

2

Direitos Humanos, Educação e Democracia

A eleição do tema dos Direitos Humanos como um dos eixos de condução desse trabalho está, dentre outras razões, relacionada à posição assumida atualmente por essa questão no debate mundial. Posição essa que, me parece, está a cada momento mais imbricada com os temas da educação e da democracia.

Esse capítulo tem por objetivo apresentar algumas questões que envolvem atualmente a discussão sobre os Direitos Humanos, e como educação e democracia se inserem nessas questões.

2.1

Os Direitos Humanos como tema global

Afirmar que hoje os Direitos Humanos se apresentam como um tema global envolve assumir algumas posições e fazer alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar é necessário definir o que estamos tomando aqui por “tema global”. Entender os Direitos Humanos como uma questão de interesse global é reconhecer a existência de um campo comum de preocupações que atinge a todos os indivíduos e grupos sociais; um conjunto de valores que se referem e definem a dignidade de toda pessoa humana. Tomar os Direitos Humanos como um tema global é, portanto, perceber a existência de um determinado consenso em torno de alguns princípios de abrangência planetária.

Por outro lado, também é preciso identificar as circunstâncias nas quais esse tema pôde, então, se constituir como global, e isso implica em aceitar as posições defendidas por Alves (2003 e 2005) e por Santos (2003a). Ambos tratam do tema dos Direitos Humanos a partir de uma reflexão sobre a atual conjuntura das relações internacionais, sejam elas políticas, econômicas ou culturais. Ainda que com objetivos diferentes, a análise que esses autores fazem parte da mesma percepção de que o processo de transformações pelas quais as sociedades passaram nas últimas décadas do século XX trouxe uma série de implicações para as questões relativas aos Direitos Humanos.

De uma forma mais ou menos geral, é possível verificar que a conjuntura mundial no período posterior ao fim da Guerra Fria permitiu a entrada dos Direitos Humanos na pauta dos temas globais. Isso é observado tanto sob o ponto de vista do fim da polarização mundial e das disputas ideológicas do período, que ao mesmo tempo em que dividia os países em dois blocos opostos, dividia também os Direitos Humanos; quanto sob o aspecto das novas ameaças a sua real efetivação, frutos dos efeitos da globalização econômica.

Em meio às transformações ocorridas nas últimas décadas, Alves (2003 e 2005) aponta para alguns elementos que se desenham como anunciantes de uma possível nova ordem em gestação. Dentre eles destacam-se o surgimento de novos temas globais com prioridade na agenda internacional – como o da proteção ao meio ambiente e aos Direitos Humanos – e a emergência de novos movimentos sociais, na maior parte das vezes associados a esses temas. Por outro lado, essa nova ordem também tem a marca da globalização e seus efeitos.

O fim da polarização mundial permitiu uma maior possibilidade de defesa de algumas questões conceituais presentes desde a Declaração de 1948, como a universalidade e a interdependência e indivisibilidade dos Direitos Humanos. Apesar de assim autoproclamar-se, a Declaração não surge na prática como universal, pois sofre resistências tanto por parte dos países membros da ONU, quanto é alvo de críticas daqueles que foram dela excluídos.

No mundo sobrevivente à Segunda Guerra Mundial, dois terços da humanidade vivia em regime colonial, daí a participação de apenas 56 países na Organização das Nações Unidas. Apesar de neste momento ainda não existir o movimento dos países Não Alinhados, e tampouco a proposição terceiromundista, é plausível aceitar a crítica da grande maioria dos Estados hoje independentes em rotularem o documento de 1948 como um “produto do Ocidente” (Alves, 2005).

Mesmo entre os membros da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos não foi consenso, o documento foi adotado com 48 votos a favor e oito abstenções – da África do Sul, em regime de *apartheid*, da Arábia Saudita e dos países do bloco socialistas, que se colocavam contrários às prerrogativas das liberdades individuais. Essa clivagem, presente desde o início das negociações, se reflete fortemente no momento de elaboração de um documento com força legal mais imperativa, conforme estava previsto na Carta das Nações Unidas e se conformava como a segunda etapa do processo de institucionalização dos Direitos

Humanos em âmbito universal. Os direitos civis e políticos, das liberdades individuais, eram defendidos pelos países do bloco capitalista e serviam de argumento para acusações contra o bloco socialista. Por sua vez, o bloco socialista defendia os direitos sociais e econômicos, acusando o bloco rival de não garanti-los (Lima Jr., 2001).

As resistências de ambas as partes forçaram a construção de dois documentos: o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Devido ao seu caráter compulsório para os Estados-partes, os pactos que foram negociados desde 1946, junto com a própria Declaração, levaram vinte anos para serem aprovados pela ONU (1966, quando foram assinados separadamente) e trinta anos para entrar em vigor (1976, quando obtiveram o número de ratificações necessárias), e até hoje não receberam adesão de todos os países⁴ (Alves, 2005).

Apesar desse quadro, a Declaração de 1948 apresenta-se como um documento universal, pois explicita a crença nos princípios da igualdade de todos os seres humanos em dignidade e direitos, oferecendo assim uma base simbólica, semântica e legislativa para as diferentes lutas pela liberdade. Na medida em que o discurso dos Direitos Humanos é interiorizado por diferentes grupos sociais e culturais, em que passa a ser usado como argumento nas lutas emancipatórias dos países colonizados, incorporado nas constituições nacionais ou usado como recurso para negociações internacionais, as críticas ao “ocidentalismo” da Declaração se diluem. Além disso, há a gradual e voluntária adesão dos países inicialmente ausentes do acordo que gerou a Declaração de 1948 a documentos posteriores, culminando com o consenso estabelecido na Conferência de Viena em 1993 (Alves, 2005).

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em 1993 na cidade de Viena, fez parte da chamada Agenda Social da ONU, que organizou para a década de 1990 uma série de conferências mundiais com o objetivo de tratar de diferentes temas de ordem social (Cf. Alves, 2002a). O objetivo maior desta conferência foi fortalecer o sistema internacional de proteção dos Direitos

4 Os EUA, por exemplo, ainda não assinaram o pacto sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. O Brasil ratificou os dois pactos em janeiro de 1992.

Humanos, e em torno disso os participantes⁵ buscaram construir acordos, apesar de toda tensão manifesta (Alves, 2003). Não sem problemas, o caráter de universalidade dos Direitos foi reafirmado na Conferência de Viena, agora com o consenso dos 171 Estados presentes, e durante os debates a maior parte dos impasses e das resistências esbarrara na questão da soberania dos Estados nacionais.

Nesse sentido, falar de Direitos Humanos como tema global remete-nos ao mesmo tempo às questões da universalidade dos direitos e da soberania dos Estados. Ambas as questões fazem parte da pauta de discussões sobre o tema e, sobre elas, tem se buscado encontrar algum espaço de consenso.

Na atualidade, a defesa dos Direitos Humanos se coloca como instrumento de negociação e elemento de manutenção das relações entre os Estados, tanto sob o ponto de vista econômico quanto político. A cooperação econômica entre países é, muitas vezes, pautada pela proteção aos Direitos Humanos – seja como condição para concessão de apoio por parte dos países ricos ou como argumento para obtenção de ajuda por parte dos países pobres. Portanto, longe de comprometer a soberania dos Estados, o tema pode vir a fortalecê-los, já que passou a conferir legitimidade a governos e governantes. Celso Lafer (cf. Benevides, 1994), defende que a Ética e a Política estão de tal forma relacionadas que a legitimidades dos governos, no plano internacional, fica condicionada à vigência, garantia e defesa dos Direitos Humanos. Isto não anula o fato destes estarem, em seu caráter normativo, estreitamente ligados à defesa de interesses políticos e à natureza das relações que se estabelecem entre os Estados. Dessa maneira é inegável a politização da forma como as questões referentes ao tema são tratadas em algumas instituições multilaterais, como a Comissão de Direitos Humanos da ONU (CDH)⁶. Mas mesmo quando há duplicidade de tratamento dispensado a países considerados aliados ou adversários políticos diante dos

5 Vale destacar que essa conferência foi marcada por uma grande mobilização em torno do tema, com a participação de 171 Estados representados por delegações oficiais, além de 813 ONGs credenciadas como observadoras e mais aproximadamente outras 2.000 ONGs que participaram de reuniões paralelas. Esses dados parecem dar legitimidade à preocupação internacional sobre o tema (Cf. Alves, 2002a).

6 A Comissão de Direitos Humanos faz parte da estrutura orgânica do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), um dos órgãos da ONU. Recentemente, em março de 2006, foi aceita a proposta de criação do Conselho de Direitos Humanos, no âmbito da reforma da ONU proposta pelo Secretaria Geral.

mesmos casos ou suspeitas de violação, a legitimidade da preocupação internacional com os Direitos Humanos não é questionada (Alves, 2003). Essa situação parece mostrar que há uma nova disposição da maioria dos Estados para a discussão e uma ruptura com a reflexão e as práticas políticas anteriores, que colocavam a soberania dos Estados acima de quaisquer questões, mesmo aquelas consideradas globais.

Em Viena também se buscou o consenso no que diz respeito à oposição entre o princípio da universalidade e o direito à cultura. Para Benevides (1994), essa é uma falsa oposição decorrente de uma visão distorcida de relativismo cultural, que funciona ao mesmo tempo para proteger minorias e para condescender com práticas violentas que violam a dignidade da pessoa humana. Nesta polêmica a autora posiciona-se defendendo o respeito primordial aos Direitos Humanos, tendo como princípio que o direito à cultura deve estar condicionado ao princípio da liberdade individual. A própria Declaração de Viena prevê a flexibilidade de sua aplicação a partir da incorporação das diferenças culturais, mas não relativiza a essência dos direitos:

“Art. 5. Todos os Direitos do homem são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos do homem, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais.” (Declaração e Plano de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, Viena, 1993).

A Conferência de Viena consagrou a universalidade, a indivisibilidade e a onipresença dos Direitos Humanos. Nessa direção, foi possível reafirmar em Viena o direito de autodeterminação dos povos, o reconhecimento do direito ao desenvolvimento como universal e o reconhecimento da interdependência entre democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos.

Tomar os Direitos Humanos como tema global hoje é também entendê-los como elementos imprescindíveis à governabilidade do sistema mundial, pois, para Benevides “a associação positiva entre Direitos Humanos e democracia é condição para o desenvolvimento e para a paz” (1994: 182). Diante do fortalecimento das perspectivas fundamentalistas, religiosas ou não, do

crescimento de forças autoritárias em diferentes países da Europa, como o fascismo e o neonazismo, e os micro nacionalismos exacerbados, a democracia se apresenta, na esfera ideológica como única opção válida existente em termos seculares (Alves, 2003).

Mais do que um novo conceito, a interdependência entre democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos inspirou a redação da Declaração e do Programa de Ação de Viena.

“Art. 8. A democracia, o desenvolvimento e o respeito pelos Direitos do homem e pelas liberdades fundamentais são interdependentes e reforçam-se mutuamente. A democracia assenta no desejo livremente expresso de um povo em determinar os seus sistemas político, econômico, social e cultural e a sua total participação em todos os aspectos da sua vida. Neste contexto, a promoção e a proteção dos Direitos do homem e das liberdades fundamentais, a nível nacional e internacional, deverão revestir-se de caráter universal e ser conduzidas sem quaisquer condições implícitas. A comunidade internacional deverá apoiar o reforço e a promoção da democracia, do desenvolvimento e do respeito pelos Direitos do homem e pelas liberdades fundamentais em todo o mundo” (Declaração e Plano de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, Viena, 1993).

As dificuldades são, obviamente, de ordem prática, pois teoricamente esse princípio parece inquestionável. Assim como a conformação com o princípio de respeito aos Direitos Humanos, o reconhecimento da existência de estruturas políticas democráticas confere legitimidade aos Estados. O que se verifica na prática são variações naquilo que Santos (2003b) chamou de densidades das democracias. Ao mesmo tempo, apesar de todos os membros da sociedade internacional estarem de acordo como a promoção do desenvolvimento, ainda não comprovaram real interesse em abrir mão de seus privilégios.

Apesar de formalmente universalizados pela Conferência de Viena, os Direitos Humanos são ameaçados atualmente por diversos fatores. Algumas deles sempre existiram, e provavelmente sempre existirão, e estão relacionados a disputas de poder, ao autoritarismo, aos preconceitos enraizados e a exploração econômica. Outros se apresentam como novos e acham-se embutidos nos efeitos da globalização econômica e no anti-universalismo pós-moderno do mundo contemporâneo (Alves, 2005).

Com as mudanças provocadas pelos atentados de 11 de setembro de 2001 no cenário mundial inaugurado com o fim da Guerra Fria, o debate em torno da

questão dos Direitos Humanos parece enfrentar uma dura crise. A radicalização de tendências fundamentalistas, representada por movimentos terroristas em diversos países, atingindo proporções alarmantes a partir dos ataques aos Estados Unidos – não somente pelo número de vítimas ou pela grandeza do terrível espetáculo transmitido ao vivo pelas redes de TV para o mundo inteiro, mas principalmente por ter tido como alvo o mais importante país do mundo ocidental, lugar de origem e concepção do próprio discurso dos Direitos Humanos – desviou o foco das atenções mundiais. Os Direitos Humanos parecem ocupar hoje um lugar de segunda importância quando o assunto em pauta passa a ser a segurança e a soberania nacionais, criando, assim, um aparente esvaziamento do discurso sobre o tema.

Se o governo norte-americano, desde janeiro de 2001, vinha se posicionando de maneira destoante em relação aos outros países da chamada comunidade internacional, assumindo um isolacionismo ao retirar-se do Protocolo de Kyoto, reforçar a rejeição ao Tribunal Penal Internacional, formular a única abstenção na votação da resolução que qualificava o tratamento dos portadores do vírus HIV/AIDS como um direito fundamental (proposta feita pelo Brasil na Comissão dos Direitos Humanos da ONU) e abandonar as negociações em Durban; o fato é que após os atentados de 2001, a administração de Washington passou a acenar para a ONU e se aproximar de países que antes eram tratados a distância. Mas essas medidas multilateralistas foram tomadas não na direção que desejavam os opositores do isolacionismo. Se a interdependência do mundo contemporâneo passou a ser reconhecida, o objetivo não era a mobilização coletiva para o enfrentamento dos desafios globais, e sim a articulação de aliados para a guerra ao terrorismo que se iniciou. E como é notório, essa guerra tem colocado, tanto interna quanto externamente, os interesses com a segurança nacional acima dos Direitos Humanos. Nesse momento, parece-nos que os radicalismos e fundamentalismos de toda ordem aprofundam a distância – já presente anteriormente – entre a intenção e a ação no que se refere às políticas públicas de promoção dos Direitos Humanos. Depois de uma década de intensos debates e de muitos compromissos assumidos pelos Estados, esperava-se por uma fase de ações efetivas na direção da plena exigibilidade. Contudo, os governos se mostram, no plano mundial, mais preocupados com questões de segurança diante da ameaça terrorista. Ao lado disso – ou talvez, devido a isso – verifica-se uma

presença menos intensa da ONU no encaminhamento de proposições concretas para o atendimento às referidas demandas.

Mary Robinson, ex-presidente da Irlanda e ex-Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos⁷, afirma em artigo publicado recentemente que o ano de 2005 foi marcado pela deterioração dos Direitos Humanos em todo o mundo, tendência que se verifica desde 2001:

“Enquanto continuam as ameaças do terrorismo, alguns governos justificam violações de direitos tão fundamentais quanto o de não ser torturado e o de liberdade de expressão. Uma avaliação feita pelo Fórum Econômico Mundial indica queda no desempenho dos Direitos Humanos em 2005, qualificada com uma desalentadora nota de dois pontos em um total de dez” (Robinson, 2006).

No que diz respeito à questão da pós-modernidade enquanto debate teórico, certamente, é complexa e sujeita a muitas interpretações possíveis. No entanto, é razoável aceitar que a pós-modernidade é detectável em práticas, valores e estilos de vida. Essa condição pós-moderna envolve desde situações concretas ligadas às necessidades de reprodução material dos grupos sociais (condições econômicas, relações sociais e de poder), até as recentes questões relacionadas aos diferentes movimentos identitários. O anti-universalismo vigente em algumas correntes do pensamento social contemporâneo pode por em questão a validade dos Direitos Humanos tal como estabelecidos nos documentos oficiais – discurso que é normalmente utilizado com objetivos emancipatórios – mas as radicalizações dos particularismos também podem servir a fins antidemocráticos e reacionários. Como afirma Alves (2005):

“Mais prudentes e mais construtivas têm sido as variadas tentativas de compatibilização entre o particularismo das culturas diversas e o que há de efetivamente universal na idéia dos direitos fundamentais.” (p.34)

Tarefa difícil de ser realizada dada a sua complexidade, a conciliação vem sendo alvo de diversas tentativas por pensadores de diversos continentes. Dentre eles gostaria de destacar a proposição de Boaventura de Sousa Santos, que através do reconhecimento da incompletude de toda e qualquer cultura, propõe a possibilidade de construção de uma “hermenêutica diatópica”, capaz de preencher

7 A autora atualmente preside a Iniciativa para a Globalização Ética.

as lacunas encontradas em uma dada cultura com contribuições de outras na direção de uma concepção multicultural dos Direitos Humanos (Santos, 2003a).

Apesar da difícil problemática atual dos Direitos Humanos, a consciência e a afirmação da sua importância é cada vez maior. Os direitos são reconhecidos como conquistas históricas que extrapolam fundamentações metafísicas, religiosas ou seculares, e se adaptam às necessidades dos tempos. Considerando as transformações ocorridas no mundo desde 1948, o fato de a Declaração Universal ter resistido como referencial para a questão dos Direitos Humanos é algo a ser destacado.

“Sem manipulações esdrúxulas, a Declaração dos Direitos Humanos precisa, sim, ser fortalecida (...) naquilo que ela procura ser: um mínimo denominador comum para um universo cultural variado, um parâmetro bem preciso para o comportamento de todos, um critério de progresso para as contingências desiguais de um mundo reconhecidamente injusto, um instrumento para a consecução dos demais objetivos societários sem que estes desconsiderem a dimensão humana.” (Alves, 2005:41)

É diante desse quadro que a questão se torna urgente, e é fundamental a apropriação desse discurso por forças emancipatórias para a efetiva realização dos Direitos Humanos. E é nesse sentido que se torna possível estabelecer uma relação entre educação e Direitos Humanos.

2.2

A educação em Direitos Humanos como prática emancipatória

No âmbito dos debates conceituais, não é muito comum o tratamento da educação como um Direito Humano. Para Haddad (2003), considerar essa dimensão é conceber o ser humano em sua condição ontológica de aprendiz. Sua sobrevivência como indivíduo e como espécie está diretamente relacionada com o seu processo de socialização, produção e aquisição de cultura, processos eminentemente educativos. O direito humano à educação envolve uma concepção ampla de educação, que permeia a vida das pessoas desde o seu nascimento até o momento de sua morte; esta idéia inclui a educação escolar, mas não se basta nela. Nas sociedades modernas, a educação escolar é quase uma condição para a sobrevivência social.

Se a educação é considerada um direito em si mesmo, é também uma condição para a realização de outros direitos. Se existe um direito universal e inquestionável à educação pública e de qualidade, a conquista desse direito – e de todas as capacidades intelectuais, psicológicas, sociais, políticas, dentre outras que a educação formal é capaz de desenvolver – também proporciona a possibilidade de conhecimento de alguns instrumentos de luta e conquista de outros direitos. E é nesse sentido em que defendo a proposição de uma educação em Direitos Humanos.

2.2.1

O que é educar em Direitos Humanos?

De uma maneira geral, é possível aceitar que os movimentos de promoção, de denúncia contra violações e de garantia dos Direitos Humanos já carregam em si uma dimensão educativa, contudo há certo consenso em torno da necessidade de ações educativas sistemáticas que apontem para realização dos Direitos Humanos. Ações essas que se realizem tanto no nível da educação formal quanto em espaços não formais. Essas práticas educativas têm sido classificadas como parte de uma proposta de educação em Direitos Humanos. Para Fritzsche (2004), a educação em Direitos Humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos, e é, ao mesmo tempo, um de seus componentes, ou seja, há um direito humano de ter acesso à educação em Direitos Humanos.

Essa área ainda está marcada por uma ausência de critérios definidos para caracterizar uma ação em educação em Direitos Humanos. Esta indefinição imprime a necessidade de uma tomada de posição, e nesse sentido, apoio-me nas discussões apresentadas por Benevides (2000), Candau (2000a e 2001), Fritzsche (2004) e Magendzo (2000) para defender aqui um ponto de vista que entende a educação em Direitos Humanos como prática emancipatória.

Para tentar oferecer uma definição do que é educação em Direitos Humanos, optei por começar apontando aquelas ações que, apesar de investidas de boas intenções, não me parecem muito eficazes no tratamento da complexidade da questão dos Direitos Humanos. Sendo assim, não é educação em Direitos Humanos:

- Uma educação exclusivamente moral ou moralista, que trabalha na perspectiva exclusiva de formação de valores sem considerar as implicações históricas, sociais e políticas que subjazem.
- Um conjunto de ações reduzidas a dimensões específicas da questão dos Direitos Humanos, como por exemplo, temas como violência, democracia, gênero ou discriminação, ou ainda o direcionamento a públicos exclusivos como mulheres, crianças, negros ou policiais. Apesar de reconhecer a diversidade de temas e de atores envolvidos na discussão em torno dos Direitos Humanos, estes não devem ser tratados de forma isolada (Magendzo, 2000). Se por um lado a especialização das ações oferece uma possibilidade de aprofundamento das idéias, por outro, oferece o risco da fragmentação excessiva. É importante estabelecer articulação e promover fundamentação geral que dê suporte teórico-metodológico às lutas específicas (Candau, 2000a).
- Um conjunto de atividades periódicas, ligadas em geral a datas comemorativas e/ou eventos cívicos realizadas de forma desarticulada entre si. Nos espaços formais de educação esse tipo de manifestação é mais comum e, normalmente, assume o formato de campanhas ou projetos que não se inter-relacionam com as atividades cotidianas da escola.
- Uma imposição curricular, fruto de propostas unilaterais com origem nos governos ou na direção das escolas. Neste formato, é comum a introdução de Direitos Humanos como uma disciplina isolada ou a introdução de conteúdos relacionados ao tema em algumas disciplinas, como, por exemplo, noções sobre os documentos referenciais ou as instâncias nacionais e internacionais de proteção e promoção. É claro que o conhecimento e a divulgação dos marcos normativos são fundamentais, até mesmo para a criação de instrumentos de exigência e vigilância frente aos governos, no sentido do cumprimento dos compromissos (Magendzo, 2000). Porém, isso não é suficiente para a configuração de um contexto de educação em Direitos Humanos.

É fundamental ressaltar que essas iniciativas não implicam, por definição, em ações contrárias aos Direitos Humanos ou a sua realização. Acredito, porém, que quando acontecem da forma acima relatada não são suficientes para a plena realização dos objetivos esperados. Para cumprir o papel emancipatório e ajudar a

fazer dos Direitos Humanos uma realidade que promova todos os indivíduos e grupos humanos a uma vida mais digna e a uma sociedade mais justa, a educação em Direitos Humanos deve se converter em:

- Um processo que prevê ações conscientes, explicitadas e sistematizadas. Que tenha a vida como referência radical e a cidadania ativa como um exercício experimentado no cotidiano escolar. Não se trata apenas de educar para cidadania e sim educar na cidadania e a partir dela (Candau, 2001).
- Um processo de formação de cultura e desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e práticas sociais na escola e na sociedade, de caráter pluridimensional – intelectual, psicológica, afetiva, ética e política – de forma a desenvolver a consciência da igualdade em direitos e dignidade para todos.
- Um processo que promova a formação de sujeitos de direitos e deveres, em nível individual e coletivo, capazes de exercer de forma ativa e participativa sua cidadania, e de desenvolver responsabilidades. Para Fritzsche (2004), a palavra chave é *empowerment* – ou empoderamento, conforme tradução do termo. Esse processo tem como foco especial grupos que historicamente têm tido menor condição de participar de processos de decisão (sejam individuais ou coletivos); e permite liberar as potencialidades com objetivos de torná-los sujeitos de suas próprias vidas e atores de processos sociais (Candau, 2001).
- Um processo de construção de memória histórica e de identidades. Através da identificação e valorização das raízes históricas é possível se construir uma consciência de respeito às diferenças. Dessa forma, se realiza o lema “*educar para el nunca más*”, no sentido de produzir uma memória histórica capaz de ajudar a romper com a cultura da impunidade e do silêncio, com vistas à formação de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana, onde é possível construir a identidade dos povos na pluralidade de suas etnias e culturas (Candau, 2001).
- Um processo de promoção de uma educação intercultural:

“A educação em Direitos Humanos favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados pela educação, no âmbito formal e não formal, e fomenta o diálogo intercultural.” (Candau, 2000a, pp.117-118)

- Um processo que objetiva a mudança social. Quando se fala de uma cultura em Direitos Humanos, se pensa na mudança cultural, na formação de uma nova mentalidade que possa efetivamente mexer com tudo aquilo que, enraizado em nossa cultura, orienta preconceitos, discriminações, não aceitação da igualdade de direitos e das diferenças (Benevides, 2000). Mudança também que possa implicar na transformação das estruturas econômicas, sociais e políticas de injustiça (Magendzo, 2000).

Está claro para nós que esse processo que estamos definindo como educação em Direitos Humanos está para ser construído e que apresenta muitos impasses. Contudo, é possível identificar algumas iniciativas que procuram, de alguma forma, colaborar para essa construção.

Convém ter presente que a ONU coordena um movimento em nível mundial de mobilização: o decênio 1994-2004 foi instituído como a década da educação em Direitos Humanos, o Alto Comissariado para os Direitos Humanos e a Unesco apresentaram em dezembro de 2004 a proposta de um Plano Global de Educação em Direitos Humanos, dirigido a escolas de ensino fundamental e médio, aprovado pela Assembléia Geral, que estimula os Estados membros a organizarem planos em níveis nacionais.

Por outro lado, no âmbito da América Latina, em 2000, realizou-se no Peru um encontro de especialistas em educação em Direitos Humanos, promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, que tinha por objetivo compilar as experiências desenvolvidas na América Latina na década dos noventa.

2.2.2

A educação em Direitos Humanos no Brasil

O Brasil, por sua vez, vem apresentando destacada participação no debate mundial sobre Direitos Humanos, assumindo uma posição propositiva no âmbito das relações e acordos multilaterais e uma participação ativa através de seus representantes na Comissão de Direitos Humanos da ONU, mesmo sem deixar de ser réu em outras situações. Igual destaque merece a nossa conformação legal interna. Tendo como marco a própria Constituição Federal, o final da década de 1980 inaugura um período caracterizado pelo surgimento de uma série de instrumentos legais voltados para a temática dos Direitos Humanos, dentre eles destaca-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

O PNDH é fruto de recomendação específica da Conferência de Viena, realizada em 1993, e o Brasil foi um dos primeiros países a cumpri-la, incorporando os Direitos Humanos no âmbito das políticas públicas governamentais. O Ministério da Justiça ficou encarregado de elaborar o Programa, e recebeu assessoria do núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, assim como contribuições e críticas da sociedade civil organizada, principalmente por meio de conferências nacionais e seminários regionais. O Programa foi lançado em 13 de maio de 1996, com ênfase nos direitos civis e sob orientação dos princípios do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Na intenção de elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo lugar de importância dos direitos civis e políticos e ir ao encontro do princípio de indivisibilidade e interdependência de todos os direitos, foi elaborada uma revisão do Programa. O PNDH II passou a ser implementado a partir de 2002 e apresenta ações específicas para a garantia do direito à educação, à saúde, à previdência social, à moradia, ao trabalho, à alimentação, ao lazer, à cultura e a um meio ambiente saudável (Candau, 2003).

Sob o ponto de vista da legislação, é impossível negar o fato de que nunca se falou tanto em Direitos Humanos, contudo a universalização do discurso não tem correspondido à efetivação dos direitos. Se a presença desses marcos normativos não pode ser desprezada, também não podemos negar a sua distância da realidade e as cotidianas e muitas vezes trágicas violações dos Direitos Humanos no nosso contexto.

O trabalho mais sistemático e intencional voltado para a educação em Direitos Humanos surge no Brasil no contexto dos movimentos de redemocratização da segunda metade da década de 1980. Por razões óbvias, os movimentos comprometidos com os Direitos Humanos, até então, concentraram suas forças em ações de proteção e denúncia de violações no período imediatamente anterior.

Segundo Candau (2000a) vários profissionais, em especial da área de Direito, fizeram em 1985 o 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos no IIDH. Em torno desse grupo se concentram, a partir deste momento, as principais ações na ótica da educação em Direitos Humanos como, por exemplo, a realização de encontros, seminários, cursos e oficinas; publicações e confecção de material de apoio; ações na direção da organização de uma rede nacional e do estreitamento de contatos com experiências na América Latina. Cabe aqui destacar o Projeto Educação em Direitos Humanos promovido pela Comissão Justiça e Paz da diocese de São Paulo, a partir de 1987, e que foi incorporado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire, pelo Movimento de Reorientação Curricular (MRC) (1989-1992). E o Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e conquista coletiva da Cidadania, implementado durante o primeiro governo de Miguel Arraes em Pernambuco (1987-1990)⁸.

A década de 1990 é marcada por um crescimento dessas experiências. Diante da dificuldade de mapear a totalidade de ações e com o objetivo de identificar tendências, a autora aponta para dois movimentos: um de continuidade e ampliação das ações realizadas na década anterior; o segundo marcado pela incorporação de novos atores, e particularmente do governo federal (ver Candau, 2000a).

Em relação ao primeiro movimento, podem ser destacados a realização de seminário de Educação em Direitos Humanos em 1994, reunindo antigos e novos atores, como a Novamerica – ONG fundada em 1991 com programa específico na área e que até hoje se destaca e tem seu trabalho reconhecido por setores do governo e pela sociedade civil⁹; a constituição da Rede Nacional de Educação em

8 Para maiores detalhes e informações sobre outras experiências, ver Candau, 2000a e 2000c.

9 A Novamerica recebeu o Prêmio Direitos Humanos 2003 na categoria Educação em Direitos Humanos, outorgado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Direitos Humanos em abril de 1995, atualmente com sede em São Paulo; e a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos, em maio de 1997.

No que se refere ao segundo movimento, destaca-se nesta década a significativa participação do governo federal, principalmente através da elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I e II) e seus desdobramentos, como a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino básico, e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Em relação à educação o PNDH propõe medidas de curto, médio e longo prazo: criar e fortalecer programas nas escolas de educação básica através do sistema de temas transversais e da criação de uma disciplina de Direitos Humanos; apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema a educação em Direito Humanos; apoiar programas de informação, educação e treinamento de Direitos Humanos para diferentes profissionais.

Como desdobramento dessas propostas, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, em associação com o Ministério da Educação, e com a colaboração de representantes de instituições da sociedade civil organizada, elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2003. O PNEDH tem o papel de orientar as ações de diferentes atores na direção da construção de uma cultura voltada para o respeito aos Direitos Humanos. Essa cultura deve ser direcionada:

*“- ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- à possibilidade de todas as pessoas participarem de uma sociedade livre”
(Brasil, 2003: 11)*

No contexto dos processos de reforma educacional implementados na América Latina nos anos 1990, insere-se a elaboração dos PCNs no Brasil, apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, que atribui ao governo federal a tarefa de estabelecer base curricular

comum nacional. Sua formulação recebeu muitas críticas pela sua configuração como currículo nacional, por sua abrangência e pelo próprio processo de elaboração. Os PCNs foram publicados em 1997 como referência nacional para o ensino fundamental e, no que se refere ao tema da educação em Direitos Humanos, merecem destaque a organização do ensino fundamental em ciclos e a organização do conhecimento escolar em áreas e temas transversais.

“Os temas transversais são propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, com as quais se confrontam diariamente. Nesta perspectiva, os PCNs privilegiam os princípios de ‘dignidade da pessoa humana’, que implica no respeito aos Direitos Humanos, ‘igualdade de direitos’, que supõe o princípio de equidade, ‘participação’ como princípio democrático e ‘co-responsabilidade pela vida social’ que implica parceria entre os poderes e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

Nesta perspectiva, para a proposta dos Parâmetros eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar supõe assumir três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais e incluir esta perspectiva no ensino das áreas do conhecimento escolar.” (Candau, 2000a: 103)

A partir desses dados é possível notar que nas últimas décadas do século XX tanto a sociedade civil organizada quanto alguns setores do governo imprimiram movimentos na direção de promover políticas públicas para a educação em Direitos Humanos. Esses movimentos, de certa forma, proporcionaram a visualização de alguns espaços de aliança entre essas forças.

No entanto, apesar desses esforços, a educação em Direitos Humanos ainda não conseguiu ocupar espaço significativo no cotidiano das escolas e entre educadores e educadoras. Porém, isso não invalida a importância de todos os movimentos realizados até hoje, ao contrário, justifica a necessidade de intensificar essas ações. Em parte, é possível afirmar que os sentidos e significados da educação em direitos Humanos ainda não estão totalmente claros para a maior parte dos indivíduos e grupos que com ela se relaciona, ou deveria se relacionar. Fundamental é não perder de vista que esses sentidos e significados têm história e vêm sendo modificados a medida que surgem novas necessidades, desafios e demandas. Estão em relação dialética com os contextos político, econômico, social, ético e cultural; e sofrem modificações nos planos dos

conteúdos e das metodologias (Magendzo, 2000). E dentre esses muitos sentidos possíveis, desejo sublinhar aquele que se relaciona com a promoção de mudanças sociais e a radicalização das democracias e, por essa razão, se converte em prática emancipatória.

2.3

Educação em Direitos Humanos como construção de democracia

A relação entre Educação, Direitos Humanos e Democracia aparece em diversos documentos que expressam diferentes esforços na direção da promoção dos Direitos Humanos – como a Declaração de Viena, destacada anteriormente –, e também como marca de importantes organismos internacionais que contribuíram – e ainda contribuem – para o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos na América Latina. Carlos Basombrio (1992) fez um levantamento do papel de algumas dessas instituições – a Unesco, o IIDH e o CEAAL – e aí é possível perceber a forte presença dessa relação.

2.3.1

Educação, Direitos Humanos e Democracia na América Latina

Um documento importante que serviu de marco teórico para o debate sobre a educação em Direitos Humanos na América Latina foi a “Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), aprovada em 1974. O documento é uma proposta de ação e considera responsabilidade dos Estados membros seu efetivo cumprimento. Dentre outros aspectos, destaca-se o reconhecimento da necessidade do pluralismo ideológico, o predomínio do clima democrático e a erradicação de todas as formas de autoritarismo nas escolas. É interessante notar que na época de sua aprovação, muitos países latino-americanos experimentavam governos autoritários ou ditaduras militares.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos, criado em 1980 por um convênio entre o governo da Costa Rica e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, também se converteu numa instituição importante na afirmação dessa relação. O IIDH define sua atuação como um esforço para reconceitualizar a educação por meio de uma auto-reflexão dos próprios educadores, a partir dos princípios universais dos Direitos Humanos, que se resumem em respeito à dignidade humana, educação para a democracia e o exercício da soberania plena.

O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) foi criado no México em 1982 com o objetivo geral de integrar o conceito de educação de adultos na educação popular. O CEAAL agrupa diversas instituições que se dedicam a projetos de educação popular na América Latina. A partir das orientações gerais do conselho, esses associados se organizam em diferentes programas, dentre eles o Programa de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, organizado a partir de 1983. O programa promoveu em 1984, em Caracas, o I Seminário Latino-americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Destaca-se entre os pontos incluídos no documento final do Seminário a definição da educação em Direitos Humanos como uma nova dimensão da educação popular, e não apenas uma modalidade desta. Em sua trajetória, o CEAAL tem apontado como orientação política para as suas ações a construção de uma democracia latino-americana. Isso se justifica pela constatação de que promover a educação popular na América Latina implica em pensar a realidade de forma diferente, uma forma democrática e participativa que permita realizar transformações nas formas de organização social e de se fazer política.

“Esta apuesta, por una democracia latinoamericana, implica una transformación cualitativa de los componentes autoritarios de nuestras sociedades, que busque evitar la disociación, hoy predominante, entre los aparatos del Estado y la sociedad civil.” (Basombrio, 1992: 179)

Seguindo essa tendência, a relação entre Educação, Direitos Humanos e Democracia também é declarada em documentos brasileiros. Conforme a concepção apresentada e defendida no PNEDH, a educação em Direitos Humanos incorpora:

“(...) a compreensão de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da diversidade, e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. A democracia, ao ser entendida como regime alicerçado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos”. (Brasil, 2003: 10)

Os PCNs também põem a democracia em destaque ao colocar cidadania como eixo central da proposta curricular. Neste documento a ligação entre cidadania e educação se apresenta como uma questão mundial e brasileira. De uma forma geral, no texto introdutório (Brasil, 1998) a democracia é caracterizada como princípio que deve orientar a organização da educação brasileira, pois é orientador da própria organização da sociedade. Ao reafirmar a importância de uma referência curricular nacional, o texto localiza a justificativa em torno de marcos constitucionais:

“O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.” (Brasil, 199: 49)

Dessa forma, os ideais democráticos são parâmetros, meta e meio para a organização do sistema educacional. Após levantar dados sobre os problemas da educação brasileira, aponta para as transformações necessárias no sistema:

“Finalmente, é preciso estimular, de fato, o envolvimento e a participação democrática e efetiva da comunidade e dos pais nas diferentes instâncias do sistema educativo e, especialmente, criar mecanismos que favoreçam o seu envolvimento no projeto educativo das escolas.” (Brasil, 1998: 38).

Certamente esses são alguns poucos e selecionados exemplos que pretendem apresentar a relação entre Educação, Direitos Humanos e Democracia. Porém, existem diferentes concepções de democracia e cada uma dessas visões tem um entendimento próprio dos Direitos Humanos e coloca a ênfase em aspectos diferentes (Sacavino, 2000b).

2.3.2 Para democratizar a democracia

Como vimos anteriormente, no cenário das relações internacionais atuais, tanto os Direitos Humanos como o sistema democrático tem servido para dar legitimidade aos governos – a democracia converteu-se como única opção válida. Isso porque o fim das disputas ideológicas no pós Guerra Fria, parece não ter deixado alternativas para a democracia representativa como sistema de organização política. Dessa forma, esta concepção de democracia pode passar a ser vista como um problema, pois esse modelo acaba com a “demodiversidade”, ou seja, a possibilidade de experimentarmos outras modalidades de sistemas democráticos (Santos, 2003b).

Assim como em relação aos Direitos Humanos, a concepção de democracia pode servir a um discurso hegemônico ou emancipatório. Como foi visto, numa perspectiva hegemônica, celebra-se a aliança entre Direitos Humanos, democracia e globalização econômica.

“Ou seja, como fórmula de legitimação de democracias capitalistas, onde a exigência de ‘boa governança’ seria assegurada pela combinação de democracia estritamente eleitoral, receituário econômico neoliberal e Estado de Direito enquanto garantia dos direitos individuais e da segurança jurídica dos contratos requeridos pelos investidores transnacionais.” (Gómez, 2004: 43)

A noção de democracia está, assim como outras de uso corrente – como cidadania e Direitos Humanos – na maior parte das vezes, ligada a um entendimento limitador, onde prevalece uma concepção minimalista e procedimental (Gómez, 2004). Nesse modelo, a democracia é entendida apenas como uma forma de governo e valorizada em seus aspectos formais, colocando todo o peso da participação nos procedimentos eleitorais. Esta ênfase limita as práticas democráticas e restringe os significados desse valor no imaginário social. Dessa forma, para a maior parte da população, a democracia está reduzida a uma competição eleitoral (Sacavino, 2000b).

Para Santos (2003b), os problemas dessa modalidade de democracia se explicam por que ela está articulada com o capitalismo e se baseia na razão dos mercados. Há uma contaminação do nível político pelos interesses e pela lógica do econômico, e assim, as relações entre a oferta e a procura passam a ser a

medida para as ações políticas. As eleições, por exemplo, são percebidas através do jogo dos mercados, onde idéias e propostas políticas estão à venda para aqueles que puderem oferecer o maior número de votos. A democracia passa a ser entendida como um procedimento formal, onde a participação política através do voto funciona como uma renúncia à participação política direta e popular.

As lógicas do mercado e da democracia são, por princípio, conflitantes. A lógica de funcionamento do mercado é excludente, restritiva e seletiva. Por definição, a democracia é inclusiva, extensiva e abrangente. E quanto mais desenvolvidos estão – tanto o mercado quanto a democracia – mais acirradas ficam essas características. As formas de operar dessas lógicas também são diferentes: a democracia funciona através da negociação e da geração de consensos; o mercado a partir da concorrência e da competitividade, o que implica na exclusão do mais fraco, segundo as regras estabelecidas pelo próprio mercado. O mercado nega os princípios de inclusão e igualdade que afirmam a democracia, cria desigualdades a partir da divisão da sociedade entre compradores e vendedores, entre consumidores e não-consumidores. Esta pode ser uma forma de privatização da cidadania, que se agrava quanto essa lógica atinge a efetividade de alguns direitos que não são garantidos pelo Estado, como a saúde e a educação (Sacavino, 2000b).

Não podemos negar a importância dos processos de democratização vividos nas últimas décadas pela maioria dos países latino-americanos, por exemplo, principalmente no que se refere à participação nos processos eleitorais, aos direitos de livre associação e à liberdade de imprensa e expressão. Porém o formato no qual essas democracias se constituíram – liberal representativo – tem mantido, e em alguns casos ampliado, as desigualdades sociais, as situações de pobreza e exclusão. A baixa intensidade das democracias¹⁰ latino-americanas tem transformado os processos eleitorais a partir da lógica dos mercados: um processo de livre-concorrência onde se disputam mercados eleitorais (Sacavino, 2000a). Essa redução da concepção de democracia faz com que nos esqueçamos da necessidade e urgência de complementar o próprio processo de institucionalização das democracias, assim como a superação das distorções existentes no

10 Para Santos (2003b) a intensidade das democracias pode ser medida a partir do processo de substituição das relações de poder por relações de autoridade compartilhada.

funcionamento das instituições, marcas de permanências de Estados autoritários e relações sociais extremamente desiguais e hierárquicas (Gómez, 2004).

Para Santos (2003b) corremos o risco de viver em sociedades politicamente democráticas, porém socialmente fascistas. Na concepção desse autor, o fascismo social é um regime marcado por diferenças sociais tão grandes, que algumas pessoas têm o poder de veto sobre outras. Essas pessoas que, sem qualquer tipo de poder de decisão sobre suas próprias vidas, estão sujeitas ao veto dos poderosos formam uma sociedade incivil, ou seja, privada de seus direitos mais fundamentais. Para sair dessa situação dispomos hoje de dois instrumentos hegemônicos: a democracia e os Direitos Humanos. A alternativa, defende o autor, é buscar construir uma proposta contra-hegemônica repolitizando e radicalizando a democracia. Dessa maneira a democracia deixa de ser vista como um problema e passa a ser solução.

Apesar de tudo, no interior desse complexo quadro, onde tudo parece estar sendo padronizado a partir de uma perspectiva hegemônica, geradora de democracias de baixa intensidade, ainda é possível ouvir outras vozes que surgem de movimentos locais, que imprimem no mesmo mundo globalizado suas cores, defendendo a diferença, o local, o específico (Sacavino 2000a). Vozes que têm sido capazes de delinear outras experiências de construção democrática, identificadas como participativas e populares. Essas experiências vêm sendo impulsionadas por movimentos da sociedade civil que se colocam de forma crítica diante do modelo democrático que predomina no mundo contemporâneo, em especial na América Latina. A democracia participativa e popular coloca-se não apenas como uma forma de governo, mas também e principalmente como um estilo de vida, abrangendo e integrando as diferentes esferas da vida em sociedade, assim como os diferentes espaços, desde o individual ao coletivo, do local ao global (Sacavino, 2000b)¹¹.

Essas experiências democráticas de alta intensidade estão hoje circunscritas a níveis locais. A superação desses limites pode estar na

¹¹ Alguns exemplos dessas experiências podem ser encontrados em Santos (2002). Esse é o primeiro dos sete volumes da coleção “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos”. Essa coleção apresenta os resultados de uma pesquisa internacional, coordenada por Boaventura de Sousa Santos, que buscava, a partir da análise de experiências realizadas por camadas populares em diferentes partes do mundo, discutir a possibilidade de construção de uma alternativa à globalização neoliberal.

complementaridade entre representação e participação. Porém, para garantir a participação é necessário oferecer condições. É preciso diversificar as formas de associação para além dos partidos políticos e as formas de participação para além do voto (Santos, 2003b).

E essa proposta de radicalização democrática tem como um de seus pilares os Direitos Humanos, concebidos também como um discurso emancipatório, entendidos como valores universais construídos pelo consenso e transformados em códigos morais e éticos para as relações contemporâneas. Os Direitos Humanos como bandeira do discurso hegemônico contribuem para o fortalecimento de uma democracia de baixa intensidade, uma “cidadania de papel”, limitada à participação formal e mantenedora da exclusão social.

A radicalização da democracia não é certamente uma construção fácil nem tampouco imediata. Exige um longo processo de transformações nas diferentes dimensões da vida, um processo de mudanças subjetivas, sociais, políticas e econômicas. E é exatamente nesse sentido que a educação em Direitos Humanos, tal como definida anteriormente, pode vir a contribuir para restabelecer de forma positiva a relação entre democracia, Direitos Humanos e educação. A educação em Direitos Humanos é o espaço de encontro entre os planos político e ético, considerando que seu último sentido é a formação de sujeitos de direitos, e que está orientada à transformação das estruturas de injustiça e de discriminação social.

No entanto, não há receitas nem caminhos infalíveis, essa é apenas uma alternativa dentre tantas outras possíveis. Como afirma Santos (2003b), diante da grande diversidade de demandas sociais, culturais e políticas, diante da diversidade de interesses e prioridades em jogo, tem sido mais importante reafirmar a idéia de alternativa do que defini-la. Diante da tamanha diversidade dos movimentos sociais atuantes na luta por essa construção não é possível a união em torno de uma teoria geral para o futuro. A proposta é substituir a tentativa de construir consenso em torno de uma teoria geral para o futuro por um trabalho de tradução que busque criar inteligibilidade entre as diferenças na busca pelo que há de comum. Talvez a educação em Direitos Humanos, concebida como prática emancipatória, possa ajudar na construção desse diálogo e afirmar essa perspectiva.