

4

Direitos humanos e educação na América Latina: estudos de caso

“Hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que ‘hace historia’. Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles.

Travesías de tiempo somos. Somos sus pies y sus bocas. Los pies del tiempo caminan en nuestros pies. A la corta o a la larga, ya se sabe, los vientos del tiempo borrarán las huellas. ¿Travesía de la nada, pasos de nadie? Las bocas del tiempo cuentan el viaje” (Galeano, 1993:240).

4.1

Tecendo a historia, articulando o presente: o caso chileno

A problemática dos direitos humanos no Chile apresenta, ainda hoje, grande complexidade, e as terríveis violações da época da ditadura estão muito vivas na memória coletiva. Antes da ditadura militar, o termo *direitos humanos* não fazia parte do vocabulário social no contexto chileno. Embora a *Declaração Universal* existisse desde 1948, pouco se sabia e conhecia a seu respeito no país. A aprendizagem de sua importância se deu de forma violenta e sofrida, a partir da violação sistemática e institucionalizada dos direitos humanos no regime de ditadura militar iniciado em 1973.

Este capítulo tem por finalidade analisar, de forma sintética, a problemática dos direitos humanos no Chile nas décadas de 1980 e 1990, assim como o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos nesse período. Está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta resumidamente a situação dos direitos humanos no país, abrangendo parte do período de ditadura militar e o processo de redemocratização. A segunda parte desenvolve o processo de construção da educação em/para os direitos humanos no Chile até o momento presente, para, na terceira, apresentar o significado atribuído à educação em/para os direitos humanos através da análise dos depoimentos dos/as entrevistados/as na pesquisa de campo realizada. Finalmente, na última parte, discutimos alguns avanços, dificuldades e desafios atuais para o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos no atual contexto da construção da democracia no país.

4.1.1

Direitos humanos e processo de democratização

Ainda não está construída de modo sistemático a história recente dos direitos humanos no Chile. Existem marcos de referência, cronologias, arquivos e algumas análises, especialmente do período que nos ocupa, a partir da década dos anos 1980. Não podemos esquecer que a ditadura militar começou no país em 1973, com o golpe que colocou na presidência o general Augusto Pinochet e se estendeu até 1990. Segundo Garcés e Nicholls (2005:20):

enquanto os partidos da esquerda passavam para a clandestinidade e múltiplas pessoas pediam asilo nas embaixadas para salvar suas vidas, a ditadura ia aplicando uma repressão arbitrária e indiscriminada. O país estava modificado, convulsionado e sob estado de sítio, que compreendia o ‘estado de guerra’ como tinha sido estabelecido pelo Decreto Lei nº 5, de 22 de setembro de 1973. Embora o setor da sociedade que tinha apoiado os militares na sua ascensão golpista ao poder podia desfrutar da tranquilidade e segurança que o novo governo lhe proporcionava, a situação foi muito diferente para aqueles que foram afetados pela violação dos direitos humanos.

Nesse contexto, uma instituição especialmente importante pelo papel desempenhado nesse tema dos direitos humanos, nas diferentes décadas, frente à ditadura militar e posteriormente já no período de redemocratização, é a Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (Fasic), instituição de caráter ecumênico, comprometida com a prática cotidiana dos direitos humanos e inspirada na perspectiva cristã de libertação e dignidade das pessoas. Fundada em 1975, nasceu e desenvolveu parte significativa de sua ação no período da ditadura, enfatizando em seus programas e iniciativas o apoio aos perseguidos e às vítimas da repressão (Garcés e Nicholls, 2005:14).

Essa fundação tem realizado ações emergenciais para proteger a vida, a liberdade e a dignidade das pessoas, assim como programas de promoção e defesa dos direitos humanos no âmbito social e comunitário²⁵. Consideramos emblemática sua importância na história dos direitos humanos chilena para outras instituições similares que foram fundadas nessa época. Segundo Villela (2005:11):

²⁵ GARCÉS, M. e NICHOLLS, N. **Para una historia de los derechos humanos en Chile. Historia institucional de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas FASIC 1975-1991**. Chile: LOM Ediciones, 2005.

[a história da] Fasic, instituição de direitos humanos, se situa dentro de um processo maior, o processo dos direitos humanos no país. Neste sentido, é parte do processo histórico dos direitos humanos no Chile. [...] Contar as coisas de outro modo [não só a versão da história oficial] significa também para a Fasic a transição desde um passado de ditadura, que ainda persiste na ‘dívida pendente’, para um presente de democracia incompleta que ainda não termina de ser constituída.

A Fasic tem partilhado essa história com outras organizações de direitos humanos, como a Vicaría de la Solidaridad, da Igreja Católica; as associações de familiares de vítimas da repressão, em especial a de Familiares de Detenidos y Desaparecidos e de Presos Políticos; o Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (Codepu), o Servicio Paz y Justicia (Serpaj) e a Comisión Chilena de Derechos Humanos²⁶. Cada uma dessas instituições especializou-se num campo de ação concreto, relacionado aos direitos humanos, defesa jurídica, denúncia pública, apoio social etc., mas sempre existiu um campo comum de colaboração e solidariedade referente à defesa e promoção dos direitos humanos no país. Por exemplo, a própria Fasic passou por diferentes momentos, de acordo com as circunstâncias históricas da evolução da própria ditadura militar. No início, a instituição deu prioridade ao apoio aos presos políticos; quando foi promulgada a Constituição de 1980²⁷, desenvolveu um programa de apoio aos “relegados políticos” (a maioria acabou no exílio); quando cresceram as manifestações de protesto, na metade dos anos 1980, criou programas especiais para as pessoas vítimas de diferentes formas de repressão, desde a tortura e a prisão até a invasão maciça de bairros populares, especialmente na cidade de Santiago²⁸.

A ação da Fasic foi possível também pelo apoio e a solidariedade da cooperação internacional ecumênica, que financiou grande parte das atividades desenvolvidas pela instituição, acolheu os chilenos que saíram para o exílio e,

²⁶ Os nomes das instituições são mencionados na língua original por tratar-se de organismos reconhecidos com forte compromisso no país na luta pelos direitos humanos.

²⁷ Essa Constituição foi aprovada num plebiscito que se realizou sem as condições mínimas de uma eleição livre e democrática. Os líderes da oposição denunciaram a Constituição como ilegítima e ilegal em sua origem, espírito e conteúdo (Lira e Loveman, 2005:17).

²⁸ Essa instituição desenvolveu diferentes programas, entre os que se destacam: apoio ao exílio e à reunificação familiar, o programa jurídico e social que atendeu durante toda a ditadura aos presos políticos e a seus familiares, o programa médico psiquiátrico que atendia às vítimas da tortura e da repressão, programa de bolsas para estudantes universitários vítimas da repressão, “talleres ocupacionais” e apoio no processo de retorno e reinserção depois de exílio prolongado, entre outros. Além da sede de Santiago, a Fasic tinha outro endereço importante na cidade de Valparaíso.

quando foi possível, visitou o país para manifestar apoio e solidariedade ao povo chileno.

No início dos anos oitenta, era evidente que a repressão, ao converter-se numa prática oficial e dominante do Estado, tinha produzido uma grande transformação nas relações sociais e políticas da sociedade. Não só as instituições e as formas políticas se tinham modificado, mas também o conjunto das relações sociais cotidianas no trabalho, nas universidades, escolas, no bairro e na própria vida familiar.

Se a tortura constituía uma das relações “humanas mais aberrante”, o medo e a perda da confiança nos vínculos e nas relações sociais eram o correlato inevitável do conjunto de práticas de violações dos direitos humanos no país. Um certo sentido comum, estimulado pelos meios de comunicação e pela ideologia oficial do regime, reforçava a noção de privatização do dano e da dor produzida pela repressão, ao afirmar que, se uma pessoa fosse detida, era “porque alguma coisa teria feito”, “andaria em alguma coisa errada” ou “alguma transgressão à ordem” teria cometido (Garcés e Nicholls, 2005:141-142).

A ditadura militar trouxe consigo a implementação do modelo econômico neoliberal. O Chile foi um dos primeiros países a aplicar essas receitas e a começar a transformação econômico-produtiva. No início da década de 1980, um dos efeitos dessa política foi o aumento dos índices de desemprego, quase chegando aos 20%, como consequência da diminuição do investimento público e do fechamento de empresas que não se ajustavam à nova realidade de uma economia aberta ao mercado internacional. Essa realidade também se converteu num tema de direitos humanos, para o qual várias das instituições mencionadas contribuíram com diferentes tipos de programas de apoio aos desempregados, criando estímulos para projetos produtivos, empréstimos para novas iniciativas de emprego ou desenvolvendo cursos de capacitação para diferentes serviços.

A perda do trabalho estável, de modo semelhante à violação do direito à liberdade ou à integridade física, gerou profundas rupturas nas identidades pessoais e sociais, assim como a forma de inserção das pessoas na sociedade.

Nessa década, já não era só o desemprego que provocava mal-estar num significativo número de habitantes e sua marginalização econômica; também outro conjunto de indicadores macroeconômicos de crise do modelo econômico implementado afetava a sociedade chilena.

A queda do emprego foi acompanhada da inflação, da subida da taxa do dólar, falências de empresas importantes e intervenção no setor bancário quando este se mostrou insolvente. O mal-estar não só comprometeu os desempregados mas também os que tinham emprego estável e as classes médias e profissionais. Nesse contexto de crise econômica e persistência da repressão do Estado, finalmente o povo encontrou uma forma de expressar seu descontentamento” (Garcés e Nicholls, 2005: 145).

O ano de 1983 foi duro para a ditadura, e a situação se foi agravando, tornando-se cada vez mais complexa. Nesse contexto se destacam dois acontecimentos importantes referentes à sociedade civil nos quais a população expressou maciçamente sua oposição ao regime militar e sua vontade de recuperar a democracia.

O primeiro deles foi a greve de fome dos “Familiares dos Detidos e Desaparecidos”. O segundo, que daria lugar a outros eventos, foi um congresso sindical dos trabalhadores do cobre²⁹, que evidenciou que a situação social do setor no contexto neoliberal predominante se tornava cada vez mais insustentável e que esta realidade implicava discutir as questões de fundo, os efeitos sociais do modelo de desenvolvimento neoliberal e a necessidade de recuperar a democracia. Depois de muitas discussões os participantes do congresso resolveram convocar um dia de “Protesto Nacional”³⁰. Esse dia superou muito as expectativas da oposição quanto à sua magnitude e impacto provocado na política nacional. O “panelazo”, com a participação de cada família convocada como finalização do protesto ao final do dia, multiplicou-se entre os vizinhos, as ruas e os bairros. O ruído social noturno teve a participação de um vasto setor da população na noite de 11 de maio de 1983, contribuindo para revitalizar os laços de comunicação e confiança na sociedade.

A esse fato social se somaram outras manifestações de oposição ao regime militar em alguns centros universitários, em bairros populares e em bairros de classe média de Santiago.

As ações realizadas conseguiram influir e afetar uma das molas fundamentais do autoritarismo: o medo e a desconfiança. A onipresença do regime autoritário começou então a ressentir-se, e a oposição, a constituir-se num

²⁹ Esta é a principal atividade exportadora do país.

³⁰ O “Protesto Nacional” convocou o povo a não enviar os filhos à escola, não ir trabalhar durante um dia determinado e, a partir das 20 horas, realizar um “panelazo” em cada casa.

ator social e político visível e relevante na sociedade.

O êxito alcançado pelo primeiro “Protesto Nacional” levou os trabalhadores a unificar-se num Comando Nacional de Trabalhadores (CNT) e a convocar um segundo protesto que estendeu-se às outras regiões do país. O governo utilizou os meios de comunicação para que associassem a participação no protesto a ações de vandalismo, de violência e caos social.

Entre maio de 1983 e outubro de 1984 se verificaram 11 jornadas de protestos, algumas delas de mais de um dia de duração, constituindo-se no principal meio de expressão da oposição social e política ao regime militar. Em outubro de 1983 foi declarado o estado de sítio, com o qual a repressão se multiplicou, cresceu o número de presos políticos, detidos e invasão massiva de domicílios, especialmente em bairros populares (Garcés e Nicholls, 2005:148).

Toda essa ação repressiva não conseguiu acabar com os protestos, que continuaram sendo realizados nos anos subseqüentes até 1986, quando foi dissolvida a “Assembléia da Civilidade”, máxima expressão de coordenação nacional que se tinha constituído a partir dos movimentos sociais populares e de classe média neste período, de importância fundamental na luta pela recuperação da democracia.

Os diferentes atores políticos que se reconstruíram no meio dos protestos nacionais, dando origem a diversas agrupações, além de enfatizar a oposição ao regime militar, colocavam também a possibilidade de, através do protesto, criar condições para a saída da ditadura militar. Dessa forma, uns apostavam na mobilização como principal meio para a recuperação da democracia – entendida como um conjunto de normas de convivência social e acordos sobre o regime político –, enquanto outros consideravam que o protesto, alcançando um maior grau de protagonismo popular, poderia não só modificar o regime político mas também o sistema econômico-social vigente.

No entanto, toda esta mobilização não conseguiu desestabilizar de forma significativa o regime militar, que conseguiu superar suas dificuldades, tanto mediante instrumentos políticos de cooptação dos sindicatos, introduzindo modificações na política econômica, quanto pelo exercício aberto e maciço de

repressão da população civil³¹.

Nessa década, o protesto abria novos espaços sociais e a repressão do regime militar aumentava; tal situação obrigava o governo também a reconhecer o problema do exílio e a publicar as primeiras listas de pessoas autorizadas a voltar ao país. Era grande o número de exilados. Nas cifras oficiais, eram 30 mil pessoas, enquanto para a Cruz Vermelha Internacional essa estimativa estava em 80 mil, e para a Comissão Chilena de Direitos Humanos esse número ascendia a 200 mil. Para o Instituto Católico de Migrações, que considerava não só o exílio político, mas também o econômico, esse número atingia 1.200.000 chilenos, que podiam ser listados entre os exilados políticos e os emigrantes econômicos³². Quaisquer que sejam os números tomados como referência, não se pode negar que o problema do exílio e do retorno ao país era de grande envergadura. Um dos problemas que os que regressaram ao país tiveram que enfrentar foi o do emprego, num contexto de elevados índices de desocupação, além de todo o processo de reinserção familiar e social num contexto de regime de ditadura militar.

O ano de 1986 foi difícil e decisivo no processo político chileno. Depois de três anos dos “Protestos Nacionais”, a oposição não conseguia construir uma saída de consenso à ditadura; nesse sentido, foram de especial importância as diferenças políticas entre a Democracia Cristã e o Partido Comunista. No ano anterior, tinha sido assinado um acordo nacional, com o aval da Igreja Católica, que incluía uma ampla gama de partidos políticos, com exclusão do Partido Comunista. Esse acordo, além de definir propósitos políticos e econômico-sociais para uma transição à democracia, propunha também um conjunto de medidas imediatas para o pronto retorno ao regime democrático, o que implicava uma modificação no itinerário constitucional do regime militar, que contemplava um plebiscito em 1988 e uma eventual candidatura do general Pinochet para prorrogar por 8 anos seu mandato presidencial.

Essa situação de possibilidade de continuidade do governo militar favoreceu a articulação entre os diferentes grupos políticos da sociedade civil, e foi formada a

³¹ Em 1983, foram detidas 15.077 pessoas por razões políticas; no ano seguinte, esse número alcançou 39.429 pessoas. Quanto à tortura, em 1982 registraram-se 105 casos; em 1983, esse número passou para 254. As formas de tortura física predominantes foram as seguintes: aplicação de choques elétricos, torturas sexuais, posturas forçadas, socos e batidas de pés e mãos, holofotes de luz, imersão em água etc. (Garcés e Nicholls, 2005:154-156).

³² Nessa época o país tinha aproximadamente 10 milhões de habitantes.

Asamblea de la Civilidad, que elaborou um documento conjunto de demandas dos movimentos sociais chamado *Pliego de Chile*. Novamente foi convocado um protesto nacional. A partir desse momento, começou-se a construir progressivamente o caminho para o plebiscito que seria realizado em 1989, com aumento na intensidade da atividade política de organizações sociais, partidos políticos e da sociedade civil em geral para a preparação para a votação do *Ñão*, que significava a saída do governo militar e do general Pinochet, ainda num clima de repressão.

Atores institucionais de diversos tipos (ONGs, igrejas, movimentos populares etc.) foram protagonistas de experiências de grande transcendência na defesa dos direitos humanos. Se constituiu, dessa forma, um movimento de abrangência nacional que, no final dos anos 80, articulou-se com as mobilizações democráticas e colocou seu capital institucional, profissional e pedagógico ao serviço da educação cidadã que o país requeria para fiscalizar o Plebiscito de 1988, cujos resultados favoráveis aos setores democráticos acelerou o processo de transição institucional (Osorio, 2000:1).

Depois do triunfo do plebiscito, a oposição se dispôs a unir e articular forças para tornar possível a recuperação da democracia. Desse processo surgiu à vida política a chamada *Concertación de Partidos para la Democracia*³³, que mobilizou os setores opositores em torno da campanha presidencial que levaria Patricio Aylwin à presidência da República, em 1990, dando assim início ao processo de redemocratização do país. A transição à democracia se realizou dentro das possibilidades e limites da Constituição elaborada pelos militares em 1980, o que significou restrições de caráter institucional de grande magnitude para a recente democracia, que nascia, assim, fortemente condicionada.

O acesso de Aylwin à presidência trouxe como consequência imediata uma diminuição considerável do clima repressivo que caracterizou a década anterior e todo o período ditatorial. No novo contexto, começou a emergir parte da verdade sobre as violações dos direitos humanos, e foram descobertas fossas com sepultamentos clandestinos em distintos pontos do país, ocasionando grande impacto na cidadania.

Para esclarecer a verdade sobre as violações dos direitos humanos ocorridas entre o 11 de setembro de 1973 e o 11 de março de 1990, o governo da

³³ Fazem parte deste grupo os seguintes partidos políticos: Partido Socialista, Partido por la Democracia y Partido Demócrata Cristiano.

Concertación constituiu a Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación³⁴. Essa comissão deveria investigar os casos de violação e elaborar um relatório para ser conhecido em todo o país. O Poder Legislativo, que tinha permanecido fechado por muitos anos, com a redemocratização também voltou a exercer suas funções, criando-se na Câmara de Deputados uma Comissão de Direitos Humanos que levaria a cabo investigações sobre o tema.

Um ano depois, em 1991, o presidente Aylwin dava a conhecer ao país o resultado do *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, conhecido também como *Informe Rettig*³⁵. A partir desse momento, passou a existir um documento oficial que permitia conhecer parte da verdade da violação dos direitos humanos no período da ditadura, mas não se conseguiu chegar a uma investigação mais completa, como a própria Comissão esperava, particularmente em relação aos casos de presos desaparecidos³⁶. O próprio presidente Aylwin se manifestou sobre o tema:

A consciência moral da nação exige estabelecer a verdade e fazer justiça **na medida do possível**³⁷. Depois se poderá fazer a reconciliação sobre essas bases e logo poderá chegar a hora do perdão (Aylwin, 2005:21).

Era importante que o Poder Judiciário fizesse justiça, mas muitos de seus integrantes tinham sido cúmplices passivos da ditadura, ao silenciar os excessos e os crimes cometidos durante a ditadura, e era evidente que havia muitas limitações para enfrentar essa problemática. Nesse sentido, os setores da sociedade que tinham colocado suas esperanças e expectativas em que a recuperação da democracia traria uma rápida solução e reparação dos casos de violação dos direitos humanos defrontaram-se com a realidade de que o processo seria lento, difícil e não tão amplo como esperavam.

Por outro lado, no âmbito social, a herança do modelo econômico supunha a existência de cinco milhões de pobres, que depois de dois anos de governo democrático ainda não tinham melhorado sua situação econômica e continuariam

³⁴ Decreto de 24 de abril de 1990.

³⁵ A Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación ficou conhecida comumente como Comisión Rettig; foi presidida por Raúl Rettig.

³⁶ Este informe evidenciou como a tortura tinha sido uma prática feroz, exercida até a morte; identificou mais de mil pessoas consideradas “presos desaparecidos” (Lira e Loveman, 2005: 31).

³⁷ O destaque é nosso.

nessas condições precárias ao longo da década, segundo Lechner (1996:4-7):

A ofensiva neoliberal não só impôs a sangue e fogo uma economia capitalista de mercado, contra toda resistência social, dando de fato lugar a uma verdadeira sociedade de mercado. Muito mais que em outros países latino-americanos, a sociedade chilena atual se caracteriza por ser, acima de tudo, uma sociedade de mercado, ou seja, uma sociedade onde as regras e dinâmicas do mercado determinam a conduta, as expectativas e preferências das pessoas. [...] Esta mercantilização ultrapassa o âmbito econômico e permeia todas as relações sociais, incluindo a ação política. [...] Além das condições de miséria em que vive um amplo setor da população, chama a atenção a fragmentação generalizada da vida social.

A aspiração do movimento democrático pouco a pouco foi sendo diluída; esse fato trouxe como consequência certo silêncio social e um mal-estar cultural, fruto da impotência e da incapacidade dos setores democráticos para desmontar as estruturas institucionais autoritárias estabelecidas pela Constituição de 1980.

Paulatinamente, a política foi-se elitizando, os movimentos sociais perderam força e as instituições não-governamentais experimentaram uma crise de identidade e de financiamento muito séria, além da perda de seus quadros profissionais. O próprio movimento de direitos humanos perdeu quadros diretivos e profissionais importantes, que se incorporaram à esfera do governo (Osorio, 2000:2).

O *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* apresentava recomendações em que propunha uma política de reparação para as famílias das vítimas e um conjunto de sugestões destinadas à implementação de formas simbólicas de reparação na sociedade. A implementação dessas recomendações deu origem à Lei 19.123, que criou a Corporación de Reparación y Reconciliación e estabeleceu os benefícios que o Estado chileno outorgaria, como medida de reparação, aos familiares das vítimas de violações dos direitos humanos ou de violência política com assassinato. A Corporación de Reparación y Reconciliación terminou legalmente no final de 1996. Algumas de suas funções se mantiveram no Programa de Continuidad de la Ley 19.123.

Esse Programa foi reorganizado quatro anos depois, para responder às necessidades surgidas das informações sobre violações dos direitos humanos proporcionadas pelas Forças Armadas, em janeiro de 2001, como tinham se comprometido no acordo da chamada Mesa de Diálogo³⁸, que durou de agosto de

³⁸ Decreto 1005, do Ministério do Interior, de 25 de abril de 1997.

1999 a junho de 2000. O Programa de Continuidad de la Ley 19.123 passou a ser, desde 2001, o Programa de Derechos Humanos del Ministerio del Interior. Além da Lei 19.123, os governos da Concertación estabeleceram os seguintes programas ao longo da década dos anos 1990 e do 2000: Programa de Reparación y Atención Integral de Salud para las víctimas de violaciones de derechos humanos (Prais) (1990), Pensiones de gracia (1990), Programa de Reconocimiento al Exonerado Político (1993), Programa de Reparación para los Campesinos Exonerados de la Tierra (1995), Restitución de Propiedades e Indeminización, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2003) (Lira e Loveman, 2005:32-34).

Apesar da clareza e precisão das formulações programáticas de 1989, a concretização de cada um desses programas viu-se afetada pelas limitações e contradições da política mais ampla em relação às violações de direitos humanos. A institucionalidade herdada do governo militar influenciou também as restrições que afetaram as iniciativas de reparação.

A política de reparação implementada entre 1990 e 2003 parecia ter coberto quase todos os problemas derivados das violações dos direitos humanos ocorridas entre 1973 e 1990, cumprindo as promessas formuladas no programa de governo de 1989. No final do governo de Aylwin, as expectativas de *fechar* o tema constituíam um desejo explícito dos políticos de quase todos os setores, dando por cumprida uma dívida moral com a sociedade e considerando que, efetivamente, era um tema que poderia dar-se por terminado, mas esse desejo manifestou-se impossível de ser realizado. No entanto, no ano de 2003, já estando na presidência Ricardo Lagos³⁹, a percepção política do problema mudou dramaticamente com a detenção do general Augusto Pinochet em Londres, e continuou conturbado até sua morte, em 2006. O processo de juízo que se iniciou para definir sua extradição para a Espanha projetou internacionalmente a força moral, legal e política que tinha tido a defesa dos direitos humanos durante a ditadura, dentro e fora do Chile. Possibilitou que a explicitação da magnitude

³⁹ Depois da ditadura do general Augusto Pinochet, no período de redemocratização o Chile teve até o momento quatro presidentes, todos pertencentes à Concertación Democrática: Patricio Aylwin (11 de março de 1990 a 11 de março de 1994); Eduardo Frei (11 de março de 1994 a 11 de março de 2000), ambos do Partido Demócrata Cristiano; Ricardo Lagos (11 de março de 2000 até 11 de março de 2006) e Michelle Bachelet (11 de março de 2006 até o presente), ambos do Partido Socialista.

dessas violações legitimasse o direito das vítimas a ter o devido acesso a medidas de reparação. Também colocou em evidência as limitações e insuficiências dos programas de reparação, o que se traduziu na apresentação de demandas civis contra o Estado chileno.

A informação disponível depois de 1990 foi ampliando o conhecimento do ocorrido durante o regime militar. O governo da Concertación, ao reconhecer e assumir a responsabilidade do Estado no esclarecimento das violações de direitos humanos e na formulação de políticas de reparação, reavivou as resistências dos setores que se identificavam com o governo de Pinochet. Esses setores se sentiam ameaçados em suas lealdades e questionados em seus princípios e concepções básicas, como a honra e a verdade. Sentiam-se acusados injustamente porque acreditavam ser os salvadores da Pátria porque tinham impedido sua conquista pelo comunismo internacional (Lira e Loveman, 2005:35).

Por outro lado, o país tinha ido se vertebrando em torno da mercantilização da vida social. A extensão do crédito e a melhoria nas condições materiais de importantes setores sociais deram lugar a uma ordem centrada no consumo e no endividamento. De acordo com Osorio (2000:3), isso produz uma espécie de ilusão de um país moderno, próspero, desenvolvido, com investimentos e integração, reforçada por uma atitude trunfalista do próprio governo, que leva a sociedade a viver uma prosperidade ambígua. Sem negar os resultados de várias políticas sociais, avanços na erradicação da pobreza e a recuperação de um clima de segurança e respeito aos direitos humanos em geral, os efeitos das políticas econômicas foram mostrando que os benefícios do crescimento não eram partilhados por todos os chilenos da mesma forma e que o desnível entre ricos e pobres era cada vez maior.

Nesse contexto, foi se produzindo um processo de segmentação espacial e social agudo, que criava um “duplo país”. O Chile moderno e o Chile da pobreza foi desmistificando a imagem da integração na economia internacional globalizada e de seus benefícios, e se inaugurou, a partir da cidadania, um debate sobre os efeitos do modelo econômico neoliberal implementado e os limites das políticas econômicas, assim como foi se afirmando a necessidade de uma maior participação cidadã na construção da democracia.

Esse complexo contexto econômico-social e político também se revelou conflitivo, em 2003, em relação ao tema dos direitos humanos. Alguns setores estimulavam a postergação do conflito, esperando que as demandas das vítimas ficassem diluídas com o correr do tempo. Outros promoviam ou esperavam poder contar com algum acordo político que colocasse um ponto final nos processos judiciais ou que se aplicasse o decreto de lei da anistia de 1978, como tinha sido previsto. Ao mesmo tempo, estava claro que os fracassos sucessivos dessas tentativas de dar por concluído o tema dos direitos humanos referentes ao período da ditadura tinham impedido novas iniciativas por parte do governo, a partir de 1996.

Essa situação foi progressivamente gerando, na sociedade, descrédito em relação às possibilidades da democracia. No início da década de 1990, segundo Lechner (1990)⁴⁰, os discursos armamentistas [da ditadura] foram perdendo força, e a democracia começou a ser considerada um valor em si própria, o que facilitou o processo de transição. Quinze anos depois, apesar da alta valoração inicial do regime democrático recentemente restabelecido, apenas metade da população chilena se manifestava a favor da democracia como forma de governo, como salienta o informe do PNUD (2004:253)⁴¹:

este é um tema preocupante. [...] Sem um fundamento cultural sólido, a democracia encontra-se mais vulnerável para a emergência de traços autoritários ou populistas, com o risco conseqüente de desperdiçar a oportunidade que o país tem hoje de fazer um avanço em matéria de desenvolvimento humano.

⁴⁰ Citado em PNUD. **Informe de Desarrollo Humano em Chile. El poder: para qué y para quién?** Chile: 2004.

⁴¹ O PNUD, desde 1995, a partir de um acordo com o governo chileno, realiza informes nacionais com o objetivo de “promover a idéia de desenvolvimento humano sustentável com o governo e a sociedade civil, levando a cabo estudos nacionais que possibilitem uma reflexão e diálogo sobre os conteúdos essenciais do desenvolvimento humano”. O primeiro informe foi o de 1996 (PNUD. *Desarrollo Humano en Chile*, 1998).

Uma das razões apontadas na constatação dessa realidade da sociedade chilena no início da década atual aponta para a dificuldade do sistema democrático de satisfazer as expectativas dos cidadãos, particularmente no plano socioeconômico. Por outro lado, a persistência de dinâmicas cotidianas autoritárias e discriminadoras também corrói o significado da vida democrática. Nesse sentido, cabe destacar que na última pesquisa realizada pelo Latinobarómetro (2004), 32% da população chilena indicavam que no país “não se trata a todas as pessoas igualmente; pelo fato de ser pobre se é tratado de outra maneira [discriminado]”. Esse dado também é reforçado por pesquisas realizadas por outras instituições em relação aos temas da discriminação e da intolerância, como aponta também o informe já referido do PNUD (2004:254):

Viver num sistema democrático implica que as pessoas tenham iguais direitos e que as diferenças sociais sejam respeitadas. Dificilmente a democracia será bem avaliada pela cidadania se isso não se cumpre.

Para enfrentar esse desafio, o relatório do PNUD recomenda fundamentalmente o aprofundamento na educação cívica e no exercício ativo de seus direitos por parte dos cidadãos, afirmando que é uma tarefa que cabe ao mundo da política mas também ao conjunto do sistema educativo. Frente a esse desafio, consideramos ser necessário pensar no processo da educação em/para os direitos humanos como uma mediação importante para essa construção democrática, aspecto que será desenvolvido no próximo item.

4.1.2

Processo da educação em/para os direitos humanos no Chile

A educação em/para os direitos humanos no país começa a gestar-se na metade da década dos 1980, em plena ditadura militar. O Chile foi um dos países pioneiros, na América Latina, na educação em/para os direitos humanos. No entanto, não há muito material produzido que sistematize esse processo. Dois artigos serão privilegiados neste item como referências fundamentais, por sua importância e abrangência. O primeiro corresponde à década de 1980, de Carlos Basombrío (1991); está publicado em seu livro *Educación y Ciudadanía, la Educación en Derechos Humanos en América Latina*; nele relata a experiência

chilena. O segundo, de Jorge Osorio (2000), *La Educación de los Derechos Humanos en Chile durante los 90*, trata do desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos na década dos anos 90.

Como já mencionamos, na metade da década de 80 tinha se fortalecido um importante movimento social que expressava os anseios de recuperação democrática de diferentes organizações políticas e sociais chilenas. Além disso, sob o regime ditatorial se desenvolveram no país redes sociais que implementaram projetos em torno dos direitos humanos e da cidadania, tanto na dimensão de defesa e promoção como de educação. Nessa época, os protagonistas são diversos atores institucionais de diferentes tipos, como ONGs, igrejas e movimentos populares, entre outros, que desenvolveram experiências de grande transcendência na defesa dos direitos humanos. Na segunda metade da década começaram a aparecer também as primeiras experiências de educação em direitos humanos.

Essas experiências foram promovidas pelos principais organismos de direitos humanos e tiveram papel fundamental na gestação da consciência democrática da população. Pode-se afirmar que no Chile, nesses anos, o eixo político mais importante, em torno do qual se articulou a educação em direitos humanos, foi o direito à participação do povo em sua trajetória histórica. Dessa forma, procurou-se articular a luta pela democracia e a luta pelos direitos humanos em muitos setores da população (Basombrío, 1991: 95).

Nesses anos, segundo o mesmo autor, foram realizados também avanços importantes na perspectiva da educação em/para os direitos humanos em relação à incorporação do uso alternativo do direito na educação formal. Em termos gerais, pode se afirmar que o elemento unificador das diferentes práticas esteve orientado no sentido de tratar de converter os direitos humanos no paradigma cultural do futuro da democracia.

No ano de 1984, surgiu o Plenario de Organismos de Derechos Humanos, uma instância de consulta e coordenação política entre as principais organizações de direitos humanos do país. Nesse mesmo ano começaram a ser realizadas reuniões de intercâmbio sobre educação em direitos humanos, e foi realizado o I Seminário Chileno de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, cujo objetivo principal foi articular, pela primeira vez, os diferentes esforços que, de maneira incipiente, tinham começado a ser realizados sobre essa temática.

No II Encontro Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos,

realizado no ano seguinte, os objetivos e o número de participantes já tinham crescido. O mais significativo desse encontro foi o esforço por delinear coletivamente as características específicas da educação em direitos humanos. Entre as enumeradas destacam-se as seguintes: a busca de coerência entre a “palavra” e a “ação”, a afirmação de sua dimensão política orientada a denunciar o autoritarismo, a promoção de um modo alternativo de organizar relações sociais fundamentadas na solidariedade e no respeito aos direitos humanos, a construção de uma consciência de mudança que permita criar modos alternativos de vida social e política, a vinculação entre o espaço cotidiano e a dimensão ética, a capacidade de assumir a dimensão conflitiva da realidade (Basombrío, 1991: 116).

O III Encontro Chileno de Educação para a Paz e os Direitos Humanos foi realizado no final de 1986 e teve três temas centrais: a educação em direitos humanos no contexto da ação educativa popular, a educação em direitos humanos na educação formal, assim como o papel do movimento de magistrados e o uso alternativo do Direito e a capacitação jurídica popular e sua relação com a educação em direitos humanos. Nesse encontro, um espaço importante foi dedicado à apresentação de algumas experiências que estavam sendo já realizadas. Também foram abordados os desafios que a situação do país apresentava para a educação em direitos humanos.

O IV Encontro Chileno de Educação para a Paz e os Direitos Humanos foi realizado no final do ano seguinte e se situa em continuidade aos anteriores, de aprofundamento da reflexão sobre o tema da incorporação dos direitos humanos na escola.

Todos esses encontros foram apoiados pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) e o Centro El Canelo de Nos. Sua principal característica foi instituir um espaço de intercâmbio e aprofundamento na temática. No entanto, não se deu com igual força o desenvolvimento de uma estratégia comum de trabalho que se expressasse numa coordenação sistemática de esforços.

Esses encontros acabaram no final de 1987, quando se constituiu um movimento de alcance nacional que se articulou com as mobilizações pela democracia, realidade que demandou das instituições da sociedade civil a colocação de seus capitais institucionais, profissionais e pedagógicos a serviço da educação cidadã que o país requeria para fiscalizar o Plebiscito de 1989, cujos resultados favoráveis aceleraram o processo de transição institucional, como já foi

mencionado no item anterior.

Algumas das instituições destacadas nessa etapa no trabalho de educação em direitos humanos são as seguintes: Vicaría de la Solidaridad, uma instituição mantida pela Igreja Católica que substituiu o “Comité Pro Paz”, em 1976; “Servicio Paz y Justicia de Chile” (Serpaj), fundado em 1977; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), fundado em 1971; Comisión Chilena de Derechos Humanos, fundada em 1978; e o Instituto de Educación para los Derechos Humanos.

Na década de 90 se inaugura o processo de redemocratização no país. Essa nova etapa esteve fundada num conceito de governabilidade em que a participação cidadã foi ancorada mais como uma ameaça de que como uma oportunidade para fortalecer a democracia. Os espaços para a expressão social foram se restringindo significativamente. Além disso, os partidos políticos da Concertación tenderam a ocupar, com suas redes, todos os âmbitos de participação cidadã, diminuindo progressivamente a vitalidade de expressões de democracia direta e participação popular. Esse esquema foi fortalecido também porque as tarefas prioritárias do governo democrático visavam a reduzir ao máximo possível toda fonte de instabilidade, para resguardar a governabilidade do novo regime e aprofundar as bases de uma economia de mercado que implicava disciplina laboral e confiança no governo (Osorio, 2005:12).

Nessa década, a realidade das instituições que trabalhavam na década anterior na promoção e educação em direitos humanos mudou substancialmente. Os esforços de aglutinação, coordenação e as tentativas de trabalho em rede realizados na década anterior se desintegraram e as instituições se fragilizaram, tanto do ponto de vista de seus recursos humanos, porque muitos de seus profissionais foram cooptados para os quadros do Estado, como também economicamente, pela retirada dos apoios da cooperação internacional, uma vez superado o regime militar e recuperada a democracia. Nesse momento, o financiamento público é praticamente inexistente para essa área.

Segundo Osorio (2000:116), o modelo de governabilidade imposto nesse primeiro período de redemocratização, até meados da década dos anos 90, caracteriza-se pela:

precariedade das relações cívico-militares, a defesa ativa por parte das Forças Armadas de suas próprias demandas em relação aos temas de justiça pelas violações dos direitos humanos, a prioridade de gerar um ambiente de ordem e estabilidade social para acelerar a modernização econômica e a desmobilização dos atores sociais que tinham sido protagonistas no final da ditadura. Paulatinamente se elitiza a política, os movimentos sociais decaem e as instituições não-governamentais experimentam crise de identidade e de financiamento muito graves.

No entanto, convém destacar, por sua importância e por ser a primeira iniciativa do poder público nessa área, a constituição pelo então ministro de Educação, Ricardo Lagos, no mês de maio de 1991, de uma Comissão de Trabalho⁴² para aprofundar o estudo da temática dos direitos humanos e sua relação com a educação formal. O objetivo específico assinalado para essa Comissão era:

elaborar uma proposta que permita a incorporação desta temática no currículo escolar (Ministerio de Educación. Comisión de Derechos Humanos, 1993:1).

A composição da comissão permitiu abordar a tarefa proposta tendo presente uma grande variedade de experiências e perspectivas. Seus membros procediam do mundo acadêmico, da pesquisa educativa, da docência escolar, da militância social, e de instituições não governamentais de estudo e compromisso com a promoção e defesa dos direitos humanos. Vários de seus integrantes tinham realizado ou realizavam experiências sobre o tema no país e no estrangeiro.

Essa Comissão elaborou um relatório, que foi entregue no ano de 1993, no qual entendia que:

o respeito, promoção e vigência dos direitos humanos excede em muito a capacidade educadora da escola. A família, os poderes públicos, as organizações sociais, os meios de comunicação, em suma, a comunidade inteira é responsável por desenvolver uma verdadeira educação e cultura em e para os direitos humanos. No entanto, sem dúvida a escola é um espaço privilegiado para que essa cultura se desenvolva de um modo sistemático, permanente e intencional. As profundas raízes que criam nas pessoas as

⁴² Essa Comissão era integrada pelos seguintes profissionais: Alfonso Bravo Baltierra (coordenador), Aldo Calcagni González, Juan Pablo Conejeros Maldonado, Claudio Gutiérrez Lazo, Juan Morales, Luis Moya Santander, Enrique Pascual Nelly, Eduardo Rojas Zepeda, Luis Cisterna Contreras, Rebeca Chamudes Urzúa, Abraham Magendzo Kolestrein, Verónica Monsalve Anabalón, Domingo Namuncurá Serrano, Ezequiel Rivas Gutiérrez e María Teresa Rodríguez (Ministerio de Educación. Comisión de Derechos Humanos. **Los Derechos Humanos en la Educación Formal**. Chile, 1993).

vivências e as aprendizagens escolares contribuem de uma forma particularmente eficaz na formação de valores, atitudes e condutas que acompanham o aluno durante toda sua vida. A incorporação dos direitos humanos no processo educativo representa uma oportunidade excepcional para ir criando essa necessária cultura em e para os direitos humanos (Ministerio de Educación. Comisión de Derechos Humanos, 1993:1-2).

Esse relatório apresentava uma breve introdução, fundamentando a necessidade de incorporar a educação em/para os direitos humanos em todos os níveis do sistema escolar; em uma segunda parte, desenvolvia os critérios e modalidades de aplicação que podem ser empregados para incorporar esta temática no currículo escolar; na parte final, apresentava as exigências que a educação em direitos humanos coloca para os educadores e as formas de desenvolver processos de formação e capacitação desses profissionais para responder a esse novo desafio.

Os direitos humanos foram incluídos legalmente no *Marco Curricular dos Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios* (OFCMO), nos Programas de Estudo Ministeriais dos diferentes setores e subsetores de aprendizagem e nos *Objetivos Fundamentais Transversais* (OFT). Foram assim incorporados ao currículo nacional como tema transversal, juntamente com outros temas como: meio ambiente, multiculturalismo, formação cívica e democrática, tolerância e não-discriminação e respeito à diversidade social e cultural. Além disso, a promoção e o respeito aos direitos humanos têm sido um princípio orientador do conjunto de orientações estratégicas que emanam da política de Convivência Escolar e de uma série de iniciativas que o Ministério de Educação tem impulsionado, como: o Concurso Binacional sobre Microexperiências educativas de direitos humanos nas escolas, o Programa de Informação e Formação sobre o Direito Internacional Humanitário, o Calendário sobre os Direitos da Criança, entre outros (Magendzo, 2003:3).

Também a partir da esfera governamental a Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, que sucedeu oficialmente à Comisión Rettig, desenvolveu até 1997 um programa de ações educativas, elaboração de materiais, capacitação de educadores e de articulação entre organizações da sociedade civil sobre essa temática. Através dessas ações foram aproveitadas muitas metodologias e materiais didáticos desenvolvidos pelas ONGs durante o tempo da ditadura, produzidos, entre outras instituições, pela “Vicaría de la Solidaridad”,

pelo “PIIE” e pelo “CEAAL (Magendzo:1999)⁴³.

Também a reforma educativa chilena promoveu ações de importância para o tema nessa década. Alguns aspectos mais significativos, que, segundo Osório (2000), poderiam ter contribuído para a criação de âmbitos propícios para a educação em direitos humanos foram suas políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação nos setores mais pobres, a melhoria das condições de trabalho do magistério, a dotação de infra-estrutura adequada para o funcionamento das escolas, a ampliação do acesso a novas estratégias e tecnologias educacionais e a preocupação em promover uma nova cultura baseada na não-discriminação, na convivência respeitosa e não violenta na escola. No entanto, esses processos, apesar de sua grande incidência, não conseguiram resultados sistêmicos para a educação em direitos humanos, colocando um grande dilema para a própria reforma: como abordar a educação em direitos humanos tendo presente a cultura escolar fortemente consolidada. Referindo-se ao final da década dos 1990, Osorio (2000:120) afirma:

na verdade a reforma chilena se escolarizou, se distanciou da cultura, se instrumentalizou em relação à transição para uma nova economia, mas abandonou suas exigências em relação à ‘transição de época’ que lhe exigia assumir mudanças paradigmáticas culturais e de pensamento e esqueceu suas responsabilidades em relação à consolidação da democracia e à reconciliação do país com a ‘doutrina’ dos direitos humanos.

Também é importante ter presente que, nessa década, a partir do reconhecimento formal da educação em direitos humanos como um componente da política educativa formal, desenvolveram-se ações que devem ser avaliadas positivamente pelo lugar que ocupa o ensino dos direitos humanos na *Proposta de Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios da Educação Básica*”, especialmente no Ensino Médio, na formação de professores e na produção de materiais didáticos.

Magendzo (1999) assim se expressa no relatório remetido ao Senado em relação às ações desenvolvidas sobre a educação em direitos humanos:

⁴³ Citado por OSORIO, J. **La Educación de los Derechos Humanos en Chile durante los 90**. San José: IIDH, 2000.

fazer dos direitos humanos um conteúdo e um objetivo transversal⁴⁴ tem significado buscar consensos sociais. Em outras palavras, a decisão de transversalizar os direitos humanos foi necessariamente o resultado de deliberações e opiniões de educadores, famílias, membros da comunidade, igrejas, diferentes correntes de opinião política, empresários, estudantes, sindicato de professores etc. Esse processo não está isento de tensões, de interesses e diferentes posições e contradições. É precisamente no âmbito dos direitos humanos em sua qualidade de conteúdo e objetivo curricular transversal que inevitavelmente têm surgido divergências e diferenças de opiniões, que são a expressão de uma decisão pública e da sociedade de um fazer democrático, respeitoso da diversidade⁴⁵.

Entre as experiências mais inovadoras no âmbito da educação em direitos humanos nessa década e que se estendem também à década de 2000, Osorio coloca as seguintes, organizadas com coordenadas diferentes das da década de 1980:

- A perda de liderança das ONGs que durante os anos 80 desenvolveram modelos de educação em direitos humanos com incidência nos setores sociais e eclesiais teve sua compensação na emergência e fortalecimento de novas redes e movimentos, especialmente de mulheres e ambientalistas, que em ambos os casos geraram processos de formação de lideranças e capacitação jurídica, especialmente depois das reuniões da ONU realizadas no Rio de Janeiro, Viena e Beijing. É importante destacar que esse processo na sociedade civil não tem tido quase repercussões na política educativa, e na esfera oficial não se observa um esforço, como em outros países, por incorporar essas temáticas de forma nuclear, além de reconhecê-las no marco curricular do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, os temas referentes aos direitos das mulheres e da equidade de gênero são vistos como temáticas conflitivas, especialmente entre os grupos políticos conservadores. O que se destaca no âmbito de geração de novos direitos são os direitos dos consumidores, que, como movimento social, têm tido incidência na opinião pública e obrigou o governo a criar o Serviço Nacional do Consumidor e a Lei de Defesa do Consumidor.

⁴⁴ Os objetivos transversais, em sua formulação, não só incorporavam o respeito aos direitos humanos como estão consagrados na *Declaração Universal* como também vinculavam os direitos humanos a uma série de valores que têm preocupado permanentemente na educação, especialmente o da dignidade da pessoa. Existiam também outros objetivos vinculados estreitamente ao tema dos direitos humanos, como: a igualdade e equidade de gênero, a proteção do meio ambiente, o exercício pleno dos direitos e deveres pessoais e a valorização do trabalho.

⁴⁵ Citado em OSORIO, J. **La Educación de los Derechos Humanos en Chile durante los 90**. San José: IIDH, 2000.

- Os grupos mais emblemáticos na defesa dos direitos humanos na década anterior e que desenvolveram programas de educação nessa década centraram suas ações na atividade jurídica, constituindo-se em referentes éticos reconhecidos. Colocaram em tensão os diferentes governos da Concertación em relação às violações dos direitos humanos e a agenda governamental para elaborar uma “Lei do Ponto Final”. No entanto, esses grupos não têm demonstrado capacidade de fazer novas propostas e criar novas instituições de defesa e promoção dos direitos humanos. Existe nesse âmbito um déficit não preenchido nem pelas organizações da sociedade civil nem pelo governo.
- As universidades, também na década dos 90, não têm tido papel muito destacado em relação a essa temática. Algumas instituições têm programas de pesquisa jurídica que se relacionam aos direitos humanos. Praticamente nenhuma universidade do país incorporou a seu currículo obrigatório o ensino de direitos humanos. Na década do 2000, já fizemos referência anteriormente, a Academia de Humanismo Cristiano, criou a Cátedra Unesco de Direitos Humanos, em 2003. Um tema também a ser destacado nesse âmbito são as pesquisas sobre as novas gerações de direitos, associando-as às novas dinâmicas dos movimentos cidadãos, às demandas da sociedade civil, trabalhando especialmente a noção de “ação de interesse público”, que vincula processos de construção de cidadania em nível local com ações jurídicas, educação em direitos humanos, formação de lideranças e novas formas de conceber a relação entre o profissional de Direito e os movimentos sociais.
- Neste período, no âmbito do trabalho das ONGs tem-se aberto uma nova frente relacionada a aspectos de discriminação que alguns grupos sofrem por razões étnicas, de gênero, idade, opção sexual ou necessidades especiais, desenvolvendo-se programas na linha da educação em direitos humanos. Entre as instituições que trabalham nesta linha se destacam a Vicaría de la Solidaridad⁴⁶, o PIIE⁴⁷ e a Fundación Ideas⁴⁸. Esta última foi

⁴⁶ http://www.vicaria.cl/vicarias/vicaria_pastoral_social.php. Acessado em 12/1/2008.

⁴⁷ <http://www.piie.cl/>. Acessado em 12/1/2008.

⁴⁸ <http://www.ideas.cl>. Acessado em 12/1/2008.

criada em 1988 para supervisionar o plebiscito e posteriormente reorientou seu enfoque para os temas de educação para a não-discriminação e a tolerância realizando um trabalho pioneiro no país.

- As mobilizações das associações indígenas, especialmente os Mapuches, têm obtido sucesso em relação à reivindicação de direitos humanos, autonomia e educação a partir dos próprios referentes culturais, o que tem levado algumas ONGs e universidades da região sul do país a promover projetos de resgate da educação mapuche, de forma bilíngüe. Nesse sentido, em nível governamental, sancionou-se em 1998 a Lei Indígena, que no seu artigo 32 estabelece a educação intercultural bilíngüe para as diferentes comunidades indígenas⁴⁹. Também nestes últimos anos tem-se trabalhado na formação de professores bilíngües e elaborado materiais didáticos e dicionários nas diferentes línguas indígenas reconhecidas (rapanui, kawésqar, yagán, aymara, quechua y mapudungún). No entanto, ainda não está assumido o desafio de considerar os povos indígenas incluídos em um processo amplo de construção de uma sociedade nacional multicultural e pluriétnica que reconheça e valorize a existência dos povos indígenas e o exercício de seus direitos econômicos, políticos, culturais e sociais.
- No âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais, têm se desenvolvido iniciativas promovidas por redes internacionais não-governamentais, como a Novib (agência holandesa) ou o CEAAL, o que levou à criação de uma plataforma de ação para a exigibilidade jurídica desses direitos, constituindo-se em um espaço educativo para grupos de cidadãos organizados exercerem o controle das responsabilidades governamentais em temas como o direito das crianças, mulheres, os direitos ambientais e de minorias sexuais, entre outros.

⁴⁹ O artigo 32 da lei diz: “La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios y organismos del Estado que corresponda, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir con los Gobiernos Regionales, Municipalidades y organismos privados, programas permanentes o experimentales”. Disponível em: <http://www.conadi.cl/logros2.htm> Acessado em 12/1/2008.

No entanto, apesar de todas estas iniciativas, para Osorio, nesta última década a sociedade civil continuou se debilitando, a “democracia do consumo” terminou por esgotar as energias sociais criativas, o que, junto com a despolitização das comunidades, a involução da ação da Igreja e de uma imprensa pluralista, terminou por provocar uma “normalização” da sociedade. A democracia já não se apresenta como um âmbito de criatividade e de mudança, mas como a regulação da convivência social e o campo da igualdade de oportunidades. A atividade intelectual dos centros acadêmicos também se reduziu e muitas ONGs perderam substantivamente sua capacidade criativa e de trabalho a partir das realidades locais, transformadas no braço executor das políticas sociais do governo (Osorio, 2005:15).

Concluindo este item, podemos afirmar que, depois de todos esses anos de redemocratização, a reforma educativa chilena tem se demonstrado frágil e insuficiente em relação à possibilidade de desenvolver uma educação destinada a criar uma cultura dos direitos humanos.

Tem existido, por parte do governo, uma insuficiente vontade política para fazer da reforma escolar um tema mobilizador da participação da sociedade civil de adesão a um projeto cultural progressista. A política educativa não tem tido suficiente capacidade para construir alianças com setores sociais estratégicos, capazes de fazer da reforma um espaço de processamento da complexidade das transformações vividas pelo país, especialmente no que se refere às repercussões da política econômica em relação às classes sociais mais desfavorecidas, mantendo-se os padrões de exclusão e discriminação. Existe um déficit nas políticas de equidade, de ação afirmativa e de outras ações diretas orientadas à distribuição dos benefícios do desenvolvimento educativo em relação aos setores populares, aos indígenas e às mulheres, entre outros. Prova disso foram as manifestações organizadas pelo movimento de estudantes de Ensino Médio da escola pública a partir de abril de 2006, conhecido como “Revolução dos Pingüins” reivindicando melhoria na qualidade da educação e denunciando a realidade da escola atual como um produto da desigualdade social que atravessa o país com as políticas públicas desenhadas sob a orientação do modelo econômico neoliberal, como afirma Salvat (2006: 71-72):

os estudantes de maneira indireta evidenciam que nossa política democrática tem problemas, ou, para dizê-lo de maneira forte: está doente em sua cultura e sua economia. [...] Nada conseguimos com enunciar e/ou proclamar tais ou quais valores e virtudes como desejáveis se não promovermos ao mesmo tempo uma educação para a democracia – em todos os níveis – que assuma formas de experiência social e política, desde a infância, capazes de construir outro imaginário social. Talvez no presente esse fator represente uma das contradições mais flagrantes.

No entanto, a encruzilhada permanece: a pobreza é um desafio da economia de mercado e a democracia tem se enfraquecido ao ser incapaz de enfrentar esse problema. As novas formas de fazer política e uma maior responsabilidade social da cidadania organizada parecem o caminho através do qual a democracia pode ser revitalizada. Nossos entrevistados/as, que apresentamos no item a seguir, fazem parte desse processo histórico, político-social apresentado e participam também dos desafios colocados.

4.2

O significado da educação em/para os direitos humanos: a ótica dos atores

Neste item apresentamos a análise a partir da perspectiva dos/as entrevistados/as sobre a realidade da luta pelos direitos humanos no país, assim como a evolução da educação em/para os direitos humanos durante o período histórico focalizado.

4.2.1

“A educação em direitos humanos é um processo de toda uma vida [...], é parte de nossa convicção, de nossa consciência”

Esta categoria pretende recolher sinteticamente a trajetória da vida profissional dos/as entrevistados/as. No processo de trabalhar as entrevistas, decidimos combinar uma análise transversal dos relatos com uma apresentação, em grandes traços, do itinerário de vida de alguns entrevistados/as. Procuramos, na análise desta categoria, um olhar que tentasse compreender o comum e o específico dos/as entrevistados/as, particularmente no que se refere às questões da pesquisa, para colocar essas questões em um quadro que mostrasse a trama da

vida em que esses processos se inscrevem. Assim, decidimos incluir ao final deste item dois relatos da vida dos/as entrevistados/as que consideramos de caráter paradigmático, um correspondente à geração dos “fundadores” e outro dos profissionais que se integraram às atividades da educação em/para os direitos humanos nos anos 1990.

O grupo de entrevistados/as é composto por seis pessoas, duas mulheres e quatro homens, com a seguinte formação acadêmica: um doutor em Educação com pós-doutorado na área de currículo; três com mestrado, em Educação, Filosofia e História; e duas pessoas com licenciatura, em Filosofia e em História.

Metade do grupo é integrada pelos pioneiros da educação em direitos humanos, hoje na faixa etária dos cinquenta a sessenta anos. Fazem parte da geração dos “fundadores”, com forte vínculo com a educação popular e a experiência de ter sofrido violação de direitos como consequência da repressão da ditadura militar chilena. Reconhecem o início da educação em/para os direitos humanos no país em torno da metade dos anos 1980:

yo estuve muchos años ligado a la educación popular. En cierta ocasión, tiene que haber sido el año 84 o 85, no recuerdo bien, me convidó Daniel⁵⁰ a una reunión donde se iba a conversar sobre educación en derechos humanos. Pero todos los que fueron invitados allá era gente que había sufrido severamente la represión. Estábamos todavía bajo régimen militar y nos fuimos a un lugar que se llama Punta de Tralca que está fuera de Santiago (José).

La historia es que yo me vine de Valparaíso a Santiago una vez que terminé la universidad y con otros compañeros creamos en 1978 el Servicio de Paz y Justicia (Serpaj). Coincidió con la primera huelga de hambre de la agrupación de familiares y amigos de desaparecidos. Desde entonces iniciamos un trabajo de derechos humanos, principalmente orientado al mundo de las iglesias, pero luego también en el ámbito de lo que llamamos, los poblacionales, movimiento vecinal, movimiento social. Desde esa época empezamos a trabajar en lo que en ese momento llamábamos genéricamente educación liberadora. (...) En el año 1984 el Secretario General del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), que era chileno, me pidió si podía organizar una reunión porque se iba a constituir la Red de Educación en Derechos Humanos promovida por esa institución (Daniel).

⁵⁰ Os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios; como já fizemos referência, mantivemos os nomes reais das instituições por tratar-se de organismos reconhecidos no país por seu forte compromisso na luta pelos direitos humanos e pela educação em direitos humanos no período analisado.

Um deles não escapou da experiência do exílio, onde pôde continuar a vida e abrir caminhos para o estudo.

Estuve en el exilio durante 15 años. Previo al golpe del 73, yo ya estaba titulado como profesor y trabajaba en el mundo de la educación de adultos, en programas de alfabetización, pero también en el mundo académico. Cuando fue el golpe estuve durante un año detenido, pero después tuve que migrar a Suecia en donde quise hacer un postgrado, porque era la alternativa más cercana para un recién exilado. (...) El año 88 yo pude volver al país y me introduje por la vía del mundo de la educación en derechos humanos (Marco).

Quanto aos outros integrantes do grupo entrevistado, correspondem à segunda geração de profissionais da educação em/para os direitos humanos, hoje na faixa etária dos quarenta anos. Começaram a trabalhar no final dos anos 80 ou inícios dos 90, em diferentes organizações não-governamentais existentes já na época da ditadura, algumas com prestígio no trabalho de defesa e denúncia dos direitos humanos – que mais tarde ampliariam seu campo de ação para a educação em direitos humanos – e outras instituições que começaram suas atividades já especificamente a partir dessa perspectiva. Algumas destas organizações são: a Vicaría de la Solidaridad, o Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE), El Canelo de Nos, a Fundación Ideas.

Mi preocupación se inicia de adolescente. Crecí con el golpe militar en Chile en 1973 y me fui enterando de algunas cosas y eso me desequilibraba mucho. Sentía un vacío y una desprotección que tus padres no te pueden brindar, no tenía muchas palabras para decirlo en la época, pero era una profunda desprotección social. (...) Además todo el tema familiar, primos, parientes, mi familia, se vivió mucha amenaza, mucho miedo. (...) Me formé como profesora de historia y en 1989 trabajando ya en otro lado, presenté mi currículo en la Vicaría de la Solidaridad y me llamaron. Empecé a trabajar con un programa de educación en derechos humanos para profesores (Camila).

Yo venía de otra institución de la Iglesia Católica. No tenía experiencia en educación en derechos humanos. Y entré a trabajar en la Vicaría de la Solidaridad, que era un gran organismo de la Iglesia en 1988. Gracias a los derechos humanos conocí dos vías: la teórica y la práctica, de lo que podríamos llamar educación en derechos humanos (Matías).

Vários dos/as entrevistados/as adquiriram posteriormente, em sua trajetória profissional, também vínculos com o mundo acadêmico universitário; alguns, na década dos 90, passaram a colaborar com o Estado integrando diferentes comissões e grupos de assessorias, especialmente no Ministério de Educação, e

alguns deles continuam exercendo essas atividades até o momento presente.

Algumas das ONGs de referência, o PIIE e a Vicaría de la Solidaridad, em que alguns trabalharam e outros continuam ainda vinculados, são integrantes da Rede Latino-Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, promovida pelo CEAAL, referida no capítulo 3. Também vários deles, em sua trajetória de formação profissional, participaram do Curso Anual de Formação em Direitos Humanos promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (Costa Rica); um entrevistado foi várias vezes docente convidado desse curso. Dois deles, nesta última década, foram os responsáveis pela criação da Cátedra Unesco⁵¹ de educação em direitos humanos na universidade onde trabalham, que também já mencionamos.

A maioria tem ampla produção bibliográfica sobre educação em/para os direitos humanos e temas afins, com reconhecimento em seu país e no continente. Alguns deles foram referência para o desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos em outros países do continente, assessorando experiências, ministrando cursos e palestras, dando consultorias etc.

Estes são os relatos selecionados que considero especialmente significativos da trajetória vivida pelos/as entrevistados/as.

Representante da primeira geração:

José relata que *“nació en Chile, en la década de los treinta del siglo pasado, en una familia de inmigrantes judíos. Mi padre fue el primer rabino de la comunidad judía. Estos hechos me sitúan de lleno en un contexto identitario, que sin duda han dejado huellas. En efecto, en el Chile de entonces, se palpaba la pobreza con la crudeza extrema y dramática, mucho mayor que la que existe todavía hoy. La miseria y el sufrimiento, en especial el de otros y otras, iba penetrando en mi ser y me iba marcando.[...]”*

⁵¹ Esta Cátedra leva o nome de Harald Edelstam, o embaixador da Suécia no momento do golpe de Estado no Chile. Foi declarado *persona non-grata* por defender os direitos humanos dos presos com muita coragem. O nome foi colocado como reconhecimento de sua entrega e generosidade.

A mediados y finales de los sesenta se comienza en Chile y en el mundo entero a respirar aires de cambio social, cultural y político. Se cuestionan los viejos esquemas anquilosados y la prolongada historia de injusticias, inequidades, abusos que se reproducía y perpetuaba. Los grupos más excluidos y desposeídos: trabajadores, estudiantes, mujeres, indígenas, sienten que ha llegado el momento de reclamar derechos postergados por generaciones. Los partidos políticos de centro y de izquierda interpretan estas demandas. Se inicia primero “la revolución en libertad” y, posteriormente, con el advenimiento de la Unidad Popular a comienzo de los setenta, se introducen cambios radicales en los medios de producción y en algunas de las estructuras del aparato estatal. Nadie y por supuesto yo tampoco podía quedar indiferente. Sin embargo, siendo partidario de los cambios, sentía que los procesos se precipitaban con mucha rapidez. Pese a las tensiones y contradicciones personales se iba generando en mí un pensamiento y una actitud transformadora y emancipadora.

Las ansias de cambio fueron violentamente interrumpidas por la instauración de una dictadura militar cruenta, despótica y despiadada. Los derechos fundamentales de las personas fueron violados, se instaló un régimen de terror y muchas personas fueron torturadas y desaparecidas. Los espacios de libertad se agotaban, las esperanzas se iban postergando e invisibilizando.

Paulatinamente, iba tomando conciencia que las libertades básicas se restringían. En mi trabajo en la Escuela de Educación de la Universidad Católica sentí que me estaba autocensurando. Había miedo. Poco a poco se fueron conociendo más casos de torturados y desaparecidos. Muchos amigos tuvieron que abandonar el país. Las ansias de reeditar la democracia se hacía cada vez más necesaria. La dictadura pisaba cual monstruo fuerte.

El espacio que nos dimos para repensar la democracia fue el Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa. Un lugar académico en el que podíamos actuar con relativa libertad e imaginar la recuperación de la democracia. Sabíamos que esta llegaría pero que habría que ganarla. Los militares no la entregarían en bandeja. Aquí, entre otras cosas, inspirados en Paulo Freire, desarrollamos proyectos de educación popular. Trabajábamos en poblaciones empoderando a la gente, a que se sintieran y actuaran como sujetos de dignidad y de derechos. Además comenzamos paulatinamente, gracias a la cooperación internacional a introducirnos en el lenguaje de la pedagogía crítica.

Era el preámbulo de mi incorporación a la educación en derechos humanos.

Durante la dictadura a nuestro trabajo educativo no lo denominamos educación en derechos humanos. Este lenguaje era entonces subversivo y peligroso. A mediados de la década de los ochenta se comenzó en América Latina a hablar de educación en derechos humanos. En ese tiempo cuando las dictaduras comenzaron a ceder en muchos países y en el nuestro ya se veía la luz en el final del túnel, me llamó Daniel, un amigo, intelectual y luchador incansable de la causa de la democracia, a impartir, en el marco de un curso de educación popular de adultos, una conferencia en educación en derechos humanos. Nos reunimos en Punta de Tralca, junto al mar lejos de la mirada de los militares y las fuerzas represivas.

Los participantes al curso casi en su totalidad eran personas que habían sufrido en carne propia humillación y la degradación de sus dignidades. Encarcelados, torturados y amenazados. Hablaban de sus sufrimientos y dolores, de sus pérdidas, de sus martirios y tristezas, de sus frustraciones, pero también de sus esperanzas. Empatiqué profundamente con sus sufrimientos y angustias.

Una pregunta que surgió en mi con fuerza fue por qué sólo los sufrientes debían restaurar la democracia, por qué sólo ellos y ellas debían ser los únicos en recomponer el cuerpo social violentado, por qué sólo ellos y ellas debían preguntarse por los derechos humanos. Creí con mucha firmeza, que una vez recuperada la democracia, sí queríamos que lo ocurrido no volviera a suceder, debíamos, necesaria e imperativamente educar en derechos humanos, educar para la “memoria” y el “nunca más”. Recordé la promesa del “recordar y no olvidar”.

En el año 1990, repuesta la democracia, lenta, pero con convicción, comenzamos a trabajar con docentes, a escribir, a comunicarnos con educadores de otros países que estaban ya involucrados en la educación en derechos humanos, comenzamos a crear redes de educadores, nos ligamos con educadores de otras latitudes. Se iniciaba con fuerza un movimiento mundial de educadores, de defensores, de activistas, de juristas en derechos humanos. No estábamos solos. Por el contrario sentí que se creaba una estrecha relación efectiva, una fraternidad de emociones y pensamiento. Un cometido común”.

Representante da segunda geração:

Sara conta que *“es difícil poner una fecha de cuando empezó su interés por el tema de la educación en derechos humanos. Pero, podría decir que en los años ochenta, cuando yo estaba en el colegio aún, y en plena dictadura y participábamos de las protestas en fin, y tuve la oportunidad de ir a algunos barrios pobres, populares, a ayudar, en el fondo no estaba muy claro en qué, pero me invitaban a ayudar. Y ahí me dí cuenta de una realidad que yo desconocía absolutamente. Es decir, una cosa era vivir en clase media y en clase alta, y otra muy distinta era vivir en dictadura siendo pobre. Ahí se agudizó un poco la rabia, la impotencia de la injusticia, porque ahí las injusticias eran a diario y eran demasiado evidentes. Y me surgió este interés porque algo debía poder hacerse, no tenía muy claro en qué, era adolescente. Y nos comenzamos a reunir con distintas personas para hacer trabajo popular, fundamentalmente yo trabajaba con niños más pequeños, un poco en entretenimiento y sobre todo manteniéndolos un poco protegidos durante el día y parte de la noche de las casas de sus padres. Porque muchas veces venían a allanar, muchas veces los manteníamos en otros lugares, ciertas horas del día, que eran horas claves, para que no estuvieran en casa y no presenciaran esta situación. Luego decidí estudiar pedagogía. Estudié educación de párvulos que es pedagogía con pre escolares, también un poco por eso, por mi acercamiento con los niños en las poblaciones y nunca me vi mientras estudiaba trabajando en un jardín infantil como maestra. Claramente no me veía en eso ni como directora de un jardín, sino en el área de la investigación y con este sentido desde la justicia y que era necesario que los niños al menos tuvieran un espacio distinto de pensarse y de pensar su entorno. Comencé a trabajar como voluntaria en la Unesco con una propuesta de auto aprendizaje y ahí empecé a elaborar materiales, y empecé a introducirme más en el tema y uno empieza a conocer gente. En el fondo yo no creo que me haya introducido en los derechos humanos mucho por opción, como que la vida te va llevando, y por gente que uno conoce, que uno genera vínculos y afectos, me iban invitando a un espacio y a otro espacio. En fin y ya derechamente a esa sensación que yo tenía de injusticia, de necesidad de paz, de libertad, a eso le pusimos nombre y apellido. Entonces, pasó de ser una sensación a ser una vocación, una propuesta de vida. Ahí ya me dediqué a estudiar. Entonces terminé, trabajé en la escuela varios años, ya luego*

hice un post grado en Derechos Humanos en la Haya, en el Instituto Especial de la Haya y luego muchos cursos, y tuve el privilegio de que me llamaran del PIIE, justamente porque existía en ese momento, ya recién recuperada la democracia, la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, que se había formado. Ellos querían hacer un material educativo sobre derechos humanos en todos los niveles de la escuela y lo querían hacer a través del método de las Guías de Autoaprendizaje. Y yo ya sabía hacer eso porque ya lo había hecho en la Unesco, entonces me invitaron al PIIE para dedicarme a eso. Ahí entré al equipo de José, que por sí sólo eso ya fue una escuela. Estamos hablando en el año 93, 94 y en conjunto con José también desarrollamos un material para trabajar el holocausto judío desde los derechos humanos en la escuela. Fui transitando por distintos proyectos y experiencias de formación, de investigación en derechos humanos, pero me fui dando cuenta que, - y por eso ahora un poco si bien sigo en derechos humanos cambió un poco el enfoque -, que la temática de derechos humanos adquiere un poder y una ideología que se enfrenta a los miedos que existen, con los profesores, con la gente. Yo te diría que hoy en Chile no hay tanto miedo a hablar de derechos humanos pero si a contextualizar el tema. [...]

El contexto mundial tampoco favorece mucho. Entonces desde ahí empecé a pensar y me empecé a vincular con otra gente de otros países del continente. Y junto con la Campaña de Educación para la Paz, empezamos a pensar en trabajar la educación en derechos humanos desde la formación para la ciudadanía global. Y en ese tema estoy ahora. Ha sido bien diversa mi trayectoria, ha pasado como por varios temas, momentos, pero yo creo que ya llegué a la etapa en que yo tomé mi camino. O sea, mi opción es trabajar desde una concepción de ciudadanía, con una visión crítica frente a la globalización y enfocado en comunidades pobres. Ese es mi foco, mi apuesta, por lo menos por ahora, no sé en unos años más en qué vamos a estar”.

Como lembra Bourdieu (1998), “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever”, e esse processo de passagem do oral ao escrito põe em jogo uma série de traduções. As trajetórias no complexo mundo da educação em direitos humanos constituem “uma vocação, uma proposta de vida”, como afirma uma entrevistada. É muito difícil sintetizar a riqueza dos processos vividos e

grande o receio de deixar de explicitar aspectos importantes da história pessoal e social do/a entrevistado/a.

No momento presente, todos os/as entrevistados/as afirmam continuar vinculados ao âmbito da educação em/para os direitos humanos, com um compromisso profissional, militante e político. O novo século trouxe novas leituras do tema, novos sujeitos e cenários de trabalho que analisaremos nas próximas categorias. Alguns continuam nas mesmas instituições, outros migraram para novos espaços ou fundaram novas instituições; todos continuam recriando e criando novos projetos, convencidos de que:

la educación en derechos humanos es un tema que no podemos dejar de reflexionar, si nos metimos en esto, no puede ser porque yo tengo un trabajo no más que se relaciona con los derechos humanos, si no que es un proceso de toda una vida [...] forma parte de nuestra convicción, de nuestra consciencia (Camila).

4.2.2

“Educar em direitos humanos, é gerar um processo, uma construção coletiva do que significa a dignidade humana”

Esta categoria inclui dois temas importantes: a evolução da educação em/para os direitos humanos nas diferentes décadas e em que consiste seu significado atual para os/as entrevistados/as.

Em relação ao primeiro tema, podem ser identificados três períodos ou momentos na evolução da educação em/para os direitos humanos no continente. Um primeiro momento, de instalação do tema, especialmente nos países do Cone Sul, todos com experiência de longas ditaduras militares e fortes violações dos direitos humanos. Essa primeira fase corresponde à década de 1980 e se identifica como fundacional na sua conceitualização, definição de metodologia e de conteúdos.

Los grandes activistas de la educación en derechos humanos estaban en Uruguay, Argentina, Perú, Chile y también Brasil. Tuvieron temas propios de lucha contra la dictadura y la transición a la democracia.[...] los temas eran como articulados a la educación en derechos humanos a través de la educación popular. Con la defensa jurídica, de cómo incorporar metodologías de defensa de derechos humanos a nivel popular. Fue también un período de apropiación de ciertos conceptos como el de currículum oculto y una relectura de Paulo Freire a partir de la educación en derechos humanos (Daniel).

Nesta primeira fase também se reconhece um movimento em torno do tema na América Central, entendendo a educação em direitos humanos como um componente político das lutas de libertação nacional. Através do CEAAL começou-se a construir articulações e discussões entre diferentes regiões do continente, especialmente a partir das questões conceituais.

A segunda fase se desenvolveu na primeira metade da década de 1990. Coincidiu com os processos de redemocratização de vários países da América do Sul, de pacificação na América Central, de ressignificação do sentido da política e da “esquerda”, com a queda do Muro de Berlim, além da implementação das políticas neoliberais em todo o continente. Um dos entrevistados afirma:

Fue interesante también en esa época, que empezamos a discutir no solamente el tema de derechos humanos, porque para muchos compañeros de América Central los derechos humanos seguían siendo un tema burgués, liberal, un tema que se resolvía con la revolución y el socialismo, en fin, entonces esos fueron los debates. Asimismo, discutimos el tema del feminismo y el tema del medio ambiente, que eran vistos en este contexto revolucionario como tema social demócrata o temas que se resolvían en la unidad de la idea socialista. [...] Fuimos paso a paso generando un contexto diferente de derechos humanos en la medida que empezamos a ver la crisis de la política, se cayó el “muro”, viene todo el proceso de renovación del socialismo, una lectura distinta del marxismo (Daniel).

A terceira fase foi a entrada no mundo da educação formal, da escola, reconhecendo-a como um espaço cultural importante para a educação em/para os direitos humanos. Nesse período, situado a partir da segunda metade dos anos 90, são as instituições do Chile e do Peru, principalmente, que assumem a liderança da reflexão e das propostas.

Hay una tercera fase muy importante, que es el mirar la escuela y entrar en la escuela. Quiere decir, cuando se toman esas decisiones en Chile, Perú y en varios países de que la escuela es un espacio cultural importante, que ahí están los niños, durante muchas horas del día y que los profesores no son tontos (Daniel).

Um entrevistado identifica uma nova fase, no momento presente, de muita complexidade na temática da educação em/para os direitos humanos, especialmente marcada pelas grandes mudanças culturais da época que trazem novas questões e novos temas.

Yo creo que hay una etapa ahora de mucha desorientación. Estamos viviendo una etapa en la que se abrieron ventanas, pero junto con abrirse ventanas se formó un desorden que no lo han podido arreglar. Avizoro un buen futuro para la educación en derechos humanos. [...] Ahora tenemos que enfrentar el ciclo de la competitividad, del conocimiento en función de la productividad, metidos en el mercado. No podemos escapar de eso, pero cuando haga crisis eso, dónde está la educación valórica, la educación en derechos humanos, la educación para la ciudadanía? Vamos a empezar a recuperarla. Creo que vá a venir esa etapa de recuperación muy importante y deberíamos estar preparados para esa etapa (José).

Em relação ao próprio país, Chile, todos reconhecem, com algumas variações, especialmente três momentos. Um primeiro, na década de 1980, de luta contra a ditadura, da clandestinidade; os direitos humanos se tinham transformado numa arma de combate, “había una efervescencia por los derechos humanos. Un apasionamiento frente a estos temas por el contexto político que estábamos viviendo” (Sara).

Também afirmam que, por ser um tema de origem jurídica, as pessoas de outras áreas como a educativa tinham dificuldade com a linguagem normativa e com a apropriação dos instrumentos legais. Essa realidade exigiu fazer todo um trabalho de recontextualização para a educação em direitos humanos.

Yo creo que en los años 80, quizás porque teníamos más cerca el tema de la educación popular, descuidamos un poco el tema de los instrumentos, las convenciones, los pactos que permiten hacer judiciadiciables, particularmente los derechos económicos y culturales (Matias).

En la década de los 80, nosotros sabíamos algo de educación popular en América Latina, inspirados por Paulo Freire, sabíamos esa relación que había entre poder y conocimiento, pero no lo relacionábamos con los derechos humanos. [...] Uno veía que ese tal vez fuese el primer período donde trabajábamos en derechos humanos sin saber que lo estábamos haciendo. Y empezamos a acumular lenguaje que después lo trasladamos a la educación en derechos humanos. Entonces la educación en derechos humanos no comienza “con”, es haber trasladado un lenguaje, lo que hoy día se llama recontextualización y desconstrucción (José).

Um segundo momento, identificado com a transição democrática na década de 90, que alguns chamam de “direitos humanos pactuados”, especialmente pela força e o poder que continuou tendo a figura do general Pinochet nessa nova etapa, que implicou negociar uma série de temas fundamentais para o país poder fazer o processo de mudança de um sistema totalitário para um sistema democrático. Uma entrevistada menciona uma frase do

então presidente Patrício Eylwin para justificar esse momento que ficou profundamente marcada nela: “vá haber justicia en la medida de lo posible”. Ela evidencia o contexto de restrição do momento que se vivia no país: mesmo sob um regime democrático, os limites para agir, falar, investigar estavam colocados.

Ese cambio se hizo con una transición muy pactada, en la cual se transó con derechos y valores fundamentales y creo que eso favoreció a que se implantara el miedo fundamentalmente. Pasamos de los ochenta en el que se hablaba mucho de los derechos humanos, con riesgo pero se hablaba, a los noventa a una época de silencio y de temor que es en los inicios de la recuperación democrática, donde no era bien visto hablar explícitamente de derechos humanos (Sara).

Outros entrevistados identificam essa década como um momento importante, aparentemente contraditório com a visão anterior, quando o tema da educação em direitos humanos ingressa no currículo escolar, como tema transversal promovido pelo Ministério de Educação, com a participação de vários dos entrevistados como membros da comissão ministerial encarregada de elaborar uma proposta oficial de educação em/para os direitos humanos.

Terminadas las dictaduras y con la recuperación de la democracia formal en todo el continente, nos vemos en la obligación de convertir esto en algo de más poder dentro de la sociedad, en algo que todos los sectores aceptaran. Un ejemplo muy claro fue la entrada de la temática de los derechos humanos en el curriculum escolar, que era una gran aspiración de los años 80 y con la llegada de gente que provenía del mundo de los derechos humanos al Ministerio de Educación, todos dábamos por descontado. Yo mismo estuve en una comisión cuando Ricardo Lagos era Ministro de Educación. El formó una comisión para que los derechos humanos se convirtieran en un eje transversal de la educación chilena. Hicimos un largo trabajo y en la práctica eso no se tradujo en un ingreso real de la temática de los derechos humanos en el curriculum escolar en Chile, pero tampoco ocurrió en Perú, ni en Argentina, ni en el resto de América Latina (Matias).

O terceiro momento corresponde ao momento atual, no qual alguns destacam o crescimento na linha da consciência da exigibilidade dos direitos, especialmente dos DESC, através de políticas públicas. Outros, com a abertura de temas relacionados com a educação em/para os direitos humanos como tolerância, não-discriminação, multiculturalismo, meio ambiente etc. Colocam o desafio especialmente na visibilização das diferentes experiências que, tanto no âmbito da educação formal como no da não-formal, estão sendo realizadas, mas não são socializadas nos meios de comunicação, não são notícia e parece que não existem, num contexto adverso,

profundamente marcado pelas consequências do modelo neoliberal.

Si bien en los ochenta era luchar contra la dictadura, hoy es luchar con un sistema totalmente adverso que vá en contra de los derechos humanos. Creo que estamos en un momento bien interesante, un momento propicio para posicionar esos temas y sobre todo porque se está hablando mucho de la necesidad de la participación ciudadana (Sara).

O segundo aspecto incluído nesta categoria se refere à conceitualização do que significa hoje educar em direitos humanos. Da mesma maneira que quando nos referimos a esse tema na revisão da literatura, é possível afirmar que não há consenso entre os especialistas do que significa atualmente educar em/para os direitos humanos, como acontece com os/as entrevistados/as. Várias são as abordagens possíveis. Diferentes aproximações, diversas ênfases e abordagens foram explicitadas.

Uma primeira ênfase privilegia a formação de sujeito de direitos, não só no plano individual, mas especialmente coletivo. Argumentando que nos contextos sociais latino-americanos não se tem consciência de ser sujeito de direitos, enfatiza-se a importância desse aspecto quando se afirma que:

creo que hoy día definir educación en derechos humanos es convertir al sujeto en un sujeto de derechos. Nosotros no somos sujetos de derechos. E indudablemente que la educación en derechos humanos no es una educación individual, sino una educación colectiva. Es decir si yo soy sujeto de derechos y yo estoy al lado tuyo, y tú no eres sujeto de derechos, yo no soy sujeto de derechos. Es decir, hay una relación dialéctica, una relación de alteridad. [...] Entonces la educación en derechos humanos es una educación para formar sujetos de derechos colectivos, no individuales. No es una concepción individualista (José).

Muitas vezes o próprio sujeito viola os direitos dos outros ou participa coniventemente das violações sociais que acontecem ao seu redor. Nesse sentido, o mesmo entrevistado destaca que “quando damos la espalda a la violación, somos cómplices”.

Há outra aproximação nesta perspectiva que, além de destacar a formação de sujeito de direitos, salienta a importância da formação como ator social com possibilidades de lutar por seus próprios direitos, tendo por base uma concepção da dignidade humana e da promoção de condições de vida dignas para todos/as.

Educar en derechos humanos no es transferir información, si no que es generar un proceso donde hay una construcción en conjunto de lo que

significa la dignidad humana. De lo que significan los valores que te permitan el desarrollo de la dignidad humana a partir de tu propia historia en conversación con el/la otro/a (Camila).

Quando isso não acontece e se chega com soluções prontas ou com políticas públicas “de cima para baixo”, em lugar da construção de sujeitos sociais se reforça uma atitude passiva, de objeto, receptor de benefícios, de ajudas do Estado que o que provoca é reforçar o clientelismo fortemente arraigado nas estruturas políticas das sociedades latino-americanas.

La educación en derechos humanos no es sólo una lucha por justicia social, que lo es, pero es más que eso. Es una lucha por convertir a las personas afectadas por situaciones injustas en que ellos mismos se conviertan en actores, protagonistas de la promoción de sus propios derechos (Matias).

Outra dimensão destacada, que afirma e complementa a visão de ser sujeito de direitos, é a que se refere ao empoderamento, tanto individual como coletivo. Adquirir capacidade de expressão, de consciência dos próprios direitos, poder “dizer sua palavra” num contexto democrático, quando não se está educado para isso ou se traz experiências de silenciamento na memória provocadas pela longa ditadura. São assinaladas também a importância da promoção de processos organizativos e a articulação de forças entre diferentes atores para a conquista e defesa de direitos. “Que los actores tomen consciencia de sus propios derechos y que coloquen los instrumentos prácticos para poder llevarlos a cabo de forma organizada”.

Uma das entrevistadas destacou a mudança de ótica no significado da educação em/para os direitos humanos em relação ao empoderamento dos atores, salientando que, na época da ditadura, as instituições que trabalhavam em educação em direitos humanos eram “a voz dos sem voz”. Na época atual, o trabalho de educação em/para os direitos humanos se orienta para que “as pessoas falem com sua própria voz”.

En el período de la dictadura, el Cardenal Silva Enríques, decía que el trabajo que hacíamos en la Vicaría de Pastoral Social era ser la voz de los sin voz. Pero actualmente el trabajo de educación en derechos humanos como lo percibimos, es que las personas hablen desde su propia voz. Pero eso no es espontáneo, para hablar con la propia voz hay que generar un proceso que te permita hablar desde tu propia voz. Las personas no somos formadas para eso. Otro podrá hablar, el mercado podrá hablar, la democracia podrá hablar, pero lo que menos es que las personas hablen desde su propia voz (Camila).

Outra dimensão destacada é a importância do aspecto político e ético da formação para a cidadania e para uma democracia participativa, não apenas formal. Afirma-se também a importância da complementaridade no conhecimento dos direitos das diferentes gerações:

Yo veo la educación en derechos humanos desde un punto de vista político. Hacer sinónimo de educación para la solidaridad, no, creo que no es lo mismo. Por eso que pongo el enfoque ciudadano. Es decir, no ser ciudadano en el sentido restringido de votar, sino que ser ciudadano en el sentido de participar de la vida de un país de manera crítica y con una no violencia activa. Creo que ya hemos llegado a una etapa en que no basta con quedarse con la Declaración Universal, sino que hay que enfocarlo fundamentalmente desde los DESC, y como se ejerce la ciudadanía y como se reclama una democracia participativa (Sara).

En una definición amplia, educar en derechos humanos, fundamentalmente en el caso de los chilenos, es educar en una ética política, en una ética pública que valore la democracia, que valore la diversidad, la no discriminación, los derechos como un parámetro fundamental de la convivencia, que valore la responsabilidad, que valore el trabajo comunitario, la construcción de vínculos, la generación de espacios de controversias, de resolución de conflictos (Daniel).

Outra ênfase identificada focaliza o conceito de educação em/para os direitos humanos a uma ótica de apropriação de diferentes tipos de saberes e conhecimentos, de caráter histórico, jurídico, filosófico, cultural, que permitam construir argumentos ou fazer referência a um documento, a uma declaração, a um artigo ou ainda fazer uma reflexão sobre a evolução histórica dos direitos humanos, assim como sobre o processo nacional de violações recentemente vivido. Nesse sentido, os entrevistados destacam que educar em direitos humanos leva a “una apropiación cognitiva, de un conjunto de saberes que pueden ser utilizados, en función de una acción o de una reflexión” (Marco).

Na mesma perspectiva se situa também o depoimento a seguir:

Una educación orientada a apropiarse de un patrimonio universal, jurídico, político, cultural de toda la humanidad que tiene que ver con la Carta Fundamental y su desarrollo contemporáneo. En ese plano identifico educación en derechos humanos con los valores de la paz, de la construcción de un nuevo orden internacional, con lo que implica la lucha contra el racismo, la xenofobia, la discriminación (Daniel).

Um entrevistado também amplia sua definição incorporando elementos atitudinais e construtores da própria identidade. Ele entende que:

si la óptica se amplía, esta educación trae aparejada también una incorporación de elementos actitudinales con predisposiciones apropiadas y asumidas, que son coherentes con el discurso más teórico-cognitivo. Estamos frente a un educar en derechos humanos más complejo, porque hay que entrar en la identidad de las personas. Hay que hacer dialogar esta nueva visión cultural que entra eventualmente, con las conceptualizaciones que la persona trae. Son aprendizajes que tienen que ver con emocionalidades, afectividades, sensaciones, disposiciones, condiciones que permitan que una persona educada en derechos humanos no sea indiferente a lo que sucede en un contexto determinado. Esa no indiferencia, la siente y la lleva a una acción. La acción se traduce en presión, en cambio (Marco).

Ainda dois entrevistados expressam também que educar em direitos humanos no momento presente do contexto chileno evidencia os limites da própria construção democrática do país, no qual a educação em direitos humanos estaria sendo proposta dentro dos limites possíveis de introduzir uma ação educativa sem gerar conflitos ou tensões com o já estabelecido.

De tal manera que se vá transformando, en una manera un poco más informal de lo políticamente correcto. Pero no siempre es aceptado el hecho de que es requerible en un educar en derechos humanos un actuar dispuesto al cambio, a la innovación, dispuesto a avanzar el límite de lo que son las limitaciones sociales, culturales. Hacer un poco más allá de lo que está establecido como políticamente correcto (Marco).

Essa tentativa de conceitualização da educação em/para os direitos humanos evidencia uma vez mais, como no capítulo anterior, que se trata de um campo de conhecimento dinâmico, multifacético e complexo, que vai acumulando um saber historicamente construído mas que em cada momento histórico precisa ser ressignificado pelos próprios educadores/as e especialistas. Um dos entrevistados afirma:

Creo que hoy día la educación en derechos humanos y los derechos humanos como tema son un concepto, un campo de trabajo super vigente. Lo que pasa es que lo muy positivo está apropiado, mediatizado, ecualizado por muchos movimientos diferentes (Daniel).

4.2.3

“Há algo que há que trabalhar e potenciar: as redes”

Esta categoria aproxima os diferentes atores da educação em/para os direitos humanos nas diferentes décadas. Sobre esse tema, os/as entrevistados/as tiveram bastante confluência, tanto no reconhecimento das instituições e pessoas quanto no que diz respeito às características e diferenças de cada década.

Em relação às instituições, reconhecem uma pluralidade de atores, de tipos diferentes: as organizações não-governamentais, as instituições de abrangência internacional, como o CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, a Unesco, as agências internacionais de cooperação, a Igreja Católica. Duas pessoas mencionam, na década atual, a universidade; um único entrevistado também explicitou atores como a escola, a família e os meios de comunicação. Todos também reconhecem o papel do Estado.

As organizações não-governamentais (ONGs) são as que são apresentadas como tendo tido um papel preponderante, especialmente nas décadas passadas, no processo de implantação e desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos. Na década de 1980 foram muito apoiadas por agências internacionais que financiaram projetos através dos quais foi possível elaborar pensamentos, refletir e publicar sobre a temática da educação em/para os direitos humanos, assim como realizar experiências e sistematizar e elaborar materiais de apoio. Essa etapa de forte suporte internacional acabou no início dos anos 1990, na medida em que se foi afirmando o processo democrático e as agências internacionais começaram a se retirar. Nessa época as ONGs foram especialmente afetadas, tanto no âmbito financeiro – pela saída das agências de cooperação – quanto no dos seus recursos humanos – pela cooptação de profissionais para os quadros do Estado, como foi destacado no item anterior.

Lo que pasa es que después de 1990 las ONGs y las organizaciones que trabajaban en derechos humanos de manera regular, sistemática, con personal, con recursos, fueron quedando todas en el camino. La cooperación internacional bajó fuertemente y encerraron muchos proyectos. Muchos profesionales pasaron al gobierno. Entonces las instituciones que llevaban este tema regularmente fueron restringiendo sus programas (Daniel).

Algumas das instituições mais citadas nessa década permanecem até hoje: o

Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE); a Vicaría de la Solidaridad, que depois se transformou em Vicaría de Pastoral Social; El Canelo de Nos; o Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide); a Comisión Chilena de Derechos Humanos, Educación y Comunicaciones (ECO) e a Fundación Ideas. Algumas contribuíram mais na área da educação formal e outras na educação não-formal.

Esse momento histórico marca também diferenças entre os profissionais entrevistados da geração dos “fundadores” e os da segunda geração em duas dimensões. Os/as entrevistados/as da primeira geração se reconhecem dando origem à educação em direitos humanos, não só no próprio país mas também em nível continental. Identificam-se como “fundadores”.

Creo que en Chile fuimos los primeros que sistematizamos una educación en derechos humanos a partir de prácticas concretas de lo que era la educación en derechos humanos durante la dictadura, fundamentalmente a través de la educación popular y luego trabajando con el PIIE. Creo que fuimos los primeros del punto de un trabajo formal, además fuimos los que generamos por esta misma vía un trabajo de articulación y de búsqueda de contacto con otros países que también estaban haciendo educación en derechos humanos. Hubo una educación popular con contenido en derechos humanos y eso hay que reconocerlo porque creo que parte de Chile (Daniel).

A segunda dimensão que distingue as duas gerações é a de ter tido a possibilidade de trabalhar numa época de muitos recursos financeiros ou ter iniciado a atividade profissional numa década de precariedade. Segundo uma entrevistada,

Yo cuando comencé mi carrera o mi experiencia laboral, empecé en la precariedad. Pero yo escucho a los otros, a José y a otros que me cuentan y uno extraña. Uno también quisiera hacer ese camino, porque finalmente si uno no lo hace en diez o veinte años más, cuál va a ser la contribución que uno pueda hacer? Qué es lo que uno le va a dejar a las generaciones que vienen, si uno vive en la precariedad? Siempre en la precariedad del conocimiento, precariedad del acceso etc. (Sara).

Ser pioneiro na educação em/para os direitos humanos somente foi possível, segundo vários entrevistados/as, porque a resistência à ditadura chilena foi feita fundamentalmente com a defesa dos direitos humanos, impulsionado principalmente pelos movimentos sociais da época e pela Igreja Católica, que nesse momento desempenhou papel importante. A ditadura era questionada utilizando-se a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Esse era o

argumento ético utilizado pelos atores políticos e sociais e pela própria Igreja para condenar o regime militar, para organizar as ações opositoras, para sair à rua, para lutar contra a tortura e a repressão.

Un actor muy importante fue la iglesia, la de antes no la de ahora. Prácticamente era la red en la cual se sustentó la recomposición del movimiento social chileno. El rol que jugaban las parroquias, las capillas, los curas, las pastorales, fue muy importante en la denuncia, así como la canalización en la reagrupación. Eso fue bien decisivo. El discurso de la iglesia para confrontar la dictadura y para convocar al movimiento social, era asunto de derechos humanos (Daniel).

Com o início da década de 1990 e o começo da democracia, alguns dos/as entrevistadas/os passaram a fazer parte de diferentes comissões organizadas pelo governo. Nesse momento começa fundamentalmente a aparecer um novo ator neste processo da educação em/para os direitos humanos: o Estado. O depoimento de um dos entrevistados explicita claramente esse momento, também referido por outros profissionais:

Al crearse la Corporación de Reparación⁵² también hubo como una concesión a que el Estado iba a tener un rol importante en la educación en derechos humanos. Y lo tuvo por dos o tres años. Hubo mucha iniciativa de la Corporación de Reparación en preparar materiales, en influir en el Ministerio para incorporar temas de educación en derechos humanos pero después eso se acabó. Tenía un mandato de tres años. La educación en derechos humanos quedó en terreno de nadie y se fue como diluyendo en los debates globales (Daniel).

Também é mencionado que vários dos/as entrevistados/as trabalharam no programa de governo de Patricio Aylwin, que tinha uma grande comissão de direitos humanos. Foi elaborado um primeiro programa de educação em/para os direitos humanos que focalizava o tema não só no nível formal, na escola, mas também na educação não-formal, no que atualmente se identifica como “políticas da memória”, com propostas de resgate de lugares patrimoniais, de transformação de centros de detenção em lugares abertos ao público com programas de educação em direitos humanos. No entanto, as dificuldades de implementação desse programa foram muitas e até hoje não foi adequadamente implementado.

⁵² A Corporación de Reparación tinha a orientação fundamental de enfrentar o tema das reparações econômicas e culturais das pessoas que tinham sido afetadas pelas violações de direitos humanos. Nela foi criado um programa de educação em direitos humanos.

Segundo um entrevistado com ampla experiência na colaboração com o Ministério de Educação, tendo participado da comissão dos temas transversais desde o início da redemocratização, os diferentes governos careceram de decisão política para assumir o tema da educação em/para os direitos humanos:

Hay unos que se están jugando [referido a outros governos de países do continente] pero otros no. En Chile no diría yo que se está jugando por la educación en derechos humanos. [...] No hay una decisión política de meter el tema, hay temores, hay incomprensiones, hay ignorancias, hay de todo. Pero no hay una decisión política de decir este es el tema, estamos hablando del “nunca más”. Siempre hablamos entre los mismos, eso es muy triste (José).

Outros atores reconhecidos como importantes nesse processo são as instituições que, no capítulo anterior, identificamos como principais organismos internacionais presentes no desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos no continente: o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e a Unesco.

Unanimemente mencionada foi a Rede Latino-americana de Educação para os Direitos Humanos e a Paz, promovida pelo CEAAL, que foi criada na metade da década de 1980. Durante essa década e a de 90 ela foi reconhecida por sua capacidade de articulação, apoio e estímulo para o desenvolvimento da educação em direitos humanos no Chile, especialmente porque a secretaria executiva do CEAAL estava no Chile, mas também atuava em outros países da América Latina.

Creo que en la época de los ochenta siendo una época muy dura, nunca hubo más florecimiento de saber, de relaciones, de intercambio, de experiencias etc. Y en ese sentido el CEAAL fue importante. Fue importante porque fue un componente unificador de una América Latina que estaba viviendo un proceso muy terrible (Sara).

En América Latina la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL y el mismo CEAAL, con todas las redes que creó de poder local, alfabetización, mujeres etc. Creo que fue en los años 90 el principal actor de la difusión de la educación en derechos humanos. Jugó un rol de articulación, de estímulo al desarrollo de experiencias en los distintos países, que ninguna otra red estuvo a su altura. La reproducción de esa red en redes locales también dio frutos muy interesantes, en algunos países más logrado que en otros (Matias).

Alguns/mas entrevistados/as mencionam também um curso sobre educação em/para os direitos humanos desenvolvido na segunda metade da

década de 80 pelo CEAAL com apoio de agências de cooperação⁵³ pelo qual passaram muitas pessoas, aproximadamente cem, do Chile e de outros países da América Latina, muitas das quais eram coordenadoras de ONGs e profissionais reconhecidos da área. Esse programa durou cinco anos. Nos três primeiros anos, o curso foi realizado no Chile; nos outros dois anos, foram desenvolvidas oficinas em diferentes países da América Latina.

O próprio CEAAL sofreu o mesmo impacto que as ONGs em relação ao apoio econômico internacional que afetou suas atividades, especialmente na década atual.

Todo esse trabalho em rede, amplamente reconhecido pelos/as entrevistados/as, ainda subsiste hoje, mas se encontra em outro momento, tanto no Chile como no resto do continente, bastante desmobilizado e desarticulado. Embora alguns/mas entrevistados/as reconheçam que a identificação institucional fica já só para um grupo de iniciados, outros/as profissionais também afirmam que a articulação em rede não só é ainda válida como necessária e urgente para continuar produzindo conhecimento e favorecendo espaços de intercâmbio, assim como parcerias na área da educação em/para os direitos humanos. Os dois depoimentos a seguir expressam essas sensibilidades:

Hoy día yo diría que solamente entre especialistas podemos encontrar alguien que identifique lo que es el CEAAL o el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, o sea a nivel del manejo generalizado no lo identifican (Marco).

Creo que hay algo que hay que trabajar y potenciar que son las redes. Las redes que tenemos, la Red Latinoamericana de Educación para los Derechos Humanos y la Paz, es una plataforma para levantar conocimiento. Si no lo levantamos desde ahí, de dónde va a ser, si es la red por excelencia en ese tema (Sara).

Sobre o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) os/as entrevistados/as já têm opinião diferente em relação a seu papel na educação em/para os direitos humanos no Chile e na América Latina como um todo. Reconhecem a contribuição do IIDH em alguns momentos na promoção de atividades que permitiram o encontro entre as pessoas e algumas instituições. Destacam o amplo reconhecimento do curso anualmente promovido pelo Instituto, do qual alguns deles participaram. Todos concordam que poderia ter sido uma

⁵³ Mencionam aqui o apoio do Instituto de Estudios Sociales de La Haya (ISS).

instituição que, por seus recursos econômicos e humanos, poderia ter tido um papel histórico inovador, tanto na elaboração de pensamento como na promoção de experiências de educação em/para os direitos humanos no continente, mas que isso não aconteceu.

El IIDH, a mi me parece, que podría haber jugado un rol señero, de abrir caminos. Pues tenía la plata y la gente. Pero no nos dio oportunidades, no marcó líneas, no dio luces. No lo hizo. Pero creo que ahora está recuperando caminos y podría ser un momento muy bueno (José).

El IIDH ha sido clave en dos factores: en primer lugar porque ha sido la institución de más peso, la más visible y también porque el curso interdisciplinario fue un factor de formación del que tributamos generaciones. [...] Y se ha preocupado por ser un curso de gran nivel académico y de mucha consistencia. Reconozco que tenía más expectativas del Instituto, pensé que con esa capacidad de articulación, de recursos, se podrían haber hecho mucho más cosas. Que su aporte teórico podría haber sido más grande. Que podría jugar un rol más decisivo, más profundo y creo que se fue diluyendo un poco ese esfuerzo (Matías).

No que se refere à Unesco, são unânimes em afirmar que no Chile não houve incidência no desenvolvimento da educação em/para os direitos humanos, e alguns/mas entrevistados/as também estendem essa apreciação para o resto da América Latina.

Creo que en ese momento [se refiere al momento fundacional] la Unesco no tuvo nada de influencia en América Latina, a pesar de que a nivel mundial había reuniones y estaban los documentos. Claro lo tradicional, las declaraciones, esos documentos que siempre están, el de la Paz, de Derechos Humanos, se llamaban de instrucciones, de declaraciones. En Chile nunca jugó un rol importante, por lo menos la Unesco en ese campo, a pesar de que había gente muy bien comprometida (Daniel).

Sobre os atores individuais, ou seja, as pessoas de referência na educação em/para os direitos humanos, os profissionais mais mencionados foram: Luis Pérez Aguirre, do Uruguai, reconhecido por ser um dos primeiros a trabalhar uma fundamentação da educação em direitos humanos; Abraham Magendzo, do Chile, por sua contribuição na sistematização, especialmente nas décadas de 1980 e 1990; Rosa Maria Mújica, do Peru, pelo empenho em criar redes, articulações e estimular iniciativas novas no continente. Vários/as entrevistados/as reconhecem, nesse ponto, que especialmente na década de 80 o Brasil não desenvolveu interações sistemáticas com esse processo. Posteriormente começou a ter maior presença.

Finalmente, considero importante, a modo de síntese desta categoria, destacar o depoimento de uma entrevistada referindo-se a uma dimensão importante a ser levada em consideração hoje pelos atores da educação em/para os direitos humanos e o papel das redes:

[Actualmente es más común] visibilizar experiencias más que levantar conocimiento. Y no creo que ya está todo investigado y que todo se sepa, sino que hay mucho conocimiento dando vuelta que es preciso sistematizar. Hay una falta de eso en las redes en general, hay un más quedarse en una crítica reivindicativa y en un mostrar experiencia, más que en levantar y posicionar un nuevo tipo de conocimiento. Creo que de eso estamos faltos (Sara).

4.2.4

“Educação em/para os direitos humanos como tema transversal. O fato de ser lei tem um peso”

Nesta categoria apresentarei as posições dos/as entrevistados/as no que diz respeito à relação entre a educação em/para os direitos humanos e o processo de democratização vivido no país. Vários depoimentos se referiram ao tema relacionando-o com o processo de reestruturação do Estado e a promoção de políticas públicas, uma vez recuperada a democracia. Relatam que, no início do governo de Patrício Aylwin, sendo ministro de Educação Ricardo Lagos, foi criada uma comissão para pensar como introduzir a educação em/para os direitos humanos no sistema escolar e na reforma educativa, já referida no item anterior. O depoimento a seguir se refere a esse momento histórico:

Eso fue hasta el año 1991, donde todos vivíamos con optimismo, digamos las posibilidades que se podía hacer una educación en Derechos Humanos activa, siendo importante en la escuela. Sin embargo, ahí se produce el quiebre, diría que fue un quiebre fundacional. Porque al final la Educación en Derechos Humanos se transformó en un problema para la escuela. Siendo que todos los que habíamos trabajado antes del gobierno democrático veíamos los derechos humanos como un gran inspirador, un gran concepto orientador del sistema educativo, de la reforma educativa y diría de los otros temas principales (Daniel)⁵⁴.

A reforma educativa foi construída, segundo alguns entrevistados/as, com um conceito mais restrito em relação ao que eles identificam como a “agenda de valores”, sendo fruto das negociações entre as diferentes forças políticas e sociais. Essa situação não favoreceu a educação em direitos humanos, e a partir desse momento seus conteúdos foram sempre negociados. Essa realidade pode ser identificada não só nos temas que foram possíveis de serem incluídos ao longo dos quinze anos de governos democráticos mas também no percentual do orçamento destinado à implementação dos chamados “temas transversais”.

O depoimento deste entrevistado expressa claramente a ambigüidade do processo vivido:

Cuando se recuperó la democracia se entendió que el tema de la educación en derechos humanos debía ser incluido. Al principio no querían por esa cuestión de los militares. Pero presionamos haciendo notar que no era posible que si se iba a construir un nuevo currículo ese tema no apareciera y orientamos en lo que se debía colocar de contenido en los temas transversales. Hoy día el tema está instalado en el currículo. En las políticas públicas se instaló el tema y sin temores ya desde 1996. El Estado se la jugó porque sabía que recuperada la democracia si no usaba la educación como medio para democratizar el país estaba perdido. Yo creo que el Estado no tenía otra alternativa iba a ser una vergüenza. Ahora que después de eso el Estado haya tomado iniciativas como muy fuertes en el asunto, dudo, siempre ha estado en todas partes, va paseando un poco el tema de los derechos humanos, mueve la educación cívica, la educación ciudadana, la educación de género. Pero decir vamos a poner la educación al servicio del “nunca más”, eso no lo va a decir ningún ministro (José).

⁵⁴ O entrevistado relata que foi nesse momento, que se lançou o projeto Novecientas Escuelas, que depois se transformou nas mil e tantas escolas a serem atendidas porque eram as mais pobres do país. Esse projeto incluía melhoras salariais dos professores, aperfeiçoamento da infra-estrutura das instituições e a presença de monitores e educadores populares. Nesse projeto trabalharam muitos profissionais de duas ONGs importantes já referidas: o PIIE e o Cide. Foi uma proposta que teve repercussão política, ocasionando desconforto entre as forças dos setores mais de “direita” e os grupos de orientação mais transformadora, acarretando consequências para a reforma educativa e ocasionando um distanciamento da aproximação da escola com a educação popular.

Outro aspecto que os depoimentos destacam diz respeito às ênfases dadas na implementação da reforma educativa. Deu-se prioridade aos aspectos de melhoria da infra-estrutura e do salário dos professores, da produção de material didático, construção de novas escolas e recuperação dos prédios das existentes, assim como a melhoria da merenda escolar.

A menor focalização em relação ao tema da educação em/para os direitos humanos em geral se deu na política como um todo e não só na área educativa. Inicialmente, como se tratava de um tema de difícil e forte mobilização e controvérsia do ponto de vista político, foi manejado dentro da lógica da negociação, dentro dos limites do acordo que o governo fez para restaurar a democracia e do cuidado que devia ter com os militares para que isso fosse possível. Assim foi durante todo o governo do presidente Aylwin e continua até o presente, segundo os entrevistados:

Hemos dicho muchas veces que lo importante es que pareciera que ese modelo de gobernabilidad restringido y súper cauteloso no fue un modelo de coyuntura de los primeros años. Hasta ahora fue un modelo permanente, un modelo democrático más bien cauteloso que ve a la participación ciudadana como algo amenazante. Que ciertos temas como por ejemplo el derecho reproductivo, educación en derechos humanos, se ven más que como una oportunidad como un factor de turbulencia en esta gobernabilidad. En este acuerdo con la derecha y con el pasado, en esta especie de acuerdo de no tocar las cosas. Esto ha tenido expresiones volcánicas, ya ha pasado bastante tiempo y es imposible seguir sosteniendo este modelo sustentado como el olvido o una especie de recuerdo “light” de lo que pasó (Daniel).

El Estado convocó en el inicio de la transición a todas las instituciones más relevantes en esta temática [educación en derechos humanos]. Se colocó en el primer y segundo programa de gobierno que la educación en derechos humanos iba a ser un eje transversal articulador. Y nunca hubo interés real porque esto se tradujera en un presupuesto ni la instrucción para que esto entrara en los objetivos mínimos del currículo en Chile que se tiene que cumplir. Creo que es control ideológico, ningún estado en tanto estado desea tener el tema de los derechos humanos instalado en una categoría de poder, de autocontrol, del poder de fiscalización y control social que implique en la organización de los derechos humanos (Matias).

Este último entrevistado também afirma que a sociedade civil não teve força suficiente para colocar a temática, a centralidade e a importância da educação em/para os direitos humanos em evidência. Menciona também que todos os esforços e compromissos realizados pela sociedade civil, especialmente através das ONGs, na formação da população para a votação do plebiscito que marcou o final da ditadura do general Pinochet foram se esvaziando na medida em

que começou a democracia, pelo fenômeno duplo a que já fizemos referência: a perda de financiamentos externos e a cooptação dos profissionais pelo Estado. Essa realidade também obrigou às próprias ONGs a mudar seu foco e começar a trabalhar com projetos financiados pelo governo, convertendo-se em instituições prestadoras de serviço ao Estado, tendo de responder aos temas e demandas de interesse do Estado.

Yo creo que nos autocensuramos al extremo, fue más de lo necesario. Y perdimos la fuerza para seguir adelante con otra demanda y la sociedad civil se diluyó en muchos aspectos y no se le ocurrió la educación en derechos humanos. Muchas organizaciones que habían sido muy fuertes en los años 70, 80 y 90 se autodisolvieron, se cerraron. Actualmente continúa frágil la sociedad civil, porque al no haber financiamiento externo, particularmente las ONGs hoy en día son prestadoras de servicio para el Estado (Matias).

Outro aspecto importante se relaciona à ênfase colocada na denúncia e defesa dos direitos civis e políticos e à pouca sensibilidade para reivindicar e promover os direitos econômicos, sociais e culturais, de especial importância para a criação das políticas públicas.

Cuando comenzamos a recontextualizar el tema ví que estaba ligado siempre a la violación de los derechos que se cometieron en las dictaduras. Enseñanza de memorias, muy importantes. Pero era como restringir los derechos humanos, otra vez, a los sufrientes, gloriamos mucho a la memoria. Nadie pensaba en poder hablar de los derechos económicos, sociales, culturales, a pesar de que esos están tremendamente violados. Pero todo se remitía a la violación de los derechos civiles y políticos. Entonces en Chile para toda esa gente derechos humanos es eso, y tienen razón porque el peso de eso es tan grande. Pero cuidado el peso de la violación de los derechos económicos, sociales y culturales también es muy grande, pero lo otro es como más violento (José).

Embora o tema da educação em/para os direitos humanos tenha ficado sem verdadeiramente chegar a ser uma política pública de peso, considero que o fato de ter sido introduzido no currículo como um tema transversal não é uma questão a ser desconsiderada e tem um efeito na sociedade que reverte em benefício da construção democrática.

Pero al ser ley [la educación en derechos humanos como tema transversal] tiene un peso que hay que reconocerlo. Si no hubiese esto, creo que estaríamos peor. Sí yo creo que es importante, porque por lo menos te permite ir a una escuela y decir aquí tienes este instrumento, usenlo. Y el rol de las ONGs, de nosotros, es mostrar como se usa, como se aplica, como se

implementa. Ahora si no tuviéramos eso tendríamos que depender de la buena voluntad de los directores de la escuela y eso sería mucho más difícil, este trabajo se haría mucho más difícil (Sara).

4.2.5

“Os direitos humanos são o coração da democracia”

Esta categoria sobre educação em/para os direitos humanos e construção democrática hoje inclui as perguntas referentes à relação entre educação em/para os direitos humanos, democracia e cultura política.

No que se refere à democracia, os/as entrevistados/as são unânimes em afirmar que a relação com os direitos humanos é fundante. Eles são o eixo para a construção da democracia e um indicador de sua qualidade; a educação em/para os direitos humanos é o meio para que isso aconteça numa sociedade. Não só para a construção da democracia formal procedimental que as políticas neoliberais promovem mas para o desenvolvimento de democracias participativas com qualidade de vida para os/as cidadãos/ãs.

Una democracia donde el fundamento sea el respeto y el desarrollo de los derechos de las personas. No estamos hablando solamente de los procedimientos democráticos que permiten el cambio de autoridades y el sistema de los tres poderes, o todo lo que significa la mirada más histórica o legal de la democracia. Se trata de una democracia en donde efectivamente los derechos que se reivindican como necesarios para tener una carta de ciudadanía bien fundada en los derechos humanos, las pueda viabilizar y no sean solamente parte de una utopía que oportunistamente se quiera lograr, pero que no se concretan en normas, leyes, en lo que sean cambios necesarios para lograrlo (Marco).

Os direitos humanos são parte da ética pública, formam parte do reconhecimento do valor patrimonial jurídico universal que sustenta a democracia. Constituem também uma visão de mundo e um horizonte ético, uma visão das relações humanas em sociedade, então:

es para mi un test, que le da sustento a la democracia, pero también es un horizonte ético y crítico de la propia democracia (Daniel).

A democracia é o sistema que permite que *floresçam os direitos humanos*, em que possam ser reivindicados e defendidos. *Não é possível construir uma democracia sem direitos humanos*; eles constituem seu sustento ético. A relação é

intrínseca e fundamental, sendo importante a incorporação das diferentes gerações de direitos, não só os civis e políticos mas também os econômicos, sociais e culturais. No entanto, os/as entrevistados/as reconhecem que o Chile ainda está longe dessa realidade, e os direitos humanos ainda não estão no coração da democracia, segundo estes depoimentos:

De que democracia podemos hablar en Chile, si verdaderamente dos millones de jóvenes no votan. Y no votan simplemente porque están aburridos de las injusticias. La relación [entre democracia y derechos humanos] es tan estrecha, pero los derechos humanos no están en el corazón de nuestras democracias (José).

Habiéndose ya consolidado en el caso de Chile, la transición democrática, todavía no podemos hablar de una verdadera democracia. Es una democracia muy imperfecta, poco representativa y nada participativa. Ahí es donde está el escenario de los derechos humanos, como componente posibilitador de una lucha hacia la representatividad, hacia la participación, hacia la defensa de los derechos, por la justicia, por las libertades fundamentales etc. (Sara).

A educação em/para os direitos humanos se converte num aspecto importante para a construção democrática, entendida por alguns como uma possibilidade para *revitalizar as democracias e impactar as políticas públicas*, mas também afirmam que essa educação ainda é frágil no país e na América Latina.

No hay construcción democrática sin educación en derechos humanos. Y al estar débil la educación en derechos humanos, yo me pregunto que construcción democrática se está haciendo en América Latina. Creo que nuestras democracias son muy débiles, presas del populismo con poco sentido de la responsabilidad social frente a lo que significa la administración del Estado y con poca consciencia tanto de los derechos cuanto de los deberes que implica un Estado de derecho. Y esa falla está precisamente en que la educación en derechos humanos que reciben nuestros niños es muy baja, por tanto es muy fácil ser preso al individualismo y que cada cual se ocupe sólo de su bienestar personal y no del bien común colectivo (Matias).

Sobre a cultura política, reconhecem que os valores produzidos pelos direitos humanos deveriam ser os mesmos que regem a cultura política. Esta é concebida fundamentalmente como o modo como os cidadãos vêem a si mesmos e como constroem um espaço de convivência, de resolução de conflitos, de diálogo social, implicando aspectos procedimentais e culturais.

La cultura política la asocio con las capacidades que una sociedad tiene para enfrentar esa convivencia, la capacidad de controvertir, de discutir, de generar acuerdos, resolver conflictos de manera no violenta, la capacidad de participar, de controlar la autoridad y entiendo que los derechos humanos constituyen el marco de sustentación. [...] Lo bueno es existir como un elemento objetivo, normativo y positivo que te permite decir cuando una institución es democrática o no, cuando la política pública es democrática o no, como un elemento inspirador que te permite generar dinámicas de mejoramiento de la propia democracia (Daniel).

Finalmente, como síntese desta categoria, destaco o depoimento de uma entrevistada que salienta a importância da dimensão política da educação em/para os direitos humanos como componente fundamental da cultura política e, nesse sentido, também a necessidade de ressignificar os direitos humanos de acordo com cada contexto histórico para construir a democracia.

La educación en derechos humanos tiene un componente ideológico y una dimensión política porque se plantea un proyecto de sociedad, un proyecto de mundo con ciertas características. Cuando habla de derechos humanos, hay ciertas palabras que tiene que nombrar, hay palabras que otorgan sentido y significado. Entonces desde una educación en/para los derechos humanos, yo no puedo hablar de apremios ilegítimos. Tengo que hablar de tortura. Y eso tiene una carga ideológica importante, una visión política que va conformando una cultura política, una visión de sociedad que queremos construir. [...] Hoy todos hablan de derechos humanos, la derecha y la izquierda, por eso creo que es momento de resignificar los derechos humanos (Sara).

4.2.6

“Não podemos ficar tranquilos enquanto há índices de pobreza que escandalosamente contrastam com os índices de riqueza de alguns poucos...”

No que diz respeito aos desafios enfrentados pela educação em/para os direitos humanos, podemos situar um primeiro conjunto deles em torno da **formação contextualizada**. Destacam a importância de desenvolver o sentido crítico em relação ao mundo atual globalizado e mercantilizado. Promover uma educação em/para os direitos humanos que seja capaz de gerar nas pessoas, nas comunidades, nos povos uma capacidade crítica e propositiva, assim como processos que aumentem a auto-estima, a autonomia, a criatividade e a possibilidade de promover e defender seus direitos. Esses desafios reafirmam igualmente que a educação em/para os direitos humanos deve colaborar para o empoderamento dos sujeitos, promovendo a participação no sistema democrático.

Outro aspecto destacado se refere ao fato de a relação entre a educação em/para os direitos humanos e a análise da realidade estar situada e referida ao contexto, tanto local, como continental e global.

El saber, el conocimiento, tiene que ponerse en contexto y hablar de los derechos humanos en abstracto no tiene el menor sentido si no es para formar ciudadanos críticos.[...] Lo que pasa en mi país tiene que ver con un contexto más global. Y como miro mi sociedad no solamente como microcosmo sino como parte de una sociedad mucho mayor (Sara).

Um segundo grupo de desafios se colocam em relação à importância da **força jurídica e cultural** acumulada pelos direitos humanos na história da humanidade. Trata-se de uma base muito importante que lhes outorga um poder universal, que faz com que atualmente as violações se identifiquem, no mundo e em cada sociedade, com mais facilidade e legitimidade. No entanto, ainda em muitas ocasiões, também se percebe a deslegitimação dos direitos humanos e a falta de consciência da população de ser sujeito de direitos e de poder exigí-los. Nesse sentido, esses depoimentos afirmam que:

el argumento de derechos humanos sigue siendo un argumento de civilización fundamental, que la educación tiene que preservar, enseñar, recordar y tiene que aplicar a las condiciones concretas de la vida social, de las personas, del país (Daniel).

En el siglo XXI me parece que un aspecto importante es como los derechos humanos se convierten en un elemento de poder propio. Es decir, que todos los actores reconocen que es un elemento necesario para la sociedad y ese poder lo da la exigibilidad de los derechos. O sea en la medida que la población entiende que el trabajo es un derecho, la vivienda, la salud son derechos y que si esos derechos no se cumplen yo puedo exigirlos (Matias)

O terceiro grupo de desafios enunciados se situa em relação aos **processos de educar em/para os direitos humanos nas sociedades multiétnicas e multiculturais** atuais. Especialmente quando os países, como é o caso chileno, desenvolveram uma cultura bastante fechada ao “outro”, do ponto de vista social e cultural, mas também econômico.

En el caso chileno actualmente es fundamental tener un discurso educativo en derechos humanos en relación a lo que implica una sociedad como la nuestra tremendamente inequitativa, desigual, con segmentación radical, discriminadora. En estos últimos tiempos racista. La educación en/para los derechos humanos la entiendo como una reivindicación, como una propuesta que enfrenta ese tipo de problemas que tienen una relación con la

propia sustentabilidad de la convivencia democrática. En Chile eso es fundamental (Daniel).

Em relação aos temas priorizados, foi possível identificar diferentes grupos. O primeiro refere-se ao que se desprende da própria *Declaração Universal de Direitos Humanos* e do conjunto acumulado de legislação em direitos, centrados na **dignidade humana**. Daí emergem questões como promoção da equidade, da dignidade, da igualdade, da imunidade, assim como a implementação dos direitos sociais: luta contra o analfabetismo, a pobreza e a exclusão.

No podemos estar tranquilos mientras haya índices de pobreza que conocemos en América Latina y que escandalosamente contrastan con los índices de riqueza que tienen algunos pocos en el continente. Eso no puede ser un tema que se postergue, sino que debe ser un tema candente y exigiendo la acción rápida del tiempo (Marco).

O segundo grupo de questões se refere à **formação para a cidadania**. Destaca questões como: cidadania ativa, ampliação da cidadania, controle cidadão, participação, fortalecimento dos movimentos sociais e da sociedade civil. Também são mencionados a formação para a diversidade, a não-discriminação e a interculturalidade. O último aspecto dentro deste conjunto refere-se à agenda de como trabalhar os direitos humanos na escola e na vida cotidiana. Nesse sentido, mencionam as “políticas da memória”, para analisar a história recente a fim de construir valores, acordos e afirmações fundamentais em torno do valor dos direitos humanos.

Um terceiro grupo de temas refere-se ao **Estado de Bem-estar** num país fortemente marcado pela implementação do modelo neoliberal durante quase três décadas.

Hoy en Chile la discusión es como reponer el Estado de Bienestar. Porque en el fondo el modelo neoliberal demuestra que en un momento los resultados de desigualdad son irreversibles por el mismo modelo, por el mismo mercado. Es imposible que un discurso de centro izquierda pueda sostener ese modelo hasta el infinito. Porque lo que va a generar son dos países, los ricos y los pobres. Entonces hoy día hay un gran debate y política que están revirando el tema del llamado Estado de Bienestar, pero que ya no se llama de la misma manera. Pero es un tema de construcción democrática (Daniel).

O quarto tema se relaciona à **integração latino-americana** através do desenvolvimento de uma consciência regional capaz de superar as fronteiras

nacionais e a importância de continuar criando e afirmando as redes de atores sociais, especialmente entre as ONGs.

Un gran desafío de la educación en/para los derechos humanos es saber lo que está pasando en otros países de América Latina y como eso nos afecta. [...] Si no hay un desarrollo de una consciencia que no sea solamente la generación de una emoción, sino de una solidaridad, que es un conocer, un saber. Es necesario desarrollar la solidaridad entre los pueblos de América Latina que sino se reduce finalmente a la buena voluntad de los pueblos. Yo creo que no se puede plantear un proyecto de derechos humanos basado sólo en la buena voluntad. Creo que tiene que ver en generar una consciencia de que cada vez más los países y la lealtad nacional importa menos y lo que importa es ir desarrollando proyectos más regionales, sobretudo para hacerle frente al sistema (Sara).

Un tema fundamental es revitalizar la Red Latinoamericana. Nos falta un intercambio de experiencias, reflexiones, de saber como lo vamos haciendo, que ideas tenemos, que propuestas hacemos. [...] Esa instancia tiene la posibilidad de crear saber, crear conocimientos (Camila).

O último grupo de temas se refere à **dimensão pedagógica da educação em/para os direitos humanos**. Aqui são colocadas questões como a socialização, chegada a mais grupos e atores, especialmente no nível da educação formal, na escola, assim como, a didática de uma educação em/para os direitos humanos, a avaliação, a conceitualização, a formação dos/as educadores/as, entre outros.

Em relação aos sujeitos privilegiados, houve bastante confluência no grupo, em se referindo aos jovens. Alguns mencionam também as crianças, as mulheres e os “adultos mayores” (terceira idade), chegando a propor uma educação intergeracional. Uma única pessoa mencionou os/as professores/as.

Enquanto os atores institucionais mencionam as ONGs, universidades, sindicatos, igrejas e os movimentos sociais, todos os espaços que possam promover concientização dos grupos populares e articulação e mobilização social para construir uma sociedade mais democrática e mais equitativa.

Yo tengo lo que se llama la esperanza histórica. Es decir, a lo largo del tiempo yo estoy convencido de que esto no puede permanecer así. Y por eso que uno ve tantas manifestaciones que se hacen desarticuladas, desordenadas, muchas veces sin un horizonte claro pero hay una insatisfacción en la base en nuestra sociedad que estalla. Esa insatisfacción es la necesidad de otro horizonte ideológico y también otro modo práctico de razonarse, otra ética concreta de relación entre las personas (Matias).

4.2.7

“Direitos de igualdade e da diferença: sim e não. No nível formal, sim, há instrumentos para isso; no nível cotidiano, não”

Esta última categoria está relacionada à universalidade dos direitos humanos e às questões sobre os direitos da igualdade e da diferença.

Quando introduzimos essa temática, os/as entrevistados/as manifestaram surpresa; alguns expressaram, antes de começar a responder, que se tratava de uma pergunta complexa; outros disseram que precisariam de mais reflexão para aprofundar o tema. Sem dúvida foram as questões nas quais ficaram menos à vontade, especialmente com a articulação entre universalidade e diferença.

Sobre a universalidade, reconhecem que é o elemento “consustantivo de los derechos humanos”, e é muito difícil imaginar que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* possa aceitar culturas violadoras dos próprios direitos já reconhecidos. Consideram essa declaração o patamar máximo alcançado pela humanidade, depois da 2ª Guerra Mundial, na que se acordou que esses são direitos inalienáveis e irrenunciáveis, independentemente de qualquer cultura específica.

Outra perspectiva manifestada pelos/as entrevistados/as afirma que são direitos fundamentais que “pertencem a todos y todos, deberíamos poder exigirlos”. Estabelecem uma hierarquia entre os direitos, priorizando o direito à vida, e consideram que qualquer prática cultural que prejudique esse direito é inaceitável no atual contexto de evolução da humanidade.

Uma terceira posição considera que universalidade-diferença são pólos de uma mesma realidade, não contraditórios e sim complementares, e argumentam:

De hecho, la riqueza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es que es universal, y surge de un debate de miles de miradas. Sólo que esa mirada a la historia concreta y como han surgido estas reivindicaciones de los derechos humanos se dan cuenta que son fruto de encuentros. Se juntan diversos países de Naciones Unidas a resolver sobre estos temas y se llega a un texto, un relato, a una manera de decir algo lubricadas por miradas tan diversas como los países que están representando. Entonces al decir sólo están eventualmente en conflicto con lo local, es desconocer como se construyó lo universal. Lo universal se construyó sobre la base de culturas locales. [...] Diría que es un debate o una ficción, una atención conceptual solamente innecesaria, sino que la considero litigiosa. Creo que hay una fundamentación detrás que la presiona un poco, no logra sostenerse digamos con mucho peso (Marco).

Sobre a manifestação dos direitos de igualdade e de diferença na sociedade

chilena, a primeira afirmação surge a partir do reconhecimento de que a sociedade chilena está construída historicamente sobre desigualdades.

Todo el aparato está construido sobre las desigualdades y éstas se van pronunciando cada vez más. Las desigualdades no nacieron hoy día en Chile, están instaladas desde generaciones. Pero ahora es como que se hace patente que es una sociedad muy desigual, muy discriminadora, muy segregadora, muy clasista. Y la gente lo acepta como una cosa natural. Quizás hoy día la gente ya se va dando más cuenta que las desigualdades son construcciones sociales (José).

Atualmente se pode afirmar que houve avanços em matéria dos direitos de liberdade, de expressão, de organização etc. na perspectiva da igualdade.

Quando perguntados se os direitos de igualdade e da diferença se manifestam na sociedade, as opiniões foram variadas desde “sí y no: en el nivel formal si hay instrumentos para eso, en el nivel cotidiano no”; “todavía nos falta en el tema de la igualdad, todavía no”; “están presentes como apuestas pedagógicas, valóricas, con proyectos institucionales, están menos presentes como cultura instalada”, até “se manifiestan y han sido motivo de controversias muy interesantes”.

A maioria reconhece três atores que têm colocado o tema de forma mais desafiante: o movimento feminista, que consideram que instalou o tema “por lo menos en la mente de las personas y el que más progresos consiguió, además del reconocimiento de su perspectiva” (Matias).

Outros são os povos indígenas, especialmente os mapuches, na restituição de terras e introdução do bilingüismo na escola, que são conquistas importantes; no entanto, ainda dentro de uns marcos determinados e socialmente continuam sendo muito discriminados, maltratados e com acesso às piores condições de emprego:

en relación con el tema de los mapuches, hay un sector que comienza a entenderlo como un tema políticamente correcto. El tema de la diversidad, de la interculturalidad, del bilingüismo, en fin, pero si empiezas a hablar de pluriestado, plurinacional o plurilingüístico o normalización lingüística mapuche o bilingüismo. Entonces incluso en la izquierda, empiezan a aparecer cosas así como: no si esto es una nación; no si esto es Chile; como vamos a tener dos lenguas, como vamos a respetar tribunales indígenas (Daniel).

O terceiro ator reconhecido na luta pelos direitos da diferença são os grupos homossexuais, mas este é um tema ainda difícil de ser promovido num debate público no país:

en el tema de la homosexualidad hay todo un debate y ahora por prescripción de la presidenta⁵⁵ no se debate más, sobre el tema del matrimonio homosexual (Sara).

Quando entramos no âmbito da escola, vários lembraram, em relação às conquistas, além do bilingüismo no ensino fundamental para os indígenas, a aprovação de uma lei que protege as adolescentes grávidas, para não serem expulsas da escola, o que há até pouco tempo era a prática habitual.

O tema dos imigrantes, especialmente os de origem peruana, aparece em uma dupla perspectiva: por um lado, como alvo de forte discriminação amplamente reconhecida pela maioria; por outro, um entrevistado destaca que:

hay escuelas que practicamente el 80% de los niños en las aulas son extranjeros, son peruanos. Entonces ha habido pasos importantes en el reconocimiento de los derechos sociales. Se reconoce el derecho a la educación y a la salud de los niños y los jóvenes, aunque su familia esté en posición irregular, sean ilegales. Eso fue hace tres años y es una demostración de un proceso que no sabemos hasta donde llega. Porque ese proceso sigue, siguen llegando emigrantes y hay barrios completos que ya son de ciudadanos peruanos (Daniel).

No entanto, eles afirmam também que a escola chilena é reprodutora por excelência das desigualdades, das injustiças e da discriminação histórica e culturalmente instaladas na sociedade.

Hay escuela para formar la elite, y hay universidades para formar la élite, y hay escuelas para formar al pueblo. Y todo el mundo se forma. Eso sí, hay avances en entregar la educación para todos. Pero todos los que entran al restaurant, lo que es una gran cosa, no hay pordioseros ahí fuera mirando como yo como. Todos entraron al restaurant, pero hay unos que comen caviar y otros que comen m... Pero todos comen. [...] Y los miden después con la misma vara, van a salir del restaurant, a todos les pasan los cuestionarios y les dicen: qué tal fue la comida? Les preguntan a todos lo mismo (José).

Nesse sentido, a maioria destaca o movimento atual dos jovens das escolas públicas de Ensino Médio, que lutam por um ensino de qualidade com igualdade.

⁵⁵ Faz referência à atual presidente, Michelle Bachelet.

4.2.8

“No caso do Chile, temos estado muito sós”

Neste item procuramos resgatar a história da educação em/para os direitos humanos no Chile, desde o período de redemocratização até o presente, através do olhar de alguns/mas dos/as protagonistas que foram entrevistados/as. Uma história tecida com fios de várias cores, que foram se entrecruzando através de cada uma das categorias utilizadas. Somos conscientes de que ficam muitos fios mais para serem identificados, tendo presente que:

a raíz de las experiencias uno piensa que es así la historia, pero la historia no es nunca así como uno la cuenta. Andá a saber tú como es la historia! Pero uno cree que es así, a partir de las experiencias (José).

Considero importante ainda ressaltar, da última categoria, referente aos comentários finais, que a maioria dos/as entrevistados/as aproveitou para fazer um fechamento ou deixar uma mensagem final. Estes dois depoimentos podem ser considerados representativos da posição dos/as entrevistados/as:

Yo creo que actualmente en Chile hay experiencias [de educación en/para los derechos humanos] interesantes y que están empezando a florecer. Yo tengo la esperanza de que puedan instalarse, que tengan poder y que puedan legitimarse como vías alternativas al sistema imperante. Pero si América Latina no toma consciencia de lo que pasó en Chile, de los efectos a nivel de sociedad, de pérdida de identidad, de pérdida de proyecto, de pocas claridades, de brechas de inequidad escalofriantes. Eso va a pasar en cada uno de los países donde el modelo neoliberal ya llegó para quedarse.

Creo que en el caso de Chile hemos estado muy solos estos años en lo que a la educación en/para los derechos humanos se refiere. Creo que por dos razones fundamentalmente, una porque efectivamente nos hemos estado mirando mucho al ombligo. Y otra, porque se nos ha vendido hacia fuera como un modelo a imitar y se nos ha olvidado que tenemos miles de temas pendientes donde necesitamos apoyo internacional y especialmente de los otros países de América Latina.

4.3

Democratização e educação em/para os direitos humanos: avanços, dificuldades e desafios

O final da ditadura e o início da democracia foi vivido pela sociedade chilena como a abertura para a emancipação, como um momento que permitiria gerar no país um novo modo de fazer política, resgatando valores do pensamento alternativo que tinha sido engendrado na sociedade civil durante o período de resistência ao regime militar. Desejava-se uma mudança cultural de fundo na etapa da redemocratização que recolhesse os valores da solidariedade e da participação que tinham alimentado a prática política contra a ditadura (Elizalde, 2005:5).

No entanto, depois de mais de quinze anos do início da redemocratização, como percebemos nos itens anteriores e nas entrevistas, ainda continuam as brechas que caracterizam a distribuição de recursos e direitos na sociedade. O desequilíbrio de poder que isso gera afeta a capacidade de muitas pessoas e grupos e coloca barreiras à capacidade de ação conjunta, convertendo-se numa ameaça para o desenvolvimento da democracia com esses valores da solidariedade e da participação como imaginada.

Existem também outras ameaças mais diluídas para essa construção democrática no país, segundo aponta o *Informe do PNUD* (2004:17). Por uma parte, a defesa óbvia do *status quo* por parte dos grupos até então hegemônicos que não querem ceder o poder ou que o percebem como um conflito de eliminação “total do outro”; essa atitude defensiva debilita a flexibilidade requerida para cooperar e inovar. Por outra parte, existe também o temor de que determinados sujeitos sociais adquiram mais poder, como as mulheres e as organizações da sociedade civil. Desconfia-se da capacidade desses grupos sociais para tomar decisões. Outros tem medo da ação coletiva, de que os níveis de instabilidade social cresçam e voltem os traumas da história ainda recente. Nesse sentido, existe o risco de que uma excessiva ênfase e preocupação com a ordem iniba a criatividade social e política.

No entanto, também é importante reconhecer que, especialmente nos últimos anos, houve a emergência de uma cidadania mais ativa, que aspira a pensar a democracia com outras bases, de mais solidariedade, participação e justiça, depois de um longo período de democracia “negociada”.

O tema das violações dos direitos humanos durante a ditadura continua sendo uma ferida aberta na sociedade e um tema que vertebra a construção democrática do país.

As diferentes políticas de reparação implementadas a partir de 1990 expressam o reconhecimento da responsabilidade do Estado frente às atrocidades cometidas em nome da pátria. Essas políticas formam parte da reconfiguração do sistema político do país desde 1990. Podemos afirmar, junto com Lira e Loveman (2005:501), que as políticas adotadas e implementadas têm sido o produto de uma permanente luta e contra-ofensiva ideológica e política que se marca nos esforços por escrever e reescrever o presente e a história da ditadura à democracia. No entanto, a reconciliação política na sociedade chilena não parece depender unicamente das políticas de verdade, justiça e reparação. Requer também uma profunda reforma da constituição de 1980 ou a convocatória de uma assembléia constituinte para a elaboração de uma nova constituição. É necessária a formação de uma nova mentalidade em relação à própria concepção democrática. Trata-se de superar uma perspectiva assim descrita por Villela (2005:12):

Democracia não só destorcida pela presença dos chamados “enclaves autoritários” dentro do sistema político, mas ainda pela pertença incondicional de parte dos “democratas”, a uma ideologia e prática econômica herdada da ditadura que em sua concepção e lógica internas levam o germe de violações de direitos das majorias como trabalho, educação, saúde e dignidade humana.

Do ponto de vista da educação em/para os direitos humanos, tomamos como referência, para visualizar os avanços, as dificuldades e desafios, uma proposta de educação em direitos humanos para o “nunca mais” feita, no ano de 2003, por dez instituições⁵⁶ da sociedade civil e, apresentada por Abraham Magendzo ao governo do Chile.

Um primeiro avanço reconhecido no momento presente é o fato de os direitos humanos serem objeto de propostas provenientes de diversos setores da opinião pública, inclusive de alguns setores que por muito tempo tinham negado as violações e que participaram delas direta ou indiretamente. Argumenta-se com pertinência que, sem verdade, justiça e reparação, é impossível o imperativo histórico e ético do “nunca mais”. Sem dúvida, a verdade, a justiça e a reparação são requisitos essenciais e impostergáveis para o “nunca mais”, mas não são suficientes; se faz necessário um processo educativo orientado à construção de uma cultura dos direitos humanos na sociedade chilena.

Outro avanço que pode ser reconhecido é o fato de que o *Informe Rettig*, em uma de suas partes, afirma a importância que a incorporação dos direitos humanos no currículo escolar tem para o processo de reconciliação, além de recomendar ações concretas relacionadas com a formação de professores, a preparação de materiais educativos e a promoção de debates educativos em todos os níveis da educação formal e não-formal. Algumas dessas recomendações foram implementadas com êxito e outras apresentaram maior fragilidade. Além disso, foi importante também a inclusão formal dos direitos humanos no *Marco Curricular dos Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios* (OFCMO), nos temas transversais e na legislação educativa já referida anteriormente.

⁵⁶ A proposta está assinada pelas seguintes pessoas representantes de instituições: Abraham Magendzo, Coordinador de la Cátedra Unesco em Derechos Humanos de la Universidad de Humanismo Cristiano; Sonia Lavín, directora ejecutiva y Ricardo Hervia, presidente del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE); Cecilia Leiva, rectora, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Marcela Tchimini, coordinadora, de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL; Juan Altamirano, presidente, del Foro de la Sociedad Civil de Chile; Francisco Estévez, director ejecutivo de la Fundación IDEAS; Maribel Gálvez, encargada de formación en derechos humanos de la Vicaría de Pastoral Social; Sergio Laurenti, director de Amnistía Internacional Chile; Jorge Osorio, secretario ejecutivo del Fondo para las Américas; Ana María de la Jara, presidenta de Acción. Asociación Chilena de Organizaciones no Gubernamentales.

http://www.lanacion.cl/p4_lanacion/antialone.html?page=http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20030707/pags/20030707120820.html, acessado em 13/1/2008.

Também não pode ser esquecido que o Chile foi pioneiro no tema da educação em/para os direitos humanos, com ampla produção bibliográfica e a realização de grande número de experiências significativas. Nesse processo, as organizações da sociedade civil, ONGs e instituições de defesa e prevenção dos direitos humanos tiveram um papel especialmente relevante. Essas instituições têm formado educadores/as no âmbito formal e não-formal, elaborado materiais, organizado seminários, cursos, oficinas e criado uma rede formal em alguns momentos históricos e informal em outras ocasiões e continuam apostando na educação em/para os direitos humanos, apesar de estarem, no momento atual, institucionalmente fragilizadas.

No entanto, vários são os desafios para a afirmação da educação em/para os direitos humanos no contexto democrático chileno com perspectiva de futuro. Ter como horizonte nos direitos humanos o “nunca mais” implica um processo educativo capaz de proporcionar às novas gerações os conhecimentos, as habilidades cidadãs, as atitudes e valores que conduzam a uma profunda tomada de consciência do significado histórico, cultural, social e ético da violação dos direitos humanos no período da ditadura, tendo em conta que o corpo social da nação foi afetado integral e geracionalmente.

É necessário reforçar a intencionalidade política desse enfoque de educação em/para os direitos humanos, em todo o sistema educativo formal e nas esferas da educação não-formal. Faz-se necessário também apoiar com disponibilidade de recursos financeiros para reforçar as assessorias, formação e elaboração de materiais. Nessa perspectiva, as ONGs têm acumulado um capital de conhecimentos considerável e podem oferecer projetos e programas de especial relevância.

A educação em direitos humanos deve ser entendida como uma parte integral da democratização da sociedade. O respeito à vigência dos diferentes direitos é parte não só da democracia política mas também da democracia social, econômica e cultural. A educação em/para os direitos humanos se torna de vital importância para a construção de uma sociedade democrática, numa perspectiva que implica o reconhecimento da dignidade humana e a potenciação do tecido sociocultural.

Um papel importante da educação em/para os direitos humanos é o resgate da subjetividade da memória histórica. Implica reconhecer, no ato educativo, as diferentes experiências que os sujeitos, crianças, jovens ou adultos têm em seu

imaginário, assim como aqueles presentes na memória coletiva da comunidade ou grupo social. Os direitos humanos constituem um marco ético-simbólico para contrastar essas experiências. Nesse sentido, a educação em direitos humanos se converte no meio para evitar que a memória histórica seja uma abstração, carente de significado. A memória se constrói na lembrança silenciosa, em sua história única, irrepetível. A lembrança é única em cada pessoa, mas se situa num marco comum, histórico e sociocultural. Na lembrança da particularidade se constrói o sentido e se descobre a interioridade da história.

Também será importante que o Estado assuma com vontade política decidida o trabalho nessa área e apóie as ações de diferentes instituições da sociedade civil: universidades, ONGs, igrejas e organizações, entre outras, abrindo possibilidades de apresentação de projetos para financiamento. Outro setor de particular importância é constituído pelos meios de comunicação social, jornais, televisão, rádio etc. Lograr seu compromisso com a elaboração de programas e campanhas, entre outras ações em relação à educação em/para os direitos humanos constitui um enorme desafio.

Finalizamos este capítulo com esta citação de Magendzo (2006:1) aplicada por ele à educação em geral no momento presente do Chile, que consideramos poder ser igualmente referida à educação em/para os direitos humanos:

É o tempo de fazer da educação uma proposta de país; uma construção de um “nós”; uma oportunidade de deixar que muitas vozes falem; uma ocasião de escutarmos; de revisar, sem idéias preconcebidas e preconceitos. O que temos avançado em matéria da educação e o que nos falta ainda por fazer; de explorar como podemos individual e coletivamente e contribuir para fazer da educação uma tarefa que nos convoca como cidadãos. Ninguém pode nem deve ficar excluído nem se sentir excluído, todos são imprescindíveis. A educação se transforma, desta forma, num momento para aprofundar uma democracia ativa, deliberativa, inclusiva, que nos faz tanta falta.

No entanto, a história e a realidade da educação em/para os direitos humanos continua sendo tecida nos diferentes contextos de cada país. No próximo capítulo nos aproximaremos dessa realidade a partir do estudo do caso brasileiro.