

EDUCAÇÃO (S)EM DIREITOS HUMANOS?

PARA PROFESSORES E PROFESSORAS EDUCADORES

HUMAN RIGHTS EDUCATION (?)

FOR EDUCATOR TEACHERS

JOÃO PEDRO LIMA DE GUIMARÃES VARGAS¹

RESUMO

O objeto do presente estudo é a importância da Educação em Direitos Humanos, a partir de um ponto de vista amplo acerca do humano e sua história. Nesta perspectiva, a questão que orienta a pesquisa é compreender como podemos definir Educação em Direitos Humanos. Entendendo que educação é um permanente desafio da liberdade e os direitos humanos o reconhecimento da subjetividade, da cidadania e da diversidade cultural, objetiva-se identificar a essencialidade do tratamento dos direitos humanos no exercício pedagógico atual. Destaca-se que são eles um interessante instrumento para compatibilizar autonomia e o exercício ético e prudente de cidadania. É neste sentido que a Educação em Direitos Humanos, por desafiar permanentemente a liberdade, é uma promissora ferramenta de contribuição para a efetivação do viver e conviver sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos; Educação; Direitos Humanos; Subjetividade; Cidadania.

ABSTRACT

The object of this study is the importance of Human Rights Education from a broad point of view about the human and educational processes that he experiences. In this perspective, the question that guides the research is to understand how we can define Human Rights Education. Understanding that education is a permanent challenge for freedom and the human rights are a recognition of subjectivity, citizenship and cultural diversity, we find it essential to the treatment of human rights in current pedagogical exercise. We emphasize that they are an interesting vehicle to reconcile autonomy, and prudent citizenship. It is in this sense that the Human Rights Education, to permanently challenge freedom, is a promising tool to contribute to the realization of sustainable living and coexisting.

KEYWORDS: Human rights education; Education; Human Rights; Subjective; Citizenship.

¹ Graduando em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos e em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Endereço eletrônico: beavisjp@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação, mais do que nunca, precisa trabalhar a história e a diversidade de saberes que há no mundo para ser possível a construção de autonomias que sejam prudentes e éticas no seu agir cidadão. Os direitos humanos são um grande resumo e ilustração destes desafios. Não por acaso, inúmeros instrumentos normativos e planos de políticas públicas destacam a Educação em Direitos Humanos como um instrumento de transformação que se mostra como provocação e exigência de nosso tempo. Grande exemplo normativo é o Plano Nacional de Direitos Humanos 3 - Decreto 7.177/10 que atualizou o Decreto 7.037/09 –, que trata da Educação em Direitos Humanos no eixo orientador V – Educação e cultura em Direitos Humanos.

Nesta perspectiva, o objeto do presente estudo é compreender a importância da Educação em Direitos Humanos a partir de um ponto de vista amplo acerca do humano e sua história.

Conforme será exposto, a *educação* é percebida aqui como um desafio permanente da liberdade, da autonomia, da subjetividade de cada um para que, em suas ações, vá se tornando cada vez mais ético e responsável. Os *direitos humanos*, por sua vez, é o reconhecimento da individualidade de cada ser humano, de seus direitos fundamentais, de sua faculdade política, cidadã e ecológica, além de, recentemente, serem também uma proposta ética de reconhecimento e respeito da enorme diversidade de visões de mundo. Por conseguinte, os direitos humanos aqui entendidos são os direitos individuais e coletivos que têm como proposta e fundamento, a compatibilidade entre vida livre e vida cidadã, a partir da diversidade cultural.

Neste sentido, a *Educação em Direitos Humanos* como aqui será apresentada, é uma importante “disciplina” pedagógica que visa, sobretudo, a liberdade de cada pessoa. Seu exercício se faz desafiando a cada um de nós explorarmos nossa autonomia a relacionar de forma prudente e ética nos ambientes em que passamos. Assim sendo, não há outra forma de realizar esta proposta, senão com a apresentação dos direitos humanos historicamente conquistados, destacando neles os aspectos da subjetividade, da cidadania, da diversidade cultural e enfatizando, necessariamente, a interdependência entre eles.

Sendo a Educação em Direitos Humanos um admirável recurso para efetivar criticamente um conviver sustentável e livre, a questão que se coloca, portanto, é o que é, afinal, Educação em Direitos Humanos?

Diante desse questionamento, objetiva-se apresentar que os direitos humanos devem ser assumidos como substancial na educação de hoje para possibilitar a autonomia das pessoas e para orientar o exercício prudente e ético da cidadania. A partir desse objetivo geral, seis são os objetivos específicos que demandaram o esforço do amplo e diversificado recorte conceitual que aqui se apresenta.

Num primeiro momento identificaremos, a partir de um ponto de vista filosófico, a natureza humana como inconclusa. Desta última, retira-se que as noções de *liberdade* e *ética* necessariamente fazem parte do que se entende por *educação*. Para tal objetivo, seremos guiados pelos conceitos de *inconclusão humana* de Paulo Freire e o de *autopoiese* de Humberto Maturana e Francisco Varela (I).

Visto isso, passa-se a analisar, de uma perspectiva jurídico-política, o aparecimento dos direitos humanos e suas dimensões a partir daqueles conceitos de liberdade e de ética; deles destaca-se o nascimento dos *direitos individuais* e da ideia de *cidadania* (II). Da indivisibilidade das dimensões dos direitos humanos e da importância de se abordar estes temas nos contextos curriculares e educacionais, trataremos da *educação como um direito humano*. Para tal, será substancial tratar da orientação metodológica, logo, dos aspectos *informativo* e *formativo* da educação formal. Aflorará, neste momento, o primeiro destaque à importância da Educação em Direitos Humanos para a compatibilização de liberdade e ética, de direitos individuais e cidadania. Nestas duas etapas do estudo, seremos orientados, sobretudo, por Flávia Piovesan, Guy Haarscher, Ronaldo Pimentel e João Martins Bertaso (III). A necessidade do esforço ético global para promoção e efetivação dos direitos humanos torna-se evidente nos tópicos precedentes. Desta perspectiva ética dos direitos humanos, abordaremos os mesmos de um ponto de vista sociológico. Nesta esteira, trataremos dos *direitos humanos como uma experiência multicultural* que exige um esforço sociológico de resgate e destaque das muitas visões de mundo. Aqui, seremos orientados pelos conceitos de *razão indolente*, de *sociologia das ausências e das emergências* e pelo de *monoculturas* de Boaventura de Sousa Santos (IV).

Desta diversidade, veremos a importância dos educadores e educadoras respeitarem os ambientes em que se inserem os processos pedagógicos, respeitando, sobretudo, a autonomia dos estudantes e dando ênfase à prática cidadã em que todos estão inseridos. Neste sentido, a partir de Miracy Gustin, identificaremos os conceitos de *subjetividade*, de *cidadania* e de *emancipação* para aproximá-los daquelas noções iniciais de educação, de liberdade, de direitos individuais e de ética. Neste ambiente de nossa caminhada, tornará um

pouco mais claro o que entendemos por *Educação em Direitos Humanos* (V) e que será definido no tópico conclusivo (VI).

Na perspectiva apresentada, inicia-se assim o caminho teórico propriamente dito.

I - EDUCAÇÃO, LIBERDADE E ÉTICA

Neste primeiro momento do trabalho, nossa perspectiva será mais filosófica. Temos aqui o objetivo de apresentar a *educação* como uma especificidade humana que tem por fim aliar a *liberdade* e a *ética*. Este escopo nos será possível ao compreender a natureza inconclusa de todo ser vivo, sobretudo, do ser humano.

Chegaremos a este entendimento por meio dos conceitos de *autopoiese* e de *inconclusão humana*. Destas ideias, será possível compreender a educação como um exercício pedagógico que desafia conscientemente a liberdade das pessoas a tornar-se cada vez mais ética, num agir responsável e coerente com o respeito à autonomia e à inconclusão sua e dos outros, destacando que o aprender é diário e eterno. Neste sentido, passamos às considerações em torno desse objetivo inicial.

Parece-nos claro e ao mesmo tempo intrigante que, ao ser quem somos e conviver como convivemos, vivenciamos a cada instante de nossas vidas uma nova reflexão do que foi feito, do que se faz e do que poderá ser feito. Desse permanente agir e refletir que inevitavelmente interfere no mundo, é interessante perguntar: *para quem educar?* Ou mesmo, *para quem serve a educação?*

Diante dessas questões, fundamenta-se esse trabalho em uma concepção filosófica que alia ensinamentos do educador brasileiro Paulo Freire e dos biólogos e neurocientistas chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Essa concepção, em última análise, apresenta que o humano se percebeu capaz de aprender, por isso, de ensinar. Nas intensas e permanentes transformações e informalidades do dia-a-dia, tanto na busca do alimento como na organização do grupo e da habitação, *aprendendo*, percebemos a possibilidade de *conhecer* e *comunicar*, logo, a possibilidade de *ensinar*.

Nesse processo que se complementa e se perpetua, a difícil e constante vigilância sobre nós mesmos e sobre outros integrantes despertou o reconhecimento de equívocos e de armadilhas que simplismos ingênuos poderiam causar ao sujeito, ao grupo e ao meio ambiente. Daí intuir-se pela *inconclusão humana*.

Para compreender melhor esse salto e alguns outros fundamentos desse estudo, cabe citar o que podemos entender hoje por *ser vivo*. Maturana e Varela, de forma inovadora, propõem que a característica mais peculiar de um sistema vivo é sua *autopoiese*:

Nossa proposta é que os seres vivos se definem por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoietica. (...) A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis. O que caracteriza o ser vivo é a sua organização autopoietica. Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização. (MATURANA E VARELA 2007, p. 52 e 55)

Nesta perspectiva, é possível perceber que o que caracteriza o ser vivo não é simplesmente os seus componentes, mesmo porque estes são diferentes em cada unidade, mas sim a sua organização de ***sempre buscar autonomamente*** com as contínuas interações, tanto internas quanto com o meio, *a manutenção e a conservação de sua vida, de sua autopoiese*. Exatamente nesse elo de sempre buscar de forma autônoma a manutenção e conservação da vida que se sustenta *a inconclusão e o inacabamento próprio da experiência vital*.

Esse inacabamento está intimamente ligado à noção de que o *suporte* é o *espaço* ao qual o ser vivo se prende, necessário ao seu crescimento e que delimita seu domínio. Treinado, o ser vivo “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se.

De forma semelhante e ao mesmo tempo distinta, passa a se dar a especificidade humana. Compartilhando essas características vitais, mas também se envolvendo na linguagem, na cultura e na comunicação em níveis mais profundos e complexos do que até então existiam,² o ser humano inventa *o mundo e a existência*. Noutras palavras, com a linguagem e a cultura mais complexas, o humano paulatinamente torna-se consciente de sua condição, conforme nos descodifica sabiamente Paulo Freire:

A vida no *suporte* não implica a linguagem nem a postura erecta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a *vida, existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido por conteúdos. (FREIRE, 2009, p. 51)

² Para compreender com detalhes as análises dos seres vivos e as especificidades dos seres humanos e também dos demais seres sociais, ver: MATURANA E VARELA, 2007 e MATURANA, 2009.

Na medida em que se fez possível aos seres humanos, intervindo no suporte, ir criando o mundo, concebendo ainda mais a linguagem e por isso nomeando tudo o que se percebia e fazia, tornou-se mais evidente a complexidade e responsabilidade inerentes à comunicabilidade do inteligido. A consciência da inconclusão veio ainda mais à tona.

Na capacidade e possibilidade de dizer e comunicar o conhecido, tornou-se difícil ao ser humano existir sem a intrigante tensão radical e profunda entre o certo e o errado, entre bem e mal, entre decência e indecência, entre dignidade e indignidade. Tornou arriscado à mulher e ao homem viverem sem *assumir* o direito e o dever de decidir, de escolher, de optar, de debater, de fazer política.

Consciente de sua presença no mundo, o ser humano percebe que a construção de sua presença no mundo não se faz no isolamento, nem mesmo fora das influências que sofre das forças sociais. Além disso, não se compreende fora do conflito, da tensão que há entre o que se herda genética, social, cultural e historicamente e o permanente fazer e refazer na construção da própria presença. Toda essa *responsabilização* gerada fez com que fosse imprescindível uma *prática formadora* de natureza eminentemente *ética*: a educação.

A busca permanente a qual o ser humano está inserido e se sabe inserido, diz respeito ao fazer-se presente, ao construir autonomamente o seu presente, já que apesar de condicionado, não é determinado. O ser humano é livre e neste sentido que se observa a *inconclusão humana*. Agir contrário a esta última seria desresponsabilizar-se do reconhecimento da impossibilidade de sua ausência na construção da sua própria existência, que inevitavelmente tem reflexos na existência de outros. Agir de tal forma seria transgredir a *ética humana* que se faz inconclusa e *em permanente construção* pelo *sujeito histórico autônomo* que faz escolhas e deve se perceber responsável pelo comunicar e agir no mundo.

As intensas e permanentes transformações mundanas, junto à *insuficiência* do que se diz, reforçam o inacabamento ao qual estamos inseridos, alimentando ainda mais a condição ética que compartilhamos.

É nesse sentido que o imperativo ético da inconclusão dos seres torna essencial o respeito à *autonomia* e à *dignidade* de cada um. Desrespeitar esse imperativo é transgredir a natureza humana que se faz inacabada e em permanente construção. Este é o princípio da responsabilidade que conduz mulheres e homens a se verem como *co-educadores* contínuos em seu fazer-se presente, impelindo estes a se perceberem como seres históricos, contextualizados e que realizam autônoma e responsavelmente o seu presente; são eles e elas que fazem e realizam o agora.

Na comunicação e na diversidade das interações se conquista e refaz a todo o tempo a autoconsciência humana individual e coletiva. Está é a condição inconclusa do ser humano. É no conhecer e no comunicar a diferença com que vivenciamos toda e qualquer relação socioambiental que nos tornamos autoconscientes e cada vez mais conscientes de nossa responsabilidade em sermos humanos.

É no sentir satisfeito ou não com o que já foi feito ou que está sendo feito que podemos criticamente ser rebeldes e podemos optar, transformar. Na noção de que somente há história quando há tempo problematizado e que a “inexorabilidade do futuro é a negação da história” (FREIRE, 2009, p. 72) que o ser humano existe e assume eticamente este existir.

Justamente por tudo isto que homens e mulheres devem se ver como sujeitos e objetos do aprender e do ensinar, por isso, do educar.

É buscando permanentemente se autoproduzir, articular e relacionar no e com o mundo que o ser humano deve agir como “subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente se relaciona”, consciente de que “o mundo está sendo”. O seu “papel no mundo não é só o de quem constata o que acontece, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. (FREIRE, 2009, p. 77)

Diante desse panorama, a ação pedagógico-educativa mostra-se como uma especificidade humana que deve ser orientada pela ética da consciência do inacabamento, por isso, do respeito aos sujeitos autônomos que se constroem a todo o tempo. É a ação pedagógica, desse modo, desafiadora da *liberdade* do sujeito que aprende e também do que ensina, já que conscientes de sua inconclusão buscam e incentivam a busca permanente.

Acerca da ética humana, por isso, também da educação, ensina-nos o Professor Paulo Freire que “no fundo, o essencial nas relações entre educadores e educandos, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a **reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia**.” (FREIRE, 2009, p. 94). É para isso que serve a educação.

Nesse caminho, para haver educação, todo sujeito que se mostra educador em algum momento é simultânea e necessariamente educando, já que consciente de sua natureza inconclusa. Deve este ser uma *autoridade coerentemente democrática* que desafia as liberdades a serem livres e a tornarem-se éticas. Conforme Freire:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência.

Sua autonomia que se funda na responsabilidade vai sendo assumida.(...) A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita a sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. (FREIRE, 2009. p. 93 e 94)

Portanto, conforme exposto, buscou-se aqui, a partir de um ponto de vista que destaca a liberdade e a autonomia, apresentar a educação como um exercício específico da humanidade que deve trabalhar a inconclusão como algo próprio de sua natureza, devendo essa educação exigir que as pessoas se reconheçam como eternos aprendizes. Por conseguinte, a educação é aqui entendida como um permanente desafiar das pessoas a tornarem-se livres e responsáveis em suas ações, por isso, mais éticas e prudentes, se balizadas pela noção de inconclusão humana.

Para essa prática se efetivar é necessário, da perspectiva que aqui se apresenta, um ambiente que se torna espaço saudável de vivência e convivência cidadã, de construção e reconstrução permanente da autonomia de cada sujeito no respeito à sua individualidade própria e a de cada um que faça parte nos processos de formação.

II – LIBERDADE, ÉTICA E DIREITOS HUMANOS

A partir do conceito de inconclusão humana, tivemos acesso às noções filosóficas de liberdade, autonomia, educação e ética, todas elas muito abordadas por Paulo Freire. Visto isso passamos ao nosso segundo tópico.

Neste momento, passamos de uma visão filosófica para uma visão jurídico-política. Aqui, objetivamos traduzir os conceitos de liberdade e de autonomia como direitos subjetivos positivados, os *direitos individuais*. Já a noção de ética antes abordada, agora será trabalhada em sua forma positivada, o *direito à cidadania*. Os *direitos humanos*, em suas dimensões, contribuirão para ilustrar este exercício.

Para esclarecer os objetivos gerais do estudo, é interessante ressaltar que aquela ideia de liberdade teve boa parte de sua formulação no que trivialmente chamamos modernidade. Noção esta que hoje é muito conhecida como subjetividade. Naquela época ela foi erguida e conquistada contra o arbítrio de poderes políticos.³ Não por acaso, a constituição dos Estados Nacionais tiveram por referência a Declaração dos Direitos do Homem e de Cidadão de 1789.

³ Para melhor entendimento do conceito de subjetividade e da origem desta noção em relação com política e cidadania, ver: SANTOS, 1991, HAARSCHER, 1997 – pg. 29 a 122 – e BERTASO, 2008.

Uma das melhores referências jurídico-política que temos para ilustrar esta conquista são os direitos individuais, que vieram a ser positivados com as primeiras constituições do século XVIII. Para exemplificar aqueles direitos, tivemos a liberdade de consciência, de expressão, de religião, do devido processo legal, da legalidade, dentre outros. Além destes direitos e princípios, foram constitucionalizados também os direitos políticos – os direitos do cidadão - que sofrem reformulação até os dias de hoje. Sem entrar em detalhes, resumidamente, estes foram os direitos humanos de primeira dimensão – os direitos individuais e políticos.

Ao observar o aspecto político desta última, já é possível reconhecer o exercício da ética e da cidadania por meio da politicidade dentro do Estado. Contudo, com a hipertrofia do direito individual sobre a responsabilidade social e política, até mesmo dentro dos ambientes residenciais - muito reforçado pela visão patrimonialista, sexista, racista, antropocentrista, pelo crescimento da industrialização, da técnica, do capitalismo e dos conflitos internacionais -, ofuscou-se esta última.

Neste panorama, vieram a ser reconhecidos, por muitas lutas, os direitos sociais, econômicos, culturais, ambientais e ecológicos. São estes conhecidos como direitos humanos de segunda, terceira e quarta dimensão⁴. Eles reforçam sobremaneira os desafios e o reconhecimento do direito à cidadania expandido. Neste âmbito, destacaram-se outros aspectos que existem e que complementam as liberdades e os direitos individuais e políticos.

Hoje permanece forte a noção de que as dimensões dos direitos humanos são indivisíveis, que se complementam e que a complexidade é extrema para implementá-los. Neste sentido, destaca-se, como o faz Flávia Piovesan, que a efetivação e promoção dos mesmos é uma problemática mundial – além e aquém dos Estados Nacionais -, que só será possível com o esforço e desafio ético global, que envolve a todos e todas exigindo respeito à diversidade cultural de visões de mundo⁵.

Diante deste último destaque - o esforço ético local e global -, conclui-se que o objetivo deste tópico foi apresentar resumidamente um pouco da positivação dos direitos humanos, tendo em vista a natureza humana livre, autônoma e ética⁶.

⁴ Para aprofundar na problemática das dimensões dos direitos humanos, que não é aqui abordada diretamente, já que se opta pelo viés mais ético, ver: PIOVESAN, 2004; HAARSCHER, 1997 e SARLET, 2007.

⁵ Ver PIOVESAN, 2004.

⁶ É importante chamar a atenção do leitor antes de mais, que o presente trabalho entende a noção conceitual e prática dos direitos humanos como uma permanente construção histórica e contextual. Por isso, é ela uma noção incompleta que exige maior aprofundamento. Neste mesmo sentido, apesar de aparentar linearidade histórica, é o

III – DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Dando continuidade aos direitos humanos, objetiva-se agora destacar a *educação como um direito humano* e ao mesmo tempo identifica-la como uma importante ferramenta de mediação para aproximar e compatibilizar a prática da liberdade – espelhada nos direitos individuais – e da ética – espelhada na cidadania. Para tal, analisaremos um pouco da educação formal vigente a partir dos aspectos *formativo* e *informativo* da pedagogia. Destacaremos que ambos os aspectos são complementares e que os direitos humanos são interessantes para realizar essa aproximação e ser possível uma educação que desafie e reconheça a liberdade e a ética como integrantes. Neste caminho, passamos ao desenvolvimento do tópico.

Nesta complexa trama que estamos analisando, não podemos esquecer-nos de destacar o *direito à educação como um direito humano*. Este também é fruto dessas dimensões sinteticamente apresentadas.

Um filósofo iluminista e crítico deste iluminismo, muito importante para a conquista daquela declaração citada e para a constitucionalização e positivação dos direitos humanos, inclusive do direito à educação, foi Jean-Jacques Rousseau, eminente defensor e teórico da educação, já no século XVIII.

Sem adentrar diretamente nas questões da educação para o filósofo, cabe enfatizar que este entendia o ser humano como alguém livre, e que a educação, por isso, deveria ser uma prática que buscasse, sobretudo, “maximizar” essa liberdade. Noutras palavras, este exercício deveria possibilitar a pessoa a se tornar livre. Junto deste desafio, a educação, para ele, também tinha que compatibilizar a convivência cidadã e é exatamente o despertar da liberdade do indivíduo que traria este sentimento comunitário.⁷

Sendo a educação uma maximização da liberdade em consonância com o exercício ético, a positivação dos direitos humanos em seus aspectos individuais e cidadãos – resumindo todas as dimensões – vieram para confirmar juridicamente as provocações da própria noção de natureza humana defendida tanto por Freire como por Rousseau. É

processo aqui defendido não-linear e diverso, com muitas rupturas e ressignificações. Para se ter palpável essa problemática, ver, por exemplo, a compreensão multicultural dos direitos humanos em SANTOS, 1997.

⁷ Destaca-se: Rousseau e Paulo Freire têm uma visão de educação e de humanidade muito próximas. Para aprofundamento do tema da educação e da natureza humana em Rousseau, ver PIMENTEL, 2010. Aproveita-se para salientar que o problema da educação já faz parte da tradição filosófica e remonta, por exemplo, a Platão e a Aristóteles. Contudo, para uma compreensão mais elaborada e contextualizada da natureza humana em Rousseau, sua relação com o Estado e o contrato social, ver SANTOS, 2002, p. 120 a 129.

exatamente neste sentido que a educação e o direito à educação se destacam como uma grande ferramenta de efetivação e continuação da elaboração dos direitos humanos no âmbito subjetivo e cidadão. A educação e os direitos humanos são uma espécie de resumo da humanidade.

A educação, em seu aspecto jurídico-político, toma dois contornos que serão aqui analisados. Um, o direito à educação propriamente dito e outro, a orientação metodológica formal da prática pedagógica.

O primeiro, a *educação como direito humano*, mesmo com aquela visão roussoniana apresentada, esteve muito presente em discursos políticos de universalização, de acesso, de aumento da qualidade e da íntima ligação da educação com o desenvolvimento econômico dos Estados em geral.

Sem apresentar o contexto internacional, nas constituições brasileiras de 1824, ainda no Império, e na de 1891, já na República, foram mencionados o direito de todos à educação. Contudo, foi na Constituição de 1934 que a ideia da educação como um direito ganha maior visibilidade.

A maior visibilidade gerou muitas discussões acerca da efetivação desse direito e como esse seria realizado. Muito se discutiu que a expressão genérica “direito de todos” não se percebia na realidade, visto que abrangia apenas quem estivesse matriculado. Outro fator pauta de debates foi o impasse entre o “direito de todos” e o dever do Estado de garanti-lo.

O debate se inflama nas décadas de 50 e 60, a partir das movimentações em prol da escola pública, da gratuidade e da obrigatoriedade da mesma. Grandes militantes da causa foram Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Paulo Freire, dentre outros. Muito por esses debates, na Constituição de 1988 do *Estado Democrático de Direito brasileiro* é a educação elencada como um direito de todos e dever do Estado garanti-lo.

Todavia, apesar do avanço com a consagração do direito de acesso ao ensino obrigatório e gratuito, cabe debater os grandes problemas ainda existentes no Brasil em relação ao *acesso*, à *permanência* e à *qualidade*, no intuito de que esses devem realizar-se de forma conjunta, contínua e permanente. Ter um direito é bem diferente de desfrutá-lo⁸.

Dificuldades perante muitos problemas e uma legislação federal mais descentralizada, contribuíram para o aparecimento de alguns projetos e programas nas esferas federais, estaduais e municipais com o fim de equilibrar tais dificuldades de acesso e permanência.

⁸Segundo o IBGE, por meio de pesquisa elaborada pelo INEP, cerca de 95% dos alunos e alunas de 07 a 14 anos estavam no ensino fundamental em 2008 e, cerca de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam no ensino

No entanto, a infra-estrutura de escolas públicas é ainda reflexo do pouco caso que se tem com os professores, alunos e alunas. Isso remete a uma naturalização do ensino público de má qualidade. Reflexo do descaso, das violações aos direitos humanos e à credibilidade do ensino público, dá-se continuidade ao sentimento fatalista de desrespeito e desconsideração acrítica com a educação dos jovens que são formados ali. Contribui para tal os baixos salários de professores e funcionários públicos e as gestões nada democráticas das mesmas.

Pouco se trabalha no intuito da integralidade dos direitos humanos ecológicos, ambientais, sociais, culturais, econômicos, políticos e civis, essenciais para a permanência dos jovens nas escolas. Sem acesso à saúde, com pouca ou mesmo sem alimentação não se estuda bem; junto a isso, alguém em condições físicas ou psíquicas especiais tem extremas dificuldades de permanência; o mesmo se dá com os transportes públicos de altos⁹ preços que dificultam o acesso ou mesmo a permanência na escola. *O respeito à integralidade e à indivisibilidade dos direitos humanos é essencial para uma prática pedagógica saudável, devendo, inclusive, esta integralidade e sua história serem abordadas como pauta na Educação em Direitos Humanos que aqui se apresenta.*

Por outro lado, temos o viés metodológico da educação como um direito por ser considerado. Também buscando a efetivação deste último, o exercício metodológico da educação formal tem como referência dois aspectos: um *informativo* e o outro *formativo*.

O primeiro é a realização de codificações e decodificações em que se insere o manuseio de símbolos em geral. Aí, predominantemente se incluem, por exemplo, a alfabetização, as operações matemáticas e até mesmo o ensino da história. É esse um ensino tradicionalmente ligado ao treino e à transferência de conhecimentos já construídos historicamente. Já o aspecto formativo sendo motor, sensível, intelectual e artístico seria mais ligado à convivência ética, cooperativa e desafiadora das liberdades individuais.

Sinteticamente, podemos dizer que o âmbito informativo estaria mais ligado às transmissões das conquistas cognitivas e históricas da humanidade. Já o formativo, relacionado à liberdade individual, à formação subjetiva e ética. Ambos os aspectos são considerados em torno da educação como um direito humano.

Contudo, reforçando o grande problema da permanência e da qualidade, a separação extrema entre os aspectos informativo e formativo da educação, em grande parte praticada,

médio. Ainda segundo a pesquisa, a evasão escolar chegava a cerca 8% à época. Cabe enfatizar que a pesquisa descarta a população rural dos Estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá e Pará.

⁹ Como é no Município de Belo Horizonte, uma das capitais a não legislar acerca do “passe livre” amplo a estudantes; o que contribui para ser uma das 20 capitais mais desiguais do mundo, como declara relatório da ONU (Estado das cidades do mundo 2010/2011: unindo o urbano dividido).

remete para um ensino de conteúdo isolado da realidade em que se vive, reforçando a desesperança, a descontextualização e desvirtuação da educação como especificidade humana e sua inconclusão. A educação vigente tem se preocupado mais com a transferência de conhecimentos e de conteúdos do que com o desafiar e respeitar as liberdades dos educandos. Há ainda pouca preocupação com o incentivar os educandos a irem se tornando pouco a pouco, em seus processos de formação, *pessoas responsáveis, éticas, conscientemente históricas, participantes do permanente reinventar do humano*. Exemplifica tal constatação as avaliações sistêmicas que são mais direcionadas aos aspectos informativos da educação. Isto acaba por determinar os conteúdos de trabalho pedagógicos nos estabelecimentos de ensino, que, também por isso, ignoram aspectos importantes acerca de direitos humanos e de ética.

Muito por conta daquele fator estatal “desenvolvimentista”, pouco se valoriza nos processos educacionais os contextos sociais e culturais. Muito por isso se dá a hipertrofia do aspecto informativo. Também nesta esteira, pouco se explora e se desafia das experiências do educando, o que reforça sobremaneira, desde a educação infantil, uma razão indolente, preguiçosa. A *Educação em Direitos Humanos* não mereceu e ainda recebe pouca preocupação¹⁰ por parte de educadores na ação didática concreta, o que demonstra efetivamente a radicalidade e a distância entre educadores e educandos.

Consequentemente, diante de tantas omissões, negligências e imprudências, fica mais evidente a essencialidade de efetivar-se o direito humano à educação e os direitos humanos de forma integral. Contudo, estes não serão realizados de forma eficaz se não se levar em conta a Educação em Direitos Humanos. Esta deve ser levada a cabo ao se aproximar o aspecto formativo do informativo por meio do compromisso com a realidade histórica em que se vive. Neste sentido, os direitos já conquistados deverão ser abordados e questionados contextualmente.

Visto tudo isso, após perceber a educação de uma perspectiva mais filosófica, objetivou-se aqui analisa-la de um ponto de vista positivo - jurídico-político. Por um lado, jurídico-político por ser um direito positivado conquistado e que deve ser assegurado conjuntamente com outros direitos. Por outro, no caminho de observa-la a partir da orientação metodológica formal em seus aspectos formativo e informativo. Neste segundo momento, identificamos o ensino dos direitos humanos, por isso, da Educação em Direitos Humanos, como um importante elo entre aqueles dois aspectos que se complementam.

¹⁰ Em Minas Gerais, a Lei 15.476/2005 determinou a inclusão de conteúdos referentes à cidadania nos currículos de ensino fundamental e médio. De forma interdisciplinar integraria o conteúdo disciplinar o tema dos direitos

Portanto, percebemos aqui que a educação é um direito humano, deve ser respeitada e só o será se os outros direitos humanos também o forem. Além disso, alcançamos a noção de que devem os direitos humanos ser abordados nos aspectos formativos e informativos dos currículos.

Conforme foi abordado, a educação como um direito veio para possibilitar a formação integral de toda pessoa. Esta formação deve, neste caminho, ter como noção basilar a inconclusão humana, logo, a noção de liberdade e de ética. Ambas servindo como mediação entre os direitos individuais e de cidadania, pertencentes à ideia contemporânea de indivisibilidade dos direitos humanos e referentes à própria natureza humana.

É neste sentido de natureza humana e da tentativa de positivação da mesma que a Educação em Direitos Humanos é aqui entendida como um importante veículo de possibilidade. Possibilidade de transformação que poderá contribuir para aproximar o aspecto formativo do informativo. Para tal devem os dois ser trabalhados de forma interdependente e complementar, sendo que no segundo devem ser apresentados a historicidade das dimensões dos direitos humanos e no primeiro, o questionar desses direitos, sobretudo, para compatibilizar prudentemente a interrelação entre os direitos individuais, culturais e de cidadania. Por isso, a educação é um importante instrumento que pode trabalhar tanto a subjetividade de cada pessoa em sua formação, como desafiar a mesma a se perceber historicamente inserida e responsável por suas ações.

IV - OS DIREITOS HUMANOS COMO UMA EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL

Nesse contexto de consciência da inconclusão do humano, de positivação dos direitos humanos e da necessidade do esforço ético local e global, tende ser necessário repensar criticamente o discurso e o conceito dominante do que sejam os *direitos humanos*, a partir de um ponto de vista mais sociológico. O objetivo que aqui temos é de apresentar os direitos humanos como uma experiência multicultural, que exige atenção e respeito por parte dos educadores. Seremos neste momento guiados pelos conceitos de *razão indolente*, de *sociologia das ausências e das emergências* e o de *monoculturas* de Boaventura de Sousa Santos para perceber a experiência multicultural dos direitos humanos. Posto esta proposta, passamos à fundamentação do tópico.

humanos. Infelizmente essa lei não tem eficácia ainda nos dias de hoje. Aproveitamos a oportunidade para também perguntarmo-nos *como* realiza-la.

Para compreender o multiculturalismo inerente aos direitos humanos, é indispensável lembrar que este conceito teve e tem um longo percurso de construção desde sempre, ganhando maior relevância histórica *conceitual* a partir das pretensões racionais da modernidade¹¹.

Apesar de inúmeros avanços, conquistas e compromissos – como vimos nos tópicos precedentes -, é possível ainda observar e perceber inúmeros problemas no âmbito da articulação, promoção, defesa, publicização e efetivação dos direitos humanos. A miséria humana e os desequilíbrios ambientais são pautados por opressões e invisibilidades que tendem à igualdade ilusória e a práticas descontextualizadas. Diante da dificuldade de se lidar com a amplitude daquele conceito, são gerados drásticos reflexos tanto em relação à diversidade humana como à não humana.

Perante a miséria humana, a intolerância cultural tem destaque. A grande questão que se debate e que se mostra cada vez mais palpável é que por muito tempo - exemplo disso são correntes usos do conceito de direitos humanos até mesmo para legitimar guerras - diversas relações humanas se deram sob uma “*razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo.*” (SANTOS, 2007, p. 25) De forma prática, foi e é esta razão que permeou e ainda permeia a noção de direitos humanos.

Dessa razão simplista e ingênua – indolente - surgem outras duas razões como sugere o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos: uma *metonímica* e outra *proplética*. A primeira seria uma racionalidade que de forma simples e fácil toma a parte pelo todo, diante de um entendimento de totalidade composto por partes homogêneas, impossibilitando haver uma visão ampla do nosso presente. Já a segunda, seria uma razão que já conhece no presente a história futura, o progresso, o desenvolvimento.

Neste raciocínio vicioso de subtração do presente e de já conhecer o futuro, ocorrem as produções da não-existência. Para o sociólogo, estas ausências – ou não-existências - não se produzem de apenas uma forma, mas sim de cinco. Citamos estes cinco modos de produção da não-existência, que o autor também chama de *Monoculturas* do presente.

A primeira seria a *Monocultura do saber e do rigor*, em que o único saber rigoroso e que tem validade é o saber científico, sendo este visto como o mais competente. Nessa perspectiva, conhecimentos populares, camponeses, indígenas ou mesmo marginais urbanos seriam eliminados e descredibilizados: sendo o que ele chama de *epistemicídio*. A segunda

¹¹ Ver HAARSCHER, 1997.

seria a *Monocultura do tempo linear*, ou seja, que a história tem apenas uma direção e os que estão na dianteira dela são os países desenvolvidos. A terceira seria a *Monocultura da naturalização das diferenças* que, segundo o autor seria o ocultamento das hierarquias inferiorizantes das quais classificações raciais, étnicas, sexuais, dentre outras são mais persistentes. Já a quarta *Monocultura* seria a da *escala dominante que é a que tem historicamente dois nomes: o universalismo que é a simples ideia ou entidade válida independente do contexto no qual ocorre e a outra a globalização que é “uma identidade que ao se expandir pelo mundo, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais”* considerando-as invisíveis, descartáveis. A quinta e última *Monocultura* seria a *do produtivismo capitalista* em que predomina “a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta.” (SANTOS, 2007, p. 31)

É exatamente neste ambiente indolente de subtração do presente e de já conhecer o futuro em que estamos inseridos que surge com grande importância e urgência uma racionalidade mais ampla a que Santos chama de razão cosmopolita. Esta se assenta num exemplar instrumento para a prática pedagógica que aqui se apresenta: a *Sociologia das Ausências e das Emergências*.

Segundo Boaventura, a Sociologia das Ausências seria a tentativa de se mostrar que o que é invisível ou não-crível aos olhos daquela razão indolente existe e é produzido ativamente. Nas palavras do autor essa sociologia seria:

um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não –existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. (SANTOS, 2007, p.28 e 29)

Neste termos, as observações do sociólogo português são extremamente relevantes e desafiadoras. Elas exigem *um permanente processo de reinvenção do próprio ser humano, por isso, dos próprios direitos humanos*. Essa visão chama a atenção de que tenhamos muito cuidado e sejamos vigilantes quanto a essas cinco formas de monoculturas presentes historicamente nas práticas sociais, ambientais e ecológicas, sejam locais ou globais. *A própria noção de direitos humanos varia de cultura a cultura e temos que assumir o desafio de permanente debate*. Os direitos humanos, por conseguinte, *são uma experiência*

multicultural, apesar de não crível pela realidade hegemônica da razão indolente. As monoculturas tornam isto mais claro mostrando, sobretudo, a exigência de uma racionalidade mais ampla, baseada naquela sociologia insurgente citada.

Sem perder de vista a importância, a interdependência e a integralidade entre os direitos políticos, civis, sociais, culturais, econômicos, ambientais e ecológicos¹² conquistados historicamente, esse tópico reforça a complexidade dos direitos humanos – como bem evidenciou Flávia Piovesan. É diante desta conjuntura que deve-se elevar como base orientadora urgente os princípios da igualdade e o de reconhecimento da diferença e da diversidade para ser possível evitar o alastramento dos desequilíbrios socioambientais.

Entender os direitos humanos como experiência multicultural exige ainda mais uma educação permanentemente ligada à inconclusão humana, portanto, à ética. Nesta perspectiva, fica mais evidente que não há porque se furtar a uma educação que revele e desafie as liberdades de cada sujeito. Realização essa que deve ser pautada pelos *princípios da igualdade e do reconhecimento das diferenças e da diversidade*. Só assim será possível o esforço ético global de efetivação dos direitos humanos e aproximação de liberdade e ética.

Esse é, inevitavelmente, um percurso vital no caminho da realização e incentivo de consciências críticas que sejam prudentes e eticamente responsáveis na participação da construção e efetivação de direitos, sem se esquecerem de deveres.

Nestes termos, a partir da razão indolente que assola grande parte de nosso tempo, evidente nas monoculturas, buscou-se neste momento do estudo trazer à tona a diversidade inesgotável do mundo. Dela nos foi possível ver os direitos humanos como um experiência multicultural que demanda aquela sociologia insurgente. Na perspectiva deste estudo, ela deve ser iniciada nos ambientes pedagógicos, exigindo-se dos educadores um esforço sociológico de resgate e destaque das muitas visões de mundo, sobretudo das dos alunos e alunas, dos contextos em que a educação acontece. Desta diversidade, observa-se a importância de educadores e educadoras respeitarem os ambientes em que se inserem os processos pedagógicos, respeitando, sobretudo, a autonomia dos estudantes e dando ênfase à prática cidadã em que todos estão inseridos.

V – SUBJETIVIDADE, CIDADANIA, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

¹² Reforçando, acerca do tema das dimensões dos direitos humanos ver: PIOVESAN, 2004; SARLET, 2007; HAARSCHER, 1997.

Diante de uma realidade socioambiental global extremamente diversificada e complexa, em que as desigualdades socioeconômicas e desequilíbrios ecológicos são evidentes e recorrentes em graus alarmantes, temos que exigir uma realidade educacional compromissada e rigorosa metodologicamente, que tem como orientação a perspectiva da inconclusão humana. Neste sentido, deve esta prática educacional ser coerente com a natureza humana livre e ética, em que os direitos humanos sejam respeitados como direitos e como visão de mundo diversificada. Este foi nosso percurso até o agora.

A partir do que já foi analisado, objetivamos agora identificar aquelas noções de liberdade individual e direito individual com a de subjetividade. Além disso, busca-se esclarecer melhor o conceito de cidadania como é aqui entendido.

Diante deste ponto de vista, observaremos a importância da educação como possibilidade de emancipação e para tal trataremos deste último conceito. Portanto, nesta fase do percurso, temos como objetivo identificar as liberdades individuais como subjetividade, a ética como cidadania e a educação como emancipação.

Conforme vem sendo apresentado, a educação como é aqui compreendida deve trabalhar melhor conhecimentos e experiências distintos sobre um mesmo objeto, caminhando no percurso e prática de uma *educação “que se baseia nesta ideia central: não há justiça global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos.”* (SANTOS, 2007, p. 40)

É nesse sentido que os processos pedagógicos não podem estar isolados da realidade da rua e da diversidade das experiências diárias, principalmente a dos alunos e alunas. Como vem sendo abordado e agora se esclarece, uma educação como a aqui fundamentada, exige ser pautada pelos pilares da *subjetividade*, da *cidadania* e da *emancipação* no caminho de compor “um fundamento que possa atribuir maior efetividade à revisita crítica e ao conhecimento/reconhecimento dos direitos humanos” (GUSTIN e LIMA, 2009, p. 64), logo, da *liberdade* e da *ética humana*.

Conforme nos ensina a Professora filósofa e jurista Miracy Gustin, é importante que se pense a *subjetividade* como:

a capacidade de autocompreensão, de apoderamento e de responsabilidade do indivíduo com relação a si mesmo e à sua coletividade. Ao mesmo tempo, este indivíduo deverá demonstrar competência criativa que lhe permita a expressão de uma personalidade autônoma e crítica. (GUSTIN e LIMA, 2009, p. 63.)

Esta última é uma outra possibilidade de se falar daquelas liberdades individuais já citadas. Neste sentido, e dando continuidade aos direitos humanos como experiência multicultural, é da mesma forma importante que se entenda a *cidadania* “como a democratização de relações para a sustentação da diversidade”. Como bem salienta Gustin, cidadania como é aqui entendida:

deve ser construída e realizada em espaços domésticos, produtivos e político-comunitários. Essas relações de democratização devem se voltar para a desocultação das variadas formas de violências; o resgate do ‘princípio de comunidade’; às posturas horizontalizadas e coextensivas com relação à alteridade; ao estímulo em favor do desenvolvimento de competências individuais, interpessoais e coletivas. (GUSTIN e LIMA, 2009, p. 63)

Entender dessa forma é compreender e trabalhar como complementares a noção de subjetividade, autonomia e cidadania. A partir dessa complementaridade será possível a realização da sociologia das ausências e das emergências e o desocultamento da razão indolente e das monoculturas abordadas no tópico anterior. Caminhar nesse sentido faz com que seja possível emergir a aproximação da educação com uma nova concepção de *emancipação*, aqui entendida como:

a capacidade de indivíduos e de grupos de permanente reavaliação das estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas do entorno, com o propósito de ampliação das condições jurídico-democráticas de sua comunidade e de aprofundamento da organização e do associativismo com o objetivo de efetivação das lutas políticas pelas mudanças essenciais na vida de determinada sociedade ou grupamento para a sua inclusão efetiva no contexto social mais abrangente, quer nacional ou internacional. (GUSTIN e LIMA, 2009, p. 63)

É neste sentido que identificamos mais uma vez a importância da educação trabalhar com e pelos direitos humanos. Ela deve trabalhar pela conquista da autonomia e do agir cidadão. Nesta perspectiva, alguém que se assume como autoridade educadora em algum momento, seja em espaços formais ou informais, deve essencialmente, por todo o exposto, assumir uma educação que seja ao mesmo tempo Educação em Direitos Humanos, já que, além de histórico como os sujeitos, o ensino:

deve considerar os dados contextuais e conjunturais das comunidades onde ela se realiza, em especial naquelas coletividades periféricas, por suas grandes defasagens e perdas sociais, econômicas e de acesso à políticas públicas. (GUSTIN e LIMA, 2009, p. 64)

Vista desse modo, não há como o educador e educadora, que assumem suas responsabilidades e compromissos, furtarem-se a uma Educação em e pelos Direitos

Humanos. Estes educadores e educadoras terão que apresentar os direitos já conquistados e as dificuldades de implementá-los, enfatizando a possibilidade de transformação e a participação de todo e qualquer cidadão e cidadã nos processos de construção e efetivação dos mesmos direitos¹³.

Um ensino assim exige rigor metodológico que se realiza por meio da ação/reflexão. Noutras palavras, as ações educativas não poderão ser substitutivas da cultura local e deverão primar pelo respeito às experiências locais, sem que se manipule ou domine os demais saberes. Espera-se que sejam desafiadas as liberdades subjetivas.

Uma educação que se propõe assim orienta-se pela *Ecologia dos Saberes*. Este é um esforço guia que assume que *não existe cultura e saberes completos* e ahistóricos que possam sobrepor-se a outros.

A Ecologia dos Saberes também evidencia o *caráter multicultural* dos direitos humanos, exigindo uma prática pedagógica que se fundamente numa postura dialógica e comunicativa que respeite a alteridade, a diferença e a diversidade.

Diante da incompletude dos saberes, propõe-se aqui que seja utilizada nos processos diários de comunicação e interpretação e, principalmente nos espaços nomeadamente pedagógicos, a “*hermenêutica diatópica*”. Nesta, os *topoi*, entendidos como lugares retóricos comuns mais abrangentes de uma cultura, são tidos como incompletos; noutras palavras, têm muito que aprender com a riqueza inesgotável do mundo e dos saberes. Como nos ensina Boaventura, essa hermenêutica:

baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais forte que sejam, são incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se toma a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objectivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. (SANTOS, 1997, p. 23)

Assim como todo o processo vital humano, a educação é convivência com a alteridade, com a diversidade. Isso mostra o caráter permanentemente interpretativo da experiência vital, implicando, desse modo, ações e debates contínuos, que trabalhem a *tolerância, a intersubjetividade, a tradução* e a comunicabilidade numa vivência dinâmica que permita o respeito à diferença. É aqui ainda mais claro o importante papel da educação como um processo de construção permanente dos direitos humanos.

¹³ Para observar o aspecto de mudança e transformação da Educação em Direitos Humanos já algumas vezes salientado, ver: BENEVIDES, 2000 e CLAUDE, 2005.

Ao pensar a educação desse ponto de vista, lembramos-nos da aproximação entre os aspectos formativo e informativo do exercício pedagógico formal. Enfatizamos que a vida é um eterno processo de emancipação e que, portanto, é importante que reflitamos sobre o ensino, mas não o *ensino* por si, já que o educar aqui não é entendido apenas como transferir conhecimento. É indispensável, assim, pensar a *aprendizagem*, logo, o *ensino-aprendizagem*.

A forma de aprendizagem que melhor se enquadra nos preceitos deste trabalho é a *aprendizagem da inovação* - aprendizagem inovador -. Esta, por sua vez, conforme o Professor Juan Ramón Capella:

Consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos de los conocidos por los enseñantes, y hallarles soluciones inéditas; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos con soluciones mejores que las dadas.

El aprendizaje innovador no puede ser enseñado directamente: quienes enseñan no conocen los problemas o las situaciones que habrán de afrontar quienes aprenden. (...) Para un aprendizaje innovador son más importantes las preguntas que las respuestas. (CAPELLA, 1995, p. 33/34)

É deste modo essencial tratar os direitos humanos e as realidades contextuais para a aproximação dos aspectos formativo e informativo, por isso, da realização do ensino-aprendizagem. Uma educação que se propõe assim exige uma aprendizagem que, curiosamente crítica e criativa, trabalha contexto e não dá soluções fechadas; desperta grande *sensibilidade histórica e interdisciplinar*, incitando estímulos sensoriais, sentimentais e intelectuais. Essa se realiza efetivamente na subjetividade, que se percebendo inserida na intersubjetividade, reforça a *reciprocidade* da relação do *ensinar* e do *aprender*, da *co-educação* permanente que se dá num ambiente eficientemente pedagógico e em toda vida.

Uma educação que se propõe assim é teórico-prática e não é fácil, principalmente quando o educador é pouco inovador, crítico e coerente com aquilo que ensina e desperta. Numa educação como essa que se apresenta, deve ser o educador referência, lutando, sempre que necessário, por direitos e deveres políticos, civis, sociais, culturais, econômicos, ambientais e ecológicos seus e dos alunos e alunas.

Uma educação assim entende *a esperança como uma condição de possibilidade da sociabilidade*, em que todos e todas, agentes históricos, são inseparavelmente protagonistas e espectadores do processo vital que compartilham no agora e que de forma alguma é separado da natureza como um todo. Uma educação como essa exige do educador e do educando saber escutar e ainda um entendimento dos seres humanos como *condicionados, mas não determinados*. Assim sendo, exige-se que a *curiosidade humana*, como manifestação presente

à sua experiência vital, sendo histórica e socialmente construída e reconstruída, seja crítica, indócil tendo, para isso, a pedagogia que aqui se propõe um papel central.

Uma educação como essa exige o reconhecimento do valor das *emoções*, da sensibilidade, da afetividade e de todas as demais capacidades e possibilidades humanas; *não só o da racionalidade*. É exatamente nesse sentido que uma educação que não se furta à politicidade e dialogicidade humana tem em mente que a emoção tem um papel central na ética humana, nas argumentações, visões e interpretações de mundo. Por isso, as emoções não podem ser deixadas de lado no processo pedagógico permanente, além do mais, uma “justa raiva” às corriqueiras marginalizações e invisibilizações tem um papel importantíssimo na curiosidade crítica e indócil¹⁴.

Portanto, como foi abordado neste tópico, a educação e todo educador devem prezar e ser orientados pelas noções de subjetividade, de cidadania e emancipação. Todas estas aqui ressignificadas a partir daqueles elementos da natureza humana e da tentativa de positivá-los – liberdade, ética e direitos humanos.

Por ser inserida numa infinita diversidade de saberes e em diversas desigualdades e desequilíbrios, deve ser a educação um processo permanente e voltado para a mudança. Deve ela ser um infinito despertar de emoções, fundamento para a curiosidade crítica, autônoma e eticamente responsável, já que as pessoas têm em si inúmeras potências e elas devem ser trabalhadas a fim de desenvolvê-las, aprimorá-las, para adquirir não só um conhecimento pessoal e livre, mas também e continuamente conquistar em um trabalho de *auto-educação* a sabedoria ético-moral.

Nesse caminho, educar é estar atento ao ensino-aprendizagem e estar de acordo com a ética humana da inconclusão. Educar é emancipar e buscar contribuir para a formação de pessoas conscientes de que, históricas, estão inseridas num complexo e permanente processo vital local e globalmente compartilhado com outros humanos, outros seres vivos e não vivos e que, portanto, exige trabalhar a participação cidadã sem perder de vista a importância da autonomia, da liberdade.

¹⁴ Neste âmbito, duas importantes referências nos cabem; primeiro, é necessário estarmos atentos às especificidades das fases do desenvolvimento vital humano, como a infância, adolescência e maturidade – acerca desta, ver: SETZER, 1999; segundo, despertarmos-nos para a importância das artes na formação sensorial, motora, sentimental, criativa, intelectual e sociopolítica em todo o processo vital - para tal conteúdo, ver: BOAL, 2003 e BOAL, 2009. Não por acaso, Augusto Boal, teatrólogo e filósofo brasileiro, afirma a *estética como um direito humano* – ver: BOAL, 2009 p. 92 a 94.

VI – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS¹⁵

Diante de todo o percurso feito neste estudo, temos que num primeiro momento buscou-se identificar a natureza humana inconclusa com base num ponto de vista filosófico. Deste último, foi possível retirar que as noções de liberdade e ética necessariamente fazem parte do que entendemos por educação. Visto isso, foi importante analisar, de uma perspectiva jurídico-política, o aparecimento dos direitos humanos a partir exatamente destes conceitos filosóficos de liberdade e de ética; deles destacamos o nascimento dos direitos individuais e da ideia de cidadania.

Dentro deste contexto, a educação como um direito humano foi interessante para nos apresentar a necessidade de se tratar a indivisibilidade das dimensões dos direitos humanos, além da importância de se tratar destes temas nos contextos curriculares e educacionais. Nesta esteira, aproveitamos para salientar o destaque à importância da Educação em Direitos Humanos para a compatibilização de liberdade e ética, de direitos individuais e cidadania, dos aspectos formativo e informativo da orientação metodológica da educação formal. A necessidade de esforço ético para promoção e efetivação dos direitos humanos tornou-se aqui evidente, sobretudo, diante da experiência multicultural.

A perspectiva ética dos direitos humanos fez aflorar a necessidade de se tratar os mesmos de um ponto de vista sociológico. Nesta esteira, tratamos dos direitos humanos como uma experiência multicultural que exige um esforço sociológico de resgate e destaque das muitas visões de mundo, sobretudo das dos alunos e alunas, dos contextos em que a educação acontece. Desta diversidade vimos a importância dos educadores e educadoras respeitarem os ambientes em que se inserem os processos pedagógicos, respeitando, sobretudo, a autonomia dos estudantes e dando ênfase à prática cidadã em que todos estão inseridos.

Neste sentido multicultural e contextual, identificamos os conceitos de subjetividade, de cidadania e de emancipação para abranger aquelas noções iniciais de educação, de liberdade, de direitos individuais e de ética. Neste ambiente de nossa caminhada, tornou um pouco mais claro o que poderia se entender por Educação em Direitos Humanos.

Para tornar ainda mais clara esta última na visão deste estudo, sinteticamente identificamos a educação como um desafio permanente da liberdade, da autonomia, da subjetividade de cada um para que, em suas ações, vá se tornando cada vez mais éticos e prudentes. Os direitos humanos, por sua vez, ficaram entendidos como o reconhecimento da

¹⁵ Para melhor compreensão do tema e das fontes teóricas deste momento do estudo, ver BENEVIDES, 2000; CLAUDE, 2005 e MORIN, 2005.

individualidade de cada ser humano, de seus direitos fundamentais, de sua faculdade política, cidadã e ecológica, além de, recentemente, ser também estes uma proposta ética de reconhecimento e respeito da enorme diversidade de visões de mundo. Os direitos humanos aqui entendidos são, por conseguinte, os direitos individuais e coletivos que têm como proposta e fundamento, a compatibilidade entre vida livre e vida cidadã.

Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos como aqui é compreendida, é uma importante e urgente “disciplina” pedagógica que visa, sobretudo, a liberdade de cada pessoa. Seu exercício se faz desafiando a cada um de nós explorarmos nossa autonomia a relacionar eticamente nos ambientes em que passamos. Assim sendo, não há outra forma de realizar esta proposta, senão com a apresentação dos direitos humanos historicamente conquistados, destacando neles os aspectos da subjetividade, da cidadania e enfatizando, necessariamente, a interdependência entre ambos e os ambientes em que se realizam a prática pedagógica.

Por todo o exposto, este estudo destacou que os direitos humanos devem ser assumidos como substanciais na educação de hoje para possibilitar a autonomia subjetiva das pessoas e para orientar o exercício responsável e ético da cidadania. Conseqüentemente, a Educação em Direitos Humanos é essencial em todo e qualquer ambiente pedagógico, sobretudo os curriculares. Nesse sentido, lembramos: a educação como especificidade humana exige o respeito ao princípio ético de inconclusão do humano e demanda muito trabalho entorno da consciência de que não existe uma cultura completa. É exatamente incentivando as liberdades que os sujeitos, sendo históricos, ficarão tão mais livres quanto mais eticamente vão assumindo as responsabilidades de suas ações. Os direitos humanos são e devem ser assumidos como uma ponte para a realização deste complexo e permanente exercício.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria; Educação em Direitos Humanos: do que se trata?; Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000.

BERTASO, João Martins; Os direitos humanos como política de cidadania in Direitos Culturais Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, V.3, nº 5; EDIURI, Santo Ângelo/RS, 2008.

BOAL, Augusto; A Estética do Oprimido – Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico; Editora Garamond; Rio de Janeiro; 2009.

BOAL, Augusto; O Teatro como Arte Marcial – A arte na política e a política da arte – Teatro e Arte servem para muita coisa, mais do que se pensa!; Editora Garamond; Rio de Janeiro; 2003.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília: Inep, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH/3); Brasília; 2010.

CAPELLA, Juan Ramón; El apredizaje Del aprendizaje – Fruta prohibida. Uma introdución al estúdio Del Derecho; 1ª Edição, Ed. Trotta, Madrid, 2009.

CLAUDE, Richard Pierre; Direito à educação e educação para os direitos humanos; Trad. Anna Maria Quirino; Revista Internacional Sur; Ano 2, nº2, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 2007;

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 2009;

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa e LIMA, Paula Gabriela Mendes (Organizadoras); Pedagogia da Emancipação – Desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI; Editora Fórum; Belo Horizonte; 2010;

HAARSCHER, Guy. A filosofia dos Direitos Humanos. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Piaget, 1997

MATURANA, Humberto; Emoções e Linguagem na Educação e na Política; 1ª. Edição revisada; Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2009.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1984). A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano. Ed. Palas Athena, São Paulo, 2004. Original em espanhol traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin.

MORIN, Edgar; Sete saberes necessários à educação do futuro; Trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Ed. Cortez, São Paulo, 2005.

PIMENTEL, Ronaldo; Rousseau e o papel da educação no convívio social in Revista Cogitationes – Filosofia, Artes, Humanidades; Ano I, nº 2; Juiz de Fora; 2010.

PIOVESAN, Flávia; Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos; Revista Internacional Sur; Ano 1, nº1, São Paulo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência; 2ª Edição; Editora Afrontamento; Portugal; Porto; 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Por uma concepção multicultural de direitos humanos; Revista Crítica de Ciências Sociais, 48; Portugal, Coimbra, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social; Editora Boitempo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Subjectividade, Cidadania e Emancipação; Revista Crítica de Ciências Sociais, 32. Portugal, Coimbra, 1991.

SARLET, Ingo Wolfgang; A eficácia dos direitos fundamentais; 8ª Edição; Ed. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2007.

SETZER, Sonia; A educação pode contribuir na prevenção do consumo de drogas? – Artigo publicado na revista Arte Ampliada; 1999.