dos direitos humanos, não no sentido biológico, mas no sentido histórico do termo, de uma superação com complementaridade. A geração inicial, a chamada “primeira geração”, está ligada aos direitos civis e liberdades individuais. Ela ganha força reivindicatória com as revoluções burguesas do final do século XVIII e todo o século XIX e dirige-se contra a opressão de poderes arbitrários e contra perseguições políticas e religiosas. A ela correspondem os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e opinião. Essas “liberdades” estão expressas em diversos documentos oficiais, constituições, declarações etc., mas é a partir da **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, expressão da revolução burguesa do final do século XVIII, na França, que elas passam a ser considerada uma realidade mundial.

Logo após a primeira geração, concomitantemente às lutas dos trabalhadores e do pensamento socialista do início do século XX, a segunda geração dos direitos humanos ganha terreno no cenário mundial. Eles se referem ao conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais, como por exemplo, os de caráter trabalhista: salário justo, férias, previdência e seguridade social; e os de caráter social mais geral: saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais etc.

A terceira geração dos direitos humanos inclui aqueles direitos relacionados à coletividade, como direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade e à preservação do meio ambiente. Podemos estabelecer como marco fundador dessa geração a **Declaração dos Direitos dos Povos**, proclamada na Conferência de Argel, em 1976. Também no mesmo ano, a **V Cúpula dos Países Não-Aliados**, em Sri-Lanka, estabeleceu a necessidade de uma “nova ordem econômica internacional” para permitir aos países subdesenvolvidos alcançar “um

nível aceitável de desenvolvimento”.

Note-se que a **Carta fundadora da ONU**, em 1945, já considerava o princípio da “autodeterminação” dos povos como balizador do Direito Internacional. Nela considera-se que um de seus propósitos é “desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direito e de autodeterminação dos povos”.

E por fim, na Assembléia Geral da UNESCO de 1997, mais recentemente portanto, aprovou-se a **Declaração dos Direitos do Homem e do Genoma Humano**, com o compromisso por parte dos países signatários em divulgar e buscar soluções que conciliem desenvolvimento tecnológico e respeito aos direitos do homem. Essa declaração, considerada como marco da quarta geração dos direitos humanos, visa coibir a alteração e deterioração do genoma humano. Mais do que proteger os direitos do homem enquanto indivíduo, ao propor limites e regulamentos às pesquisas e uso de dados do patrimônio genético, a quarta geração tem por objetivo, principalmente, proteger o homem como membro de uma espécie.

A existência dessas gerações demonstra o quanto legislações, decretos, declarações e acordos internacionais não podem ser encarados como estanques, como se fossem eternos e imutáveis, pertencentes a uma universalidade a-histórica. Com o passar dos anos, novas gerações foram surgindo, não para refutar a geração anterior, mas ao contrário, para complementá-las. O próprio surgimento da segunda geração só foi possível devido ao conflito armado entre os países ocidentais-capitalistas, centrados essencialmente nos direitos civis e políticos – a primeira geração, e os países do bloco socialista-stalinista, que defendiam basicamente os direitos econômicos, sociais e culturais. Durante esse período, conhecido como Guerra Fria, a discussão acerca dos direitos humanos se ampliou e, apesar de muitas resistências, as Nações Unidas incorpora a satisfação das necessidades elementares, os direitos da segunda geração, como direitos humanos.

Optamos por apresentar algumas datas e documentos considerados como fundamentais para se entender as gerações, porém cabe ressaltar que não é possível considera-las no sentido cronológico, como sendo uma geração após a outra. Muito do que se apresenta na terceira geração, por exemplo, já constava em documentos anteriores até mesmo da primeira geração. É de 1976 a **Declaração dos Direitos dos Povos**, símbolo da terceira geração, mas bem antes, na **Carta fundadora da ONU** em 1945, já se falava em autodeterminação dos povos. Também não podemos afirmar que a segunda geração surge “após” a primeira, elas sem dúvidas vêm sendo construídas concomitantemente até os dias de hoje. Longe da visão de

encadeamento, essas datas e documentos devem ser vistos apenas como símbolos, sínteses de apontamentos anteriores, seja em documentos oficiais ou não.

1.2 A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NO CONTEXTO CAPITALISTA

Outra característica que parece nortear os documentos oficiais é a concepção de sujeito, que é entendido, salvaguardada as devidas proporções, como um sujeito de direitos. Porém, para ter assegurado os seus direitos humanos deve-se necessariamente cumprir com as obrigações que lhe cabem no interior da sociedade. As obrigações legais são condições para ter seus direitos assegurados pelo Estado. Por exemplo, uma pessoa “A” que comete um crime, qualquer que seja, violando o direito à integridade física de outra pessoa “B”, tem automaticamente seu direito à liberdade cassado. Nesse caso, prevalece o direito da pessoa “B”, pois a pessoa “A” não cumpriu com seu dever de respeitar os direitos humanos de outras pessoas e, por isso, deve ser privado de liberdade (prisão). Em outras palavras, não é qualquer sujeito que possui direitos universais e inalienáveis, mas somente os que cumprirem com os seus deveres na sociedade, os chamados “cidadãos”.

Nas modernas sociedades ocidentais, a idéia de cidadania é marcada por uma concepção liberal que postula a limitação institucional do poder estatal. Essa concepção vincula cidadania com liberdade individual e da própria sociedade e pressupõe a institucionalização dos direitos de cidadania. O sentido do exercício da cidadania traduz-se, assim, na posse de direitos legais pelos indivíduos privados. Trata-se, portanto, de uma cidadania formal e jurídica (CANDAU & SCAVINO, 2008, p.25)

O termo cidadania foi encontrado pela primeira vez na *Polis* ateniense e já naquele tempo a definição sofria uma partição, atribuindo somente aos nascidos em terras gregas o direito de usufruir dos direitos políticos. Os chamados estrangeiros eram proibidos de ocuparem-se da política.

Atualmente, conforme aponta Maria Benevides (2007), professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o conceito de cidadania está diretamente ligado aos deveres que o sujeito deve cumprir na sociedade, como uma espécie de “prestação de contas” de nossos atos. “Os valores da ética republicana incluem o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público acima dos interesses pessoais ou grupais, e a noção

da responsabilidade, ou seja, de prestação de contas de nossos atos como cidadãos” (BENEVIDES, 2007, p.7).

Candau & Scavino (2008), em pesquisa realizada em quatro escolas públicas, de zonas urbanas periféricas, situadas em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro: Itaboraí e Capital, apuraram que “de alguma maneira a formação para a cidadania parece estar mais orientada para melhorar as relações entre as pessoas, favorecer o respeito à autoridades e às regras estabelecidas, garantir a ordem nos estabelecimentos escolares” (p.45). Em suma, quando aterrissa na sala de aula, os projetos de EDH também enfatizam sobretudo os “deveres” dos educandos enquanto cidadãos.

A ênfase nos “deveres” do cidadão tem um propósito ideológico bem delimitado. Não é atoa que a culpabilização do indivíduo por tudo que ocorre em sua volta, sua vida e na sociedade é a principal forma de abordagem dos fenômenos sociais.

1.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE VALORES

É em meio a esse contexto que pretendemos abordar o tema da **Educação em Direitos Humanos** (EDH), que vem ganhando cada vez mais espaço tanto nos meios educacionais formais quanto nos informais⁴. Da mesma forma, aumentam também as publicações e divergências sobre EDH.

No final do século XX, organismos internacionais trabalharam na elaboração de diretrizes para as sociedades do futuro, orientavam os países subdesenvolvidos a se adequarem ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial. Essas recomendações, proferidas com mais propriedade pela Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros, diz respeito aos projetos e princípios adotados nos diferentes países do mundo⁵. É nesse contexto que surgem iniciativas como a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH) de 1948, tão ovacionada no seu aniversário de 60 anos de existência, bem como seus desdobramentos, como a publicação do **Manual Sobre a Metodologia da**

⁴ A educação informal, da qual me refiro, pode ser caracterizada pelos projetos desenvolvidos por ONG's, igrejas, partidos políticos e movimentos sociais em comunidades de baixa renda.

⁵ Para maior aprofundamento sobre o papel assumido por essas agências ver: ANTONINI, V. L. (2007), **Do desenvolvimento à governabilidade: A trajetória do Banco Mundial nos Países em desenvolvimento** e Coggiola, O. (2006), **A Reforma da ONU e a Dominação Imperialista**.

Formação em Direitos Humanos no ano 2000.

Mas o que significa educar para os direitos humanos? A idéia essencial é a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significaria compartilhar e consolidar mudanças nas atitudes, valores e práticas dos cidadãos (BRASIL, 2003, p.30). É assim que as organizações nacionais e internacionais, responsáveis por pensar a lógica de funcionamento da sociedade capitalista, pregam a EDH como uma das tarefas dos estados nacionais.

O esforço da UNESCO, através da sua cátedra “Cultura da Paz e Direitos Humanos”, promove, sistematicamente, ações capazes de comunicar estes direitos. A ONU recomenda a todas as nações participantes que façam esforços para priorizar a educação em Direitos Humanos como forma de enraizar nas comunidades os valores da Declaração [Declaração Universal dos Direitos Humanos] (FRANKLIN, 2006, p. 214)

E como seria possível “enraizar nas comunidades os valores da Declaração”?, conforme nos aponta Karen Franklin⁶. A pergunta aparentemente não parece ter uma resposta fácil, pois enraizar valores em uma comunidade, qualquer que seja, depende diretamente do diálogo com os valores, crenças, aspirações, relações etc, que já existem nessa comunidade. Por isso, os valores que se pretende “enraizar” não poderiam estar muito distantes da realidade vivenciada pelos membros da comunidade, caso contrário corre-se o risco da tentativa se tornar frustrada. É por isso que **O Manual sobre a Metodologia da Formação em Direitos Humanos**, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000, argumenta que os cursos de formação, para serem de utilidade universal, devem “facilitar a flexibilidade da respectiva utilização, sem impor aos formadores enfoques ou métodos rígidos”, e concluem afirmando que “os cursos deverão ser passíveis de adaptação às necessidades específicas e às particulares circunstâncias culturais, educativas, regionais e vivências de uma ampla diversidade de potenciais destinatários no seio de um determinado grupo-alvo.” (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 3)

Em âmbito nacional, em consonância com os princípios da ONU, o direcionamento do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** é um tanto vago, mas é possível ao menos identificar alguma similaridade com o “enraizamento dos valores da Declaração”, apontado por Franklin, quando afirma que os processos educativos nas comunidades devem

⁶ Professora e coordenadora de desenvolvimento social da Universidade Federal do Paraná.

ser pautados, entre outras coisas,

ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano (...) esse direcionamento é referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ao afirmarem que toda pessoa tem direito à educação, orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. (BRASIL, 2003, pág. 11)

Outro documento importante, que recentemente foi alvo de críticas de conservadores representantes da imprensa, agronegócio e partidos da direita tradicional, é o **Programa Nacional de Direitos Humanos – III**, lançado em dezembro de 2009, que também apresenta a EDH como fundamental aliada para o enraizamento de valores nas comunidades. Segundo o texto, “devemos formar uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância” e afirma que esse processo educativo pode contribuir no combate ao “preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade” (p.150).

Em suma, não só a ONU, mas também o Estado brasileiro, por meio de documentos relacionados aos direitos humanos, enfatiza que um dos focos da Educação em Direitos Humanos deve ser o enraizamento de novos valores no interior das comunidades. É assim que pretende-se contribuir no combate a violências, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

1.4 O MÉTODO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As formas de lidar com a EDH em uma comunidade podem assumir características diversas. Os próprios documentos que tratam dessa questão salientam que não existe uma fórmula rígida, pronta e acabada, mas que, ao contrário os formuladores da metodologia devem estar atentos para as peculiaridades locais. O que existe é uma série de diretrizes e recomendações que devem ser adaptáveis para as diferentes realidades. Dentre as recomendações, encontram-se os **estudos de casos, mesas redondas, visitas de estudos, atividades de reflexões, simulações/dramatizações, grupos de trabalhos, conferências-debate, filmes, dentre outras.**

Nesse momento, não caberia uma discussão detalhada sobre todas essas recomendações, pois em muitos casos o objetivo da atividade não se diferencia

significativamente da tônica geral. O que nos interessa agora é abordar rapidamente aquelas sugestões de atividades que melhor exemplificam os objetivos gerais da EDH.

Uma das estratégias sugeridas são as chamadas “dramatizações”, “vivências” ou “dinâmicas”, que consistem em simular situações cotidianas que possibilitem aos educandos vivenciarem os valores que se pretendem enraizar nas comunidades. A ONU, por meio de seu manual, define esse procedimento como “sensibilização”.

Os cursos de EDH deverão incluir

exercícios concebidos a fim de sensibilizar os formandos para a possibilidade de eles próprios atentarem contra os direitos humanos, mesmo que de forma involuntária. Por exemplo, podem ser muito úteis os exercícios bem concebidos (nomeadamente de dramatização) destinados a consciencializar os formandos para a existência de preconceitos raciais ou de gênero nas suas próprias atitudes ou comportamentos (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p.2).

As dramatizações serviriam para que os educandos, ou formandos, tomassem consciência dos seus próprios atos, passíveis, mesmo que involuntariamente, de violações dos direitos humanos. Essas simulações devem ter um conteúdo prático, sem muita teorização e que indique uma situação do dia-a-dia, ao qual qualquer pessoa possa ser submetida. Aliás, o saber prático não é utilizado somente como metodologia nos cursos de EDH, mas deve servir também como critério de seleção dos educadores. O manual “recomenda que a seleção dos formadores seja feita com base numa lista de peritos orientada para a prática. Em lugar de reunir painéis compostos exclusivamente por professores e teóricos, é preferível optar por profissionais da área em questão⁷” (p.1).

Essa é a tônica não só dos documentos oficiais, exemplificados aqui pelo **Manual sobre a Metodologia da Formação em Direitos Humanos** e o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, mas também de grande parte dos escritos acadêmicos. A título de exemplo, evocamos a metodologia sugerida por Benevides, que orienta:

o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade (BENEVIDES, 2001, p. 5-6).

⁷ Os “profissionais da área em questão” são os que, em caso de curso para uma categoria específica de trabalhadores, fazem parte da própria categoria ou, no caso de uma comunidade de baixa renda, são moradores da própria comunidade.

Em resumo, a dramatização terminaria com a exaltação do “senso de responsabilidade”, em que os educandos deverão perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha que fazem durante a vida. Cientes de seus deveres, tomando para si as responsabilidades que lhe cabem na sociedade, os educandos se associam ao conceito de “cidadão”, abordado em tópico anterior, e se incluem entre os que têm seus direitos humanos assegurados pelo Estado e pelos demais membros da sociedade.

Essa chamada à responsabilidade dos indivíduos não pode adotar o sentido de “lição de moral” ou um discurso sobre “como agir em determinada situação”, pois dessa forma, corre-se o risco do curso não se tornar atrativo para os educandos. A atratividade do curso é um dos pontos-chaves para a sensibilização, a todo instante o formador deve se preocupar em responder aos anseios dos participantes.

A pergunta que o aluno fará a si próprio em silêncio ao longo de todo o curso será: “O que tem isto a ver com o meu trabalho diário?”. A forma como o formador consiga dar resposta continuamente a essa pergunta será um factor importante para o seu êxito. Assim, deve fazer-se tudo quanto seja possível para assegurar que todo o material apresentado tenha relevância para o trabalho dos participantes e que essa relevância seja posta em destaque quando não for imediatamente evidente (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p.6-7).

Além de preparado para responder as questões imediatas, o educador deve preparar atividades que tenham a finalidade de elevar a auto-estima dos educandos. Uma das formas de se conseguir isso é “criar uma atmosfera de camaradagem que facilite a partilha de conhecimentos e experiências, reconheça as aptidões profissionais dos formandos e estimule o seu orgulho profissional”, com isso, pretende-se que os educandos percebam que “o conhecimento dos direitos humanos é fundamental para o bom desempenho profissional do grupo de destinatários e que, por isso, os formandos têm muito a ganhar e também a oferecer neste domínio” (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p.3).

Enfim, a metodologia utilizada nas comunidades não deve ser exclusivamente pautada na racionalidade, mas principalmente em mecanismos que busquem a sensibilização dos educandos. Seja por meio de exercícios práticos, orientados para os interesses imediatos dos educandos, com dramatizações, dinâmica de grupos ou até mesmo aulas expositivas. O importante é desenvolver sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NUMA PERSPECTIVA MARXISTA

2.1 EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES

A educação se constitui como um importante instrumento de propagação ideológica. Por meio dela disseminam-se valores e idéias sobre o mundo, técnicas e conteúdos construídos historicamente pela humanidade e princípios morais, que podem estar explícitos ou implícitos em diretrizes, métodos e currículos.

O historiador e filósofo argentino, Aníbal Ponce (2005), ao resgatar a história da educação na humanidade, verificou que ela sempre esteve a serviço de uma determinada classe social. Esse fato teve início no momento em que as sociedades primitivas se dividiram entre “organizadores” e “executores”, pois as famílias dirigentes passaram a reter em suas mãos não somente a distribuição da colheita e a defesa da comunidade, mas também “os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deveriam receber” (PONCE, 2005, p.26). Dessa forma, ao determinar as diretrizes sobre os rituais, crenças e técnicas daquilo que deveria ser repassado aos mais jovens, a classe dos “organizadores” detinha em suas mãos, em certa medida, o controle ideológico dos métodos educacionais.

Segundo o autor, a cada mudança abrupta das correlações de forças na sociedade, por meio das revoluções e contra-revoluções, independentemente de países ou territórios, surgia paralelamente uma nova configuração educacional. Sempre com métodos, conteúdos e técnicas a serem ensinadas de formas distintas para as classes dirigentes e as classes subalternas. Enquanto uma recebia uma educação que estivesse a serviço da reprodução do poder, para a outra era destinada uma educação superficial, com conteúdos, valores e técnicas que garantissem a estabilidade da classe antagonista.

No capitalismo, apesar do discurso de igualdade, presente em grande parte das declarações, leis e acordos internacionais, a educação de qualidade, de caráter universal e, portanto, necessária para a manutenção ou mudança de poder, continua sendo destinada às classes dirigentes. Desde os primórdios da Revolução Francesa, esse fato se evidencia com as formulações pedagógicas que serviram de referências teóricas no campo da educação.

Nas próprias origens da escola burguesa, gratuita e popular, um dos seus fundadores mais ilustres reconhecia que não se tratava de uma escola destinada às massas. (...) Pestalozzi [1746-1827] gostava de falar também em fundar escolas de homens. Mas admitia que existiam tantos homens e tantas educações quanto classes, e como a ordem social havia sido criada por

Deus, o filho do aldeão deve ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante. (...) Ele nunca pretendeu outra coisa a não ser **educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza** (PONCE, p.144-145-146 – grifos do autor).

Em suma, o conceito de “igualdade”, palavra de ordem da Revolução Francesa, em Pestalozzi assume um caráter farsesco na medida em que, de acordo com as leis divinas, as crianças e jovens devem receber uma educação condizente com a sua classe. Dessa forma, não se pretende uma igualdade de fato, mas somente assegurar que os pobres de hoje não desejarão nada mais do que continuar na situação em que se encontram.

A concepção educacional explícita por Pestalozzi, que foi analisada em diferentes contextos ao longo da história por Ponce, é um dos princípios que balizam a nossa análise sobre os processos educativos nos dias de hoje. Em suma, qualquer perspectiva teórico-prática na educação formal ou informal deve levar em conta os interesses de classes no interior da sociedade. Não há neutralidade quando falamos em educação. Todas as ações estão permeadas por conteúdos ideológicos, que podem favorecer ou não a manutenção do *status quo*. Que tipo de educação está se propondo com a EDH destinada aos pobres?

2.2 O CARÁTER DINÂMICO DA SOCIEDADE

Com as afirmações acima não pretendemos tratar a educação como um fenômeno totalitário e, assim, desconsiderar o caráter dinâmico e histórico das forças que orientam as teorias pedagógicas, pois é sabido que a própria luta de classes, travada no interior das sociedades, é repleta de contradições. Com movimentos de afirmações e refutações (tese e antítese) a todo instante.

Mas ao mesmo tempo, não podemos ignorar que existe uma orientação geral, uma síntese, balizada pela ideologia capitalista, que influencia significativamente o que pode e o que não pode ser implementado como diretrizes educacionais. Essa influência ganha ou perde força conforme a correlação de forças na sociedade. Trindade (2002), em **História Social dos Direitos Humanos**, demonstra como as circunstâncias sociais, os movimentos de fluxos e refluxos do protagonismo dos trabalhadores, se expressam nas legislações de diversos países. Com base nisso, o autor analisou a história das revoluções francesa, inglesa, estadunidense, mexicana, russa e alemã. Todas elas, segundo Trindade, pautadas nas correlações de forças no interior da sociedade e tendo como reflexo a elaboração de diretrizes sociais, seja em forma de leis ou de Cartas, Declarações etc. Quando as classes populares e movimentos sociais

organizados estão em ascensão e, com isso, a ideologia capitalista esteja colocada em xeque, as diretrizes educacionais, por consequência tendem a ser o mais igualitária possível. Em contrapartida, quando esses movimentos estiverem em descenso, a educação de qualidade, por sua vez, assumirá uma face mais elitista, exclusiva das classes abastardas.

A correlação de forças na sociedade e suas implicações no meio educacional não se expressam somente por meio de leis, decretos e orientações oficiais, que se alteram a todo instante, mas também pelo aumento ou redução do poder de compra dos trabalhadores. Por exemplo, quando um movimento grevista de trabalhadores conquista aumento de salários, por consequência o “abismo”⁸ que existe entre a educação dos filhos dos **donos dos meios de produção** e a dos filhos dos **trabalhadores** tende a diminuir, pois a educação na atualidade, em termos gerais, é também uma mercadoria. E o aumento do poder de compra dos trabalhadores significa um aumento nas possibilidades de “comprar” educação de qualidade.

A educação contemporânea, seja ela formal ou informal, não está imune à estrutura capitalista. Também ela se orienta pelo capital, tornando-se assim, em muitos casos, produto de compra e venda. A consequência, como não poderia deixar de ser, é o favorecimento das classes que detém possibilidades financeiras para comprarem uma educação com mais qualidade. De forma contrária, resta à classe trabalhadora a educação que seu poder de compra permite ou aquela pública e gratuita, financiada pelo Estado.

2.3 ÊNFASE NA EDUCAÇÃO

Na história mais recente, mais especificamente no final do século XX e início do século XXI, muitos autores analisaram documentos nacionais e internacionais e verificaram uma relação entre modismos educacionais, ideologia e as recomendações de organizações internacionais⁹. Miranda (1998), por exemplo, ao analisar o resultado da **Conferência Mundial de Educação para Todos** realizada em Jomtien, na Tailândia, com participação do Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização das Nações Unidas para a Educação,

⁸ É importante destacar que esse “abismo” entre as educações nunca será satisfeito na sociedade atual, pois ele é uma condição essencial de qualquer sociedade dividida em classes e enquanto houver classes, haverá educações distintas.

⁹ Ver Miranda (1994), Rossler (2006) e Duarte (2004);

a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, destaca a concepção de educação intimamente ligada ao saber prático, pautada no cotidiano dos estudantes. “Pode-se falar de um conhecimento que se adquire pela ação (**saber fazer**), pela utilização (**saber usar**) e pela interação (**saber comunicar**)” (p.2-3, grifos da autora).

A pedagogia expressa no **PNEDH e Manual Sobre a Metodologia da Formação em Direitos Humanos** seguem a mesma linha de raciocínio, priorizam as dinâmicas que favoreçam situações cotidianas. A justificativa seria a de que os educandos “absorvem com mais facilidade o conteúdo dos cursos quando a informação não lhes é, por assim dizer, ‘injectada’” (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p.6).

Para Rossler (2006), esse tipo de pensamento, voltado para a realização de atividades cotidianas, faz com que a educação se torne pragmática. Pois, ao invés da educação mediar o cotidiano dos estudantes, é o cotidiano que passa a mediar as teorias educacionais (p.63). Duarte (2004) considera que “isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos” (p.55).

A ênfase na educação pode ser encontrada em muitos documentos oficiais, porém pouco se fala sobre a margem de poder que ela tem de fato. É recorrente exaltar-se que ela teria um papel de destaque na solução de determinados problemas sociais, pois a população das comunidades de baixa renda submetida a uma educação de qualidade estaria melhor preparada para conviver em sociedade.

De acordo com Candau (2008, p.76), no que se refere à EDH,

é possível afirmar que os grupos que trabalham nessa área partem da convicção profunda e militante de que é necessário construir, a partir do cotidiano, uma cultura dos direitos humanos, afetar as mentalidades em profundidade, criar novas práticas sociais e, neste sentido, o papel da educação é fundamental.

Essas teses pressupõem que não basta a existência de instrumentos de defesa dos direitos humanos¹⁰ se não houver um intenso processo de educação popular, pois somente quando os direitos e deveres de cada um na sociedade estiverem enraizados na mentalidade de cada cidadão é que uma nova cultura, de respeito aos direitos humanos, poderá efetivamente se tornar realidade.

¹⁰ Os instrumentos de defesa dos direitos humanos seriam todos os documentos, leis, órgãos, equipamentos etc., voltados para o combate das violações de direitos individuais, como a DUDH, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Maria da Penha, Redes de Proteção, etc.

Duarte (2004) afirma que a ênfase na educação, presente nos relatórios de organismos internacionais, possui a tarefa de esconder as “contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação” (p.48).

Em **Educação Para Além do Capital**, o professor emérito da Universidade de Sussex e estudioso da obra de Marx, István Mészáros (2005), argumenta que a sociedade só se transforma pela luta de classes e limitar uma mudança educacional às “margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não o objetivo de transformação qualitativa” (p.12).

Em outras palavras, quando debatemos ou enfatizamos a educação dentro da lógica do capital, por dentro dos estritos limites impostos pela ordem capitalista, estamos abdicando da tese marxiana da luta de classes. Não basta que a metodologia adotada para a EDH seja repleta de boas intenções. A transformação qualitativa da sociedade não está ligada simplesmente a mudanças de comportamentos, mas sim na superação da sociedade dividida em classes.

2.4 MARX E OS DIREITOS HUMANOS

Não são incomuns os argumentos que distanciam o filósofo alemão Karl Marx (1818 - 1883) do pensamento humanista, como se ele não se preocupasse com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Isso decorre basicamente por dois motivos: um de ordem prática e outro teórico. O primeiro (prático) se relaciona com o stalinismo da União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), que utilizou o cerceamento da liberdade, prisões em massas, campos de concentração e manipulação da consciência dos indivíduos.

De fato, o chamado socialismo real, aplicado pelos stalinistas, utilizou fundamentos marxianos, principalmente no período da revolução russa de 1917, como o conceito de luta de classes como motor da evolução histórica, o método materialista-histórico-dialético como base da compreensão da realidade, questionou o capital enquanto mediador das relações humanas, dentre outros. Porém, apresentou também algumas revisões da teoria marxiana. Como é sabido, em meados dos anos 20, alguns dos maiores entusiastas da revolução de 1917, como é o caso de Leon Trotsky (1879 – 1940), romperam ideologicamente com a URSS por entenderem que o conceito de “socialismo em um país só” seria anti-

revolucionário, prevendo, já naquele momento, a deturpação do ideal socialista.

O segundo motivo (teórico) foi a apropriação da teoria escrita por Marx pelos estruturalistas franceses na década de 70, tendo como um de seus principais representantes o filósofo Louis Althusser (1918 - 1990), que, motivado prioritariamente pelo “velho Marx”, interpreta o marxismo como uma ciência da história das “formações sociais”, recusando e tipificando o humanismo como um conceito puramente ideológico.

Falar em humanismo nos dias de hoje significa falar em uma linha teórica específica, com uma abordagem metodológica, compreensão de fenômenos e concepção de sujeito e realidade bem definidos. Nesse sentido, não podemos vincular a teoria marxiana ao conceito de humanismo, porém isso não significa que as bases fundamentais de defesa dos seres humanos não estejam presentes nessa teoria. Podemos dizer que a obra de Marx, principalmente as primeiras, mesmo que diferentemente do humanismo, apresenta uma valorização do humano no sentido de uma ética própria, que sobressalta as aspirações e capacidades humanas. O humanismo em Marx resultaria, dessa forma, da luta pela libertação do homem das alienações econômicas, sociais, políticas, filosóficas e religiosas.

Um dos exemplos de escritos do “jovem Marx” é **A Questão Judaica**, de 1843, que tem por objetivo questionar os chamados “direitos humanos” da época. Segundo o autor, não devemos entender os direitos humanos como algo inato ao ser humano ou uma dádiva da natureza, um presente da história, mas sim sempre situados historicamente, como fruto da luta contra o acaso do nascimento, contra os privilégios que a história, até então, transmite hereditariamente de geração em geração.

Analisando criticamente a Constituição Francesa de 1793, como forma de compreender os reais significados da Revolução Burguesa, Marx parte dos direitos fundamentais de **igualdade, liberdade, segurança e propriedade**, expressos no artigo 2, para afirmar que o homem de direitos que está em questão é o ser particular que pertence a uma determinada classe – a burguesa.

Segundo ele, o Artigo 6 da constituição, afirma que **liberdade** é o direito de fazer e empreender tudo aquilo que não prejudique os outros. Ou seja, o direito à liberdade “não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo” (MARX, [s/d], p. 42).

No que se refere ao direito humano de **propriedade privada** (Art.16), ele afirma que

se trata do direito de “desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente, sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal. A liberdade individual e esta aplicação se constitui o fundamento da sociedade burguesa” (p.43). Esse é um dos elementos fundamentais da análise marxiana, pois diz respeito à defesa da propriedade privada em detrimento de determinados direitos humanos, principalmente os sociais. É notório que não se resolveu o conflito entre direitos de PRIMEIRA GERAÇÃO X SEGUNDA GERAÇÃO, pois a propriedade privada (explícita nos direitos de primeira geração) é o grande entrave para a efetivação dos direitos sociais. O que Marx afirma, em resumo, é que não será possível democratizar a produção, socializar a riqueza, e dessa forma universalizar a saúde, educação, moradia, enquanto existir concentração da propriedade nas mãos dos proprietários.

O direito à **igualdade** (Art.3) é reduzido a uma igualdade em que os homens são vistos como mônadas independentes (p.43), como se não vivessem em sociedade. Não se trata de uma igualdade no sentido de possuir as mesmas condições econômicas e sociais para desenvolverem suas potencialidades individuais, mas se restringe à igualdade perante a lei. Em outras palavras, a legislação, na interpretação de Marx, objetiva defender a propriedade privada e, para isso, apresenta como uma de suas premissas que todos devem se submeter a ela de forma igualitária, mesmo os que não são proprietários. Seria o direito (ou dever) de todo respeitar o direito do outro (o burguês) usufruir de sua propriedade independentemente dos demais seres humanos.

E caso não seja suficiente apresentar uma série de regras comportamentais para que se garanta os direitos humanos, segue por fim o direito à **segurança** (Art.8). O “conceito de polícia, segundo o qual toda a sociedade somente existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade” (p.44). Não faz com que a sociedade burguesa se sobreponha a seu egoísmo, mas pelo contrário, é a preservação deste. O poder de polícia, autoridade armada, completa o rol de mecanismos para a defesa da propriedade privada. Caso a legislação não seja aceita e cumprida voluntariamente pelos cidadãos, lança-se a autoridade policial para que se cumpra a lei de forma coercitiva, intimidatória e, em muitos casos, violenta.

Em suma, segundo análise de Marx sobre a Revolução Burguesa, materializada na Constituição de 1793, proclamada como expressão máxima da defesa dos direitos humanos, aludindo nas entrelinhas que se trata da defesa de todos os seres humanos, independente da

classe, é na realidade a defesa dos direitos da burguesia em detrimento dos direitos dos trabalhadores.

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, ou seja, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (MARX, [s/d], p. 44-45).

Os mais críticos de plantão poderiam argumentar que os questionamentos de Marx são limitados na medida em que tomaram como base um documento de 1793 e que, depois disso, muita coisa evoluiu.

De fato, principalmente no século XX, com o surgimento da ONU, a defesa dos direitos humanos ganhou amplitude, não se limitando aos direitos de liberdade (os chamados direitos da primeira geração), propriedade, igualdade e segurança. Porém, é importante ressaltar que algumas premissas marxianas, como fundamentos de análises, permanecem intactos e devem ser consideradas ao discutirmos os direitos humanos na sociedade contemporânea. Como o conceito de Direito, por exemplo, vista como uma superestrutura ideológica, resultante das forças produtivas, que não possui autonomia filosófica e científica como muitos tentam pregar. Seu conteúdo é reflexo das relações materiais da vida e, conseqüentemente, sofre transformações na medida em que a estrutura da sociedade se modifica. Em resumo, o Direito materializado na lei não expressa o verdadeiro significado da justiça, tampouco representa a vontade geral do povo ou a manifestação pública do legislador, mas os interesses das camadas economicamente dominantes. Também há de se considerar a velha polêmica instalada pela manutenção da propriedade privada, como um dos pilares da sociedade capitalista, e a possibilidade de universalização dos direitos. Segundo os pressupostos marxianos, enquanto houver propriedade privada a sociedade continuará dividida em classes sociais antagônicas e, conseqüentemente, os direitos humanos, na prática, continuarão a se referir somente à classe detentora dos meios de produção.

3 O COMBATE À VIOLÊNCIA COMO OBJETIVO PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1 A MORALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Quando se pretende, por meio de processos educativos em comunidades de baixa renda, imprimir novos padrões de comportamentos e valores sociais é porque os comportamentos e valores atuais já não servem aos objetivos da sociedade. Pretende-se consolidar “uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. Significa que não estamos satisfeitos com os valores que embasam esta sociedade e queremos outros” (BENEVIDES, 2001, p.3).

Mas que valores atuais devem ser alterados? Que tipo de comportamento não está satisfazendo aos objetivos gerais da sociedade?

A apresentação do PNDH-3, assinada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, demonstra qual seria a principal preocupação da sociedade e, por isso, dos programas que trabalham com Direitos Humanos. Depois de relatadas diversas iniciativas para garantia de direitos, o presidente conclui:

todos esses avanços são robustos e animadores, mas não podem esconder os problemas ainda presentes. Questões muito sérias continuam desafiando os poderes públicos, nos três níveis federados, bem como a sociedade civil organizada. Refiro-me à **violência** que ainda mostra índices alarmantes nas grandes cidades (...). Não haverá paz no Brasil e no mundo enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta da lei (BRASIL, 2009, p.13).

Se na apresentação do Programa Nacional de Direitos Humanos, assinada pelo presidente da república da época, destaca-se a **vinculação dos Direitos Humanos com o combate à violência**, é porque, os mecanismos de EDH, cujo principal objetivo é “enraizar os valores da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** nas comunidades”, pretende enraizar valores que combatam a violência urbana.

Também no primeiro **Plano Nacional de Direitos Humanos**, assinado em 1996, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, a tônica de combater a violência por meio dos Direitos Humanos se fez presente.

A falta de segurança das pessoas, o aumento da escalada da violência, que a cada dia se revela mais múltipla e perversa, exigem dos diversos atores sociais e governamentais uma atitude firme, segura e perseverante no caminho do respeito aos direitos humanos. O Programa Nacional de Direitos Humanos aponta nessa direção, e está dirigido para o conjunto dos cidadãos brasileiros. O Programa é uma clara afirmação do Governo Federal com os compromissos assumidos, pelo Brasil, externamente e com a população na luta contra a violência em geral (BRASIL, 2009, p.188).

O problema da Segurança Pública na realidade parece ser um forte motivo para a atual ênfase nos processos educativos ligados aos Direitos Humanos. Quando se fala em EDH, muitos poderiam pensar que o objetivo seria organizar a população de baixa renda no sentido de lutarem pelos seus direitos violados. Sabemos que é na periferia das grandes cidades (ou comunidades de baixa renda) que encontramos os maiores exemplos de violações de direitos humanos, na maioria das vezes causadas pelo próprio Estado, como falta de saneamento básico, moradia, educação, saúde, transporte etc. Porém, mesmo considerando que esses temas fazem parte do conteúdo programático, a principal preocupação dos financiadores dos projetos de EDH, como empresas privadas, Estado brasileiro¹¹ e organismos internacionais, é notadamente o preocupante aumento da **violência urbana**.

A reflexão sobre os diversos fatores de conflitos na sociedade nos leva a observar, de maneira mais intensa, quais seriam as causas dos problemas. Existe uma avaliação, recorrente no imaginário da população em geral, que afirma uma propensão das comunidades pobres, com baixa escolaridade, geralmente situadas na periferia das grandes cidades, à violência, e que este fato seria conseqüência da falta de acesso a educação de qualidade. Essa opinião é reforçada quando analisamos os dados obtidos pela **Pesquisa do Perfil Sócio Demográfico e Criminal dos Presos no Estado do Paraná sob o Ângulo da Reincidência**, realizada pela Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania (SEJU), em 2004, que entrevistou 124 presos de 12 Unidades Prisionais do Estado do Paraná. Os resultados apontam que 35% dos entrevistados possuem renda familiar de um Salário Mínimo, 56% de um a três Salários, e apenas 9% mais de três Salários Mínimos, portanto suas famílias concentram-se na faixa salarial de Baixíssima Renda (p.6). Ainda de acordo com a pesquisa, notamos que “61% possuem o ensino Fundamental Incompleto, ou seja, não chegaram a concluir a 8ª Série do Ensino Fundamental” (p.5) e “apenas 12% estavam Empregados, 45% Desempregados, 35%

¹¹ Para se ter uma idéia, somente no ano de 2010 o PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania) contará com uma verba de R\$1.406.000.000,00 para, dentre outras coisas, investir massivamente na Educação em Direitos Humanos (BRASIL, s/d, p.60).

exerciam atividades como Autônomos, 4% trabalhavam Registrados e 4% Sem Registro” (p.4). A pesquisa constatou que 81% dos presos eram oriundos das zonas urbanas (p.4), mas não inferiu sobre o local exato de moradia dos presos, se eram da periferia ou regiões centrais das cidades. Apesar disso, é de se supor que os presos não moravam em áreas com altos custos, mas sim de periferias, já que a conclusão da pesquisa é taxativa: “grande parte da população carcerária é oriunda das camadas mais pobres da sociedade com famílias de renda máxima de três salários mínimos” (p.13).

Todos esses números alimentam a premissa de que “pobre é ladrão, assassino e violento”. Porém, o fato das penitenciárias serem destinadas à população pobre não significa que seja ela a responsável pela violência social. Significa sim, que há em curso no sistema capitalista uma ênfase em criminalizar a pobreza, ou seja, como se não bastasse as condições inumanas de vida, os pobres devem ser penalizados duplamente pelo fato de serem pobres. As leis, sistema penal e todos os aparatos ideológicos, conforme as premissas marxianas apresentadas no capítulo anterior, são destinadas à criminalização dos pobres em detrimento da manutenção dos benefícios da classe detentora dos meios de produção.

Porém, não é essa a fundamentação que está presente nos documentos oficiais que embasam a EDH. A solução apresentada, implícita e explicitamente, para os atos de violência seria a imputação de valores morais na população pobre, causadora de violência. A educação seria a principal solução para o fenômeno da violência, pois cidadãos educados, cientes do papel que cumprem na sociedade, têm maiores possibilidades de ascensão social e possibilidades de respeitar os direitos humanos do próximo.

3.2 VALORES... QUE VALORES?

É comum relegarmos sempre os problemas éticos àqueles que estão mais diretamente ligados à criminalidade, como se a própria violência fosse um problema estritamente moral e pertencente à população pobre. Segundo Marilena Chauí (2006), professora da Universidade de São Paulo (USP), em seu texto **Ética e Violência**, existe na modernidade um discurso de “retorno à ética”, mas que se formos à fundo na análise desse discurso veremos que a intenção não passa de uma moralização da ética.

Hoje a palavra de ordem em toda parte é o "retorno à ética" ou a "necessidade de ética". Fala-se em crise dos valores e na necessidade de um retorno à ética, como se esta estivesse sempre pronta

e disponível em algum lugar e como se nós a perdéssemos periodicamente, devendo, periodicamente, reencontrá-la (CHAUÍ, 2006, [s/p]).

Em outras palavras, quando se fala em “retorno à ética” pretende-se, na realidade, imprimir valores morais, condutas padronizadas de comportamento, aos que mais sofrem com a violência, os pobres. Delega-se a pequenos grupos (como as comissões de ética, por exemplo) a função de determinar o que é certo e o que é errado, como a população deve ou não agir.

Essa é, infelizmente, a forma como estamos tratando a violência: como um problema de comportamento moral. É claro que existe sim uma cultura da violência, e que deve ser combatida também com o confronto de valores. Como poderíamos ignorar que umas das principais características da sociedade capitalista é o **individualismo**, que se expressa na competição entre semelhantes pelo emprego, alimento, moradia, lucro, dentre outros? Porém, devemos ter clareza que não basta questionarmos os valores morais, culturais, comportamentos, formas de condutas e regras sociais se mantemos a mesma estrutura social. Nossos valores individuais alimentam e são alimentados pela estrutura social, e enquanto ela permanecer organizada de forma desigual os nossos valores individuais dificilmente se libertarão.

Em 1999, o Instituto Inter-Americano de Direitos Humanos (IIDH) convocou um seminário em Lima, Peru, para que apresentassem os balanços críticos realizados por pesquisadores da Argentina, Chile, Peru, Brasil, Colômbia, Guatemala e México. De acordo com Candau & Scavino (2008), o seminário apresentou, dentre outras coisas, a preocupação com a polissemia das expressões utilizadas. **“É importante não deixar que a expressão direitos humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a educação em direitos humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político” (CANDAU & SCAVINO, 2008, p. 80).** Ou seja, uma das preocupações fundamentais apontadas durante o seminário está relacionada à ênfase exacerbada que se dão às “mudanças de valores individuais” nos processos de EDH, pois dessa forma, inibe-se o potencial político e transformador da sociedade que a EDH pode assumir.

Segundo Martín-Baró¹² (1987), existem três principais formas da ideologia justificar sua dominação: 1) universalizando os interesses da classe dominante; 2) negando as

¹² Ignácio Martín-Baró (1942-1989) foi precursor da Psicologia da Libertação, crítico da psicologia erudita e grande entusiasta da idéia de se construir uma psicologia verdadeiramente latino-americana.

contradições sociais, e; 3) naturalizando o presente (MARTÍN-BARÓ, 1987, p.38). Se utilizarmos essa sistematização do autor para analisarmos a justificativa de se priorizar o combate à violência nos processos de EDH, chegaremos à seguinte conclusão:

1) **Universalizar os interesses da classe dominante.** Como vimos, os índices de violência estão crescendo assustadoramente, o que ameaça de fato não só a vida das pessoas, mas também um conceito essencial da sociedade contemporânea – a propriedade privada, pois enquanto não se encontrar soluções para acabar com a violência por dentro do sistema capitalista, novas idéias e questionamentos irão surgir no interior da sociedade. Tais idéias, em algum momento podem ameaçar as reais determinações para o aumento de violência, colocando em xeque a existência da ideologia dominante. A forma de externalizar essa preocupação é apresentando-a como pertencendo às necessidades de toda a sociedade e não somente de uma classe determinada. É claro que a violência atinge principalmente os moradores das periferias, ou seja, eles de fato têm interesse em acabar com esses índices alarmantes, mas também é fato que essa preocupação não é a única e que, até mesmo ela, só será resolvida quando os Direitos Humanos, entendidos em sua totalidade, forem plenamente universalizados. Ou seja, não será mudando exclusivamente os valores individuais que a violência será combatida.

2) Como conseqüência do primeiro tópico, apresentamos o segundo: **negar as contradições sociais.** Não seria possível, por exemplo, dizer que não existe conflitos sociais, pois dessa maneira, além de se contrapor a algo evidente, a EDH, pautada no estricto eixo de mudanças de valores, estaria negando seu próprio foco de atuação – a violência. Ou seja, não tentasse afirmar aqui que não existe conflito social, mas a explicação que se dá para isso não está alicerçada na estrutura da sociedade dividida em classes, com necessidades e interesses distintos. “Una forma bien común de negar o transformar las contradicciones sociales consiste em psicologizar los problemas, atribuyendo a factores personales lo que se debe a la naturaleza misma del sistema económico político” (MARTÍN-BARÓ, 1987, p.40). Em outras palavras, nega-se as contradições sociais como conseqüência da estrutura do sistema capitalista e afirma-se que todo fenômeno de violência é causado por características psicológicas de determinados indivíduos.

3) E por fim, a naturalização do presente. Esta naturalização de tudo que é um produto histórico se constitui como uma das principais forças de alienação do ser humano. **Um exemplo característico dessa naturalização ideológica está na apresentação da**

propriedade privada como um direito natural e inalienável da pessoa humana, que se configura como um pressuposto de que – conclamando inclusive a autoridade de Cristo – sempre haverá ricos e pobres.

a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isto, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência (CHAUÍ, 2006, [s/p]).

Como podemos ver, as explicações sobre as causas da violência faz parte da disputa ideológica que está em curso na sociedade. A tendência em explica-la de forma parcial, como consequência de anomalias psicológicas de alguns, se alia ao modelo funcionalista de sociedade, em que todos nós seríamos parte de uma engrenagem maior, cada um assume uma tarefa específica – o papel de pai, mãe, trabalhador, latifundiário, político, pobre, rico, etc – e deve cumprir a função da melhor forma possível, sem colocar em risco a engrenagem como um todo. Nesse sentido, a EDH pautada estritamente na mudança de valores individuais torna-se importante aliada dessa visão ideológica funcionalista, pois se apresenta como solução para moldar o comportamento da população pobre, garantindo que a “engrenagem maior não irá quebrar”.

3.3 A VIOLÊNCIA DO SISTEMA CAPITALISTA

A análise das causas da violência urbana e rural precisa partir de uma sistematização dos fatores que influenciam significativamente a existência de contradições sociais e, dessa maneira, o ponto de partida não poderia deixar de ser a estrutura mesma da sociedade dividida em classes, que possibilita a concentração de renda em uma das extremidades da pirâmide.

O Brasil ocupa o segundo lugar mundial nos índices de concentração da renda e de má distribuição da riqueza, mas ocupa o oitavo lugar em termos do Produto Interno Bruto. Essa desigualdade - 2% possuem 92% da renda nacional, enquanto 98% possuem 8% dessa renda - não é percebida como socialmente inaceitável, mas natural e normal. Em outras palavras, a sociedade brasileira é oligárquica e está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes (CHAUÍ, 2006, [s/p]).

A concentração de toda a riqueza que é produzida no país pode ser analisada de três

formas complementares, que são expostos abaixo não em ordem de prioridade ou importância:

(a) Uma delas diz respeito aos impostos, que proporcionalmente pesam mais sobre os que têm menor renda. Os 10% mais pobres pagam 44,5% mais do que os 10% mais ricos, de acordo com pesquisa elaborada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Segundo o estudo, a carga tributária representa 22,7% da renda dos 10% mais ricos. Para os 10% mais pobres, no entanto, o peso equivale a 32,8% de sua renda;

(b) O outro fator que contribui para a concentração da riqueza, e conseqüentemente aumento da pobreza, é a exclusividade de poucos ao acesso dos lucros obtidos pelos meios de produção. Enquanto mais os meios de produção, que geram riqueza, alimento, vestimenta, bens de consumos, serviços, dentre outros, estiverem a serviço de sustentar um padrão de vida elevado de poucos, mais os pobres ficarão pobres. Esse não é um debate simples, por isso é necessário que alguns esclarecimentos sejam feitos: somos da opinião que os meios de produção, que alimentam e dão sustentação à sociedade, não podem estar exclusivamente voltados para enriquecer os que já são ricos. Eles devem, ao contrário, estar a serviço do bem estar de toda a população. Sabemos que uma inversão de valores, princípios e estrutura não são tão simples assim, mas requerem um nível de consciência e um grau de projeção muito elevado, mas sabemos também que hoje, mais do que nunca, faz-se necessário buscar alternativas radicais;

(c) Por último, podemos também caracterizar como um fator que contribui para o aumento da pobreza, a priorização de investimentos públicos em locais que já concentram uma boa estrutura de investimentos. As áreas mais bem localizadas são ocupadas pela população de maior renda, restando à parcela de menor poder aquisitivo a ocupação das áreas de menor preço, geralmente com restrita acessibilidade a bens e serviços urbanos. Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), de 2001, os bairros que abrigam o maior número de ocupações irregulares e menor investimento público se situam, em geral, próximos das divisas com os municípios da Região Metropolitana, ao mesmo tempo em que são esses bairros os que mais crescem em Curitiba. Esse crescimento dos bairros periféricos e da Região Metropolitana pode se dar tanto pela migração de famílias expulsas do campo pela expansão dos latifúndios e falta de reforma agrária, que chegam às cidades em busca de melhores condições de vida, quanto por famílias que sempre moraram em Curitiba, mas que devido à diminuição de seu poder aquisitivo são obrigadas a mudarem

de residência, deslocando-se cada vez mais para a periferia.

Se cruzarmos os itens acima, veremos que, contraditoriamente, **os que detém menor renda familiar são os que mais pagam impostos, moram em áreas de riscos com maiores índices de violência e recebem menos recursos públicos.** Como se não bastasse, a situação dessas famílias tende a piorar cada vez mais, na medida em que são essas as áreas que mais crescem nas grandes cidades. E ainda, as maiores vítimas da violência causada pelo sistema capitalista são as mais penalizadas pelo sistema prisional brasileiro, conforme abordado anteriormente.

A violência causada pelo sistema capitalista à população pobre é também ignorada nos manuais de Educação em Direitos Humanos sugeridos pela ONU e Estado Brasileiro. A visão da violência intimamente ligada às desigualdades sociais e concentração de renda, oriunda principalmente da existência da propriedade privada, não é objeto de avaliação com as comunidades de periferias durante os processos educativos. Ao contrário, o que se pretende é controlar os comportamentos desse público para manter as regalias das classes abastardas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise dos processos de **Educação em Direitos Humanos**¹³ não pode deixar de considerar que seu principal objetivo, de acordo com seus financiadores, é “enraizar valores” em comunidades de baixa renda, quais sejam, do respeito ao próximo, às leis, à propriedade de outrem etc., sempre visando a prevenção da violência urbana. O sentido geral dessa modalidade educativa é disseminar o conceito de cidadania, ligados aos deveres do sujeito, modulando os comportamentos daquela população naturalmente “propensa” à violência.

A ênfase na educação popular tem um propósito bem delimitado, qual seja, a apropriação, por parte da população em geral, dos direitos que estes devem reivindicar, mas também seus deveres enquanto partícipes dessa sociedade globalizada, dinâmica e excludente na sua essência. Essa concepção parte de um pressuposto sistêmico-funcionalista, pois cada cidadão seria uma peça fundamental de um sistema global, e para que este funcione harmoniosamente cada peça deve cumprir com seus deveres (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p.05).

O capitalismo se funda prioritariamente no direito à propriedade privada. De acordo com a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Art. XVII, “toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros; ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade” (1948). Portanto os novos valores que devem ser enraizados nas comunidades, como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e tolerância, palavras que à primeira vista são um tanto vagas, ganham seu real significado ao se vincularem com a estrutura social dada na realidade: estrutura social pautada na propriedade privada. A cooperação, solidariedade e tolerância, no que concerne ao direito de propriedade, podem adquirir o significado de cooperar, solidarizar e tolerar as arbitrariedades causadas pela concentração dos meios de produção. Ou seja, **para sermos cidadãos não podemos e não devemos ameaçar a propriedade alheia, caso contrário, entra em cena outro princípio fundamental da nossa sociedade, a segurança pública.**

Não é sem importância que o debate sobre Direitos Humanos, principalmente quando travado pelos órgãos oficiais, pressupõe uma certa “blindagem do sistema capitalista”. Como

¹³ Estamos nos referindo aos métodos, processos e objetivos explícitos nos documentos oficiais da ONU e Estado brasileiro.

se o capitalismo fosse uma premissa para as discussões dos direitos humanos. Permite-se questionar diversas ações de governos, grupos sociais e indivíduos, sempre em prol dos direitos humanos, mas não se questiona a ideologia, a estrutura social e as condições impostas pelo capitalismo à classe trabalhadora. Os documentos oficiais atuais, por mais que reconheçam as peculiaridades de cada classe, anunciam suas ações pautadas nos estritos limites do capital, como se não houvesse luz para além do capitalismo. Essa característica, por mais óbvia que seja, certamente traz conseqüências para a luta pelos direitos humanos e muitas vezes não é colocada em xeque.

Não pretendemos, com essa análise, reduzir a EDH a um processo de conformidade com o capital, pois, conforme já relatado, no seu interior existem muitas divergências quanto ao conceito, método e ideologia que devem assumir. E mesmo dentro das leituras mais conservadoras, por mais que haja uma ênfase nos **deveres do cidadão**, certamente não desconsideram a necessidade da apropriação, por parte dos educandos, dos seus direitos enquanto sujeitos transformadores.

O sentido desse trabalho segue na direção de questionar a máxima de que a simples existência de processos educativos relacionados aos direitos humanos constitui, por si só, um avanço rumo à transformação social. Essa vertente se estabiliza na crença de que os “educandos”, cientes dos seus direitos, irão lutar por uma sociedade mais digna, justa, igualitária e democrática de fato. Essa forma de conceber a EDH teria que, inevitavelmente, colocar em xeque o conceito de cidadania, pautada nos deveres do cidadão em respeitar os privilégios da classe dominante.

De acordo com Ponce (2005), os processos educativos que os filhos de uma determinada classe receberiam não correspondiam aos processos educativos destinados à outra classe. Esses processos eram (são) pensados a partir da posição que as classes ocupavam na sociedade. A Educação em Direitos Humanos é majoritariamente formalizada para as comunidades de periferias, sendo na sua grande maioria composta por pessoas pobres. Portanto não é sem importância que a essa parcela da população esteja sendo destinada uma educação com uma conotação moral, com um discurso moralizante e que objetiva controlar os comportamentos dessas pessoas. Ela tem um propósito.

E por fim, para aqueles que se animariam em colocar na lata de lixo todas as iniciativas relacionadas à EDH, por concordarem que se trata de um processo nada revolucionário em essência, avisamos que, apesar disso, ela pode sim ser usada como forma

de disseminação de valores que subvertam a ordem capitalista. A criação de espaços educativos, rodas de diálogos e formação continuada, que possibilitem a auto-organização da classe e reflexões sobre sociedade e a condição humana, devem ser potencializados pelos críticos que almejam a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTONINI, V. L. **Do desenvolvimento à governabilidade: A trajetória do Banco Mundial nos Países em desenvolvimento**. Política e Gestão Educacional, v. 4, p. 1-19, 2007. Recuperado em 10 de fevereiro de 2009: www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi4_artigovanessaantonini.pdf

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** São Paulo/SP: Convent Internacional (USP), v. 6, p. 43-50, 2001.

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

_____. **Programa nacional de Direitos Humanos (PnDH-3)**. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

_____. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania**. Brasília/DF: Ministério da Justiça, [s/d].

CANDAU, V. M., & SCAVINO, S. **Educação em Direitos Humanos. Temas, questões e propostas**. Petrópolis/RJ: DP et Alli Editora, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**, 2008. Recuperado em 04 de abril de 2008: <http://sabotagem.revolt.org/node/70>

_____. **Ética e violência**. São Paulo/SP: Teoria e Debate n°39 - out/nov/dez de 1998, publicado em 09/05/2006.

COGGIOLA, O. **A Reforma da ONU e a Dominação Imperialista**, 2006. Recuperado em 10 de fevereiro de 2009, da Insrolux (Instituto Rosa Luxemburgo): http://insrolux.org/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=212&Itemid=34

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, O. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FRANKLIN, K. Educação: Uma Forma de Promover os Direitos Humanos? in **Filosofia e Direitos Humanos**. Fortaleza/CE: Editora Universidade Federal do Ceará., 2006.

FREITAS, M. F. Q., (2005). **(In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as Psicologia Sociais da Libertação e Comunitária**. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v.36, n.1, PP.47-54, jan./abr, 2005.

HELLER, A. **O Quotidiano e a História**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1972.

LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura in **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, s/d.

MARTÍN-BARÓ, I. **Un Desorden Desordenado; La Sociedad como Sistema; El enfoque funcionalista** (pp.13-48). Sistema, grupo y poder; Psicología Social desde centroamérica II; San Salvador, El Salvador: UCA Editores, 1987.

MÉSZÁROS, I. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo/SP: Boitempo, 2005.

_____ **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo/SP: Boitempo, 2007.

MIRANDA, M. G. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo/SP, v. 100, p. 37-48, 1998.

NAÇÕES UNIDAS. **Formação em Direitos Humanos; Manual Sobre a Metodologia da Formação em Direitos Humanos**. Genebra. Série de Formação Profissional, nº 06. N.º de Venda E.00.XIV.1, 2000.

OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro/SP: Jorge Zahar Editor, 1996.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SEJU. **Pesquisa do Perfil Sócio Demográfico e Criminal dos Presos no Estado do Paraná sob o Ângulo da Reincidência**. Curitiba/PR: Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania, 2004. Recuperado em 11 de agosto de 2010:

http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/perfil_presos.pdf

TRINDADE, J. D. L. **A História Social dos Direitos Humanos**. São Paulo/SP: Editora Fundação Peirópolis, 2002.