

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA NOVA PRÁTICA PARA UMA NOVA CULTURA

Henrique Botelho Frota¹
Rodrigo Faria Gonçalves Iacovini²
Sheila Monteiro Uchôa³

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: VIOLÊNCIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A sociedade brasileira tem vivenciado historicamente os mais diversos atentados à dignidade da pessoa humana. Sem que haja a necessidade de resgate de fatos do passado, a própria realidade atual revela as diversas facetas da violência, bastando que, para tal, se observe os noticiários, as ruas ou as próprias famílias. As mortes causadas em virtude do embate entre Estado e organizações criminosas nas grandes cidades, as ofensas moral e física às quais as mulheres são expostas no próprio lar e a exploração sexual de crianças dão um testemunho cotidiano dessa realidade. Mas, não é apenas sob a perspectiva da coação e do constrangimento físicos que a violação da dignidade humana se manifesta. A negação de direitos básicos necessários à sobrevivência também deve ser considerada como forma de violência contra a pessoa. Da mesma forma, o não reconhecimento das diferenças, o preconceito e a conseqüente discriminação a que são submetidos determinados segmentos sociais compõem um aspecto relevante da questão.

Embora o presente artigo considere uma visão mais ampla da violência, em geral, ela é imediatamente associada a práticas e sujeitos específicos. No mais das vezes, as condutas caracterizadas como violentas estão ligadas ao desrespeito à integridade física ou ao patrimônio, tendo no pólo vitimizador um indivíduo que integra as classes tidas como subalternas. Não se pode generalizar a questão a ponto de afirmar que a sociedade nunca

¹ Professor do Curso de Direito da Universidade Federal do Ceará – UFC, coordenador do CAJU e do Projeto de Fortalecimento do Comitê Cearense de Educação em Direitos Humanos, Mestrando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFC e Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Estudante do Curso de Direito, da Universidade Federal do Ceará – UFC, Bolsista de Extensão do Programa Centro de Assessoria Jurídica Universitária – CAJU, financiado pela Universidade Federal do Ceará.

³ Estudante do Curso de Direito, da Universidade Federal do Ceará – UFC, integrante do CAJU e do Projeto de Fortalecimento do Comitê Cearense de Educação em Direitos Humanos, Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

atribui aos ricos condutas de violência. Entretanto, é inegável que a adoção de pontos de vista que criminalizam a pobreza é preponderante. Freire (2003, p. 58) trata muito bem da questão ao lecionar que:

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor.

Importante esclarecer que, com esta lição, não se pretende defender como legítima a violência quando praticada por aqueles a quem Freire chama de oprimidos. A agressão não pode ser justificada em razão da pobreza ou da exclusão, tampouco se pode pregar a não responsabilização por esse motivo. Não obstante, uma provocação fundamental é a crítica a respeito daquilo que a opinião pública atribui como violento ou violador de direitos. Em uma sociedade pautada por princípios individualistas e que tem a propriedade privada como paradigma fundamental, a noção de dignidade está mais comumente ligada a um setor específico da população. Nesse sentido, os oprimidos, uma vez desprovidos de patrimônio e *status* social, têm sua dignidade ofuscada a ponto de não se enxergar a permanente situação de ausência de direitos a que estão submetidos.

Diante da crescente onda de condutas consideradas como violadoras de direitos, na perspectiva seletiva anteriormente apresentada, é comum a adoção de soluções cômodas para as classes mais abastadas. A busca pela paz social é encarada sob um foco maniqueísta, como uma luta do bem contra o mal. Para muitos, na guerra dos “homens de bem” contra os criminosos, o combate a estes deve se dar através do recrudescimento das penas já existentes, da redução da maioria penal e da instituição da pena de morte. É por esta lógica punitiva que as políticas de segurança pública têm legitimado o tratamento da violência no Brasil como de responsabilidade da polícia. Nesse esteio, a agressão institucional é vista como única alternativa.

Afirmações como a de que a solução para os conflitos vividos pela sociedade está na educação, na distribuição de riquezas e na garantia universal de condições de vida digna são,

cada vez mais, tratadas com descaso ou, até mesmo, com repulsa. A cobrança por respostas imediatistas leva ao agravamento da exclusão, na medida em que as práticas adotadas são o encarceramento e a segregação sócio-territorial. O que se tem pretendido, no caso, não é a real solução dos conflitos, mas o isolamento.

Movimentos sociais, organizações não-governamentais, acadêmicos e todos aqueles que se opõem a esta lógica repressora são fortemente criminalizados e taxados como subversivos, sob a acusação de se oporem à ordem. Não apenas os sujeitos, mas igualmente os fundamentos de sua prática crítica são desqualificados na tentativa de se evitar discussões mais profundas acerca das causas da violência no país. Nesse contexto, a bandeira da defesa dos Direitos Humanos sofre ataques motivados por distorções diariamente veiculadas pelos mais diversos meios. Maria Victoria Benevides Soares (2004, p. 47-8) explica bem a questão:

Difícilmente outro tema esteja tão carregado de ambigüidade e deturpação. Entre nós já se tornou costumeiro associar direitos humanos aos direitos dos bandidos. Quantas vezes ouvimos – principalmente depois do noticiário sobre crimes violentos: ‘Ah! E os defensores de direitos humanos, onde é que estão?’ Portanto, nossa primeira tarefa é deixar claro do que falamos quando nos referimos a direitos dos cidadãos, ou a direitos humanos. Partimos da premissa de que existe uma radical associação entre direitos humanos e democracia, esta entendida como o regime político da soberania popular e do respeito integral aos direitos humanos, o que inclui reconhecimento, proteção e promoção.

Freire (2003) trata da dificuldade em se estabelecer uma cultura de transformação da sociedade, uma vez que a manutenção da estrutura social e da divisão das riquezas como se dão hoje depende da acomodação acrítica dos indivíduos à realidade posta. Se a defesa e a promoção dos Direitos Humanos visam ao rompimento dessa lógica, não se deve estranhar a resistência promovida pelos beneficiados por esta estrutura.

Diante desse quadro, a educação apresenta-se como uma possibilidade a ser utilizada em prol da transformação. Reconhecida como direito social, portanto, humano fundamental, a educação é, ao mesmo tempo, um objetivo e um caminho. Objetivo porque se coloca como meta perseguida por inúmeros movimentos que lutam para que seu acesso seja amplo e democrático. Caminho porque é também processo de construção e reconstrução de visões de mundo, influenciando as relações dos homens e mulheres entre si e com o próprio mundo. Mas, não é qualquer educação que tem a capacidade de auxiliar na transformação da realidade de forma a promover a dignidade humana. É preciso que seja uma educação radicalmente comprometida com os Direitos Humanos.

O objetivo do presente artigo é demonstrar o papel da educação na transformação da sociedade a partir da perspectiva dos Direitos Humanos, como uma das alternativas para a promoção da justiça e da superação dos conflitos que hoje se manifestam sob a forma da

violência.

2 DIREITOS HUMANOS COMO ÉTICA COLETIVA

Segundo o entendimento de Soares (2004, p. 41), “direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, a partir da premissa óbvia do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que, hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade”. Prossegue a autora afirmando que:

[...] os direitos humanos são universais e naturais; o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso, são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar nela especificados para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos. (SOARES, 2004, p. 52)

Nitidamente influenciada por uma visão naturalista dos direitos humanos, a eminente professora encontra certa dificuldade em compatibilizar sua concepção de direitos humanos com a exigibilidade desses direitos diante do ordenamento jurídico de cada Estado. Ao mesmo tempo em que afirma serem eles universais e naturais, pelas razões acima expostas, prega também sua historicidade, “no sentido de que mudaram ao longo do tempo num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo” (SOARES, 2004, p. 56). Torna-se difícil, então, compreender como um direito é, ao mesmo tempo, inerente à natureza humana e exigível em qualquer parte do mundo, por ser anterior a qualquer lei, mas não é igualmente reconhecido por todos os sistemas jurídico-políticos.

A questão da obrigatoriedade e do reconhecimento dos direitos humanos em certo meio social é muito bem trabalhada por Comparato (2006a, p. 57). Esclarece o autor que a doutrina jurídica germânica distingue direitos humanos e direitos fundamentais. “Estes últimos são os direitos humanos reconhecidos como tais pelas autoridades às quais se atribui o poder político de editar normas”. São, assim, os direitos humanos que foram positivados nas constituições, nas leis e nos tratados internacionais.

Os direitos fundamentais têm a importante função de estabelecer o núcleo axiológico do ordenamento jurídico e da ética coletiva de certa sociedade (COMPARATO, 2006a). Embora se reconheça que a positivação de normas jurídicas não é suficiente para garantir a efetivação desses direitos, tal reconhecimento exerce uma função pedagógica e possibilita que

sejam exigidos não apenas frente ao Estado, mas a toda e qualquer pessoa submetida ao ordenamento.

No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, após a II Guerra Mundial, consagra, em seu artigo 1º, que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. A mencionada declaração estabelece uma série de direitos civis e políticos, sendo considerada um marco no reconhecimento das liberdades individuais. Da mesma forma, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, prevê o direito à vida, à integridade física, ao devido processo legal, à liberdade pessoal, e uma gama de outros direitos civis e políticos. Não se restringe, entretanto, a direitos de cunho individual, consagrando também os direitos sociais, econômicos e culturais, embora com maior timidez. Esses são apenas dois exemplos de momentos políticos internacionais em que se positivou direitos humanos, levando-os ao grau de direitos fundamentais.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 proclama o Estado Democrático de Direito, tendo como princípios a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, incisos II e III). Como objetivos fundamentais, a Carta de 1988 estabelece, dentre outros, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização, bem como a promoção do bem de todos sendo vedada qualquer forma de discriminação (artigo 3º, incisos I, III e IV). Ademais, pela primeira vez na história do país, uma Constituição dá início a suas disposições com um título dedicado aos direitos fundamentais, o que deve ser interpretado como orientação hermenêutica para as demais normas que se seguem. Ressalte-se, por oportuno, que o rol de direitos fundamentais consagrados no Título II da Constituição de 1988 não é exaustivo, havendo outros direitos dispersos no próprio texto constitucional e sendo, inclusive, admitida a incorporação de normas reconhecidas no âmbito internacional (artigo 5º, parágrafo 2º).

Fica evidente a afirmação de Comparato (2006a) a respeito da maior segurança conferida às relações sociais pela positivação de direitos humanos tomando-se como exemplo o caso brasileiro. A eleição da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental da Constituição de 1988, portanto núcleo axiológico do ordenamento jurídico, tem norteado uma série de normas infraconstitucionais que reafirmam o compromisso do Estado com a proteção aos direitos fundamentais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que tem por objetivo coibir a violência familiar e doméstica contra a mulher, são

alguns exemplos disso.

Contudo, “nada assegura que falsos direitos humanos, isto é, certos privilégios da minoria dominante, não sejam também inseridos na Constituição, ou consagrados em convenção internacional, sob a denominação de direitos fundamentais” (COMPARATO, 2006a, p. 58). Esse é um dos perigos da teoria positivista ao defender que a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais é irrelevante, já que considera que não há direitos além daqueles reconhecidos por alguma norma de direito interno ou internacional. É preciso, pois, segundo Comparato (2006a, p. 58) buscar “um fundamento mais profundo do que o simples reconhecimento estatal para a vigência desses direitos”.

Aponta o célebre autor para a consciência ética coletiva, que compreende ser a convicção, longa e largamente estabelecida na comunidade, de que a dignidade humana exige o respeito a certos bens ou valores em qualquer circunstância, independente do reconhecimento no ordenamento estatal, ou em documentos internacionais. Comparato (2006a) aproxima-se daquilo que prega Sousa (2004) apenas sob o aspecto de que os direitos humanos prescindem da lei, mas afasta-se ao compreender que eles são fruto de uma consciência historicamente determinada, e não de uma natureza do ser humano.

Em razão dos esclarecimentos trazidos à baila até aqui, não se pode defender que seja suficiente o ensino de normas jurídicas de direitos fundamentais para que se promovam as bases da transformação da sociedade, já que esta é a proposta de reflexão apresentada. Preferível, portanto, a terminologia Direitos Humanos, como já vem sendo empregada desde o início, pois o desafio como será mais bem esclarecido adiante não é de ensinar o direito positivo como mais uma disciplina. É outra a proposta da Educação em Direitos Humanos.

3 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A formação do ser humano e da sociedade da qual faz parte perpassa diversas dimensões da educação. Esta é dialeticamente ligada à sociedade, influenciado-a e sendo por ela influenciada. Exerce, portanto, importantes funções sociais, servindo como instrumento de reprodução e de transformação da sociedade.

A educação deve ter o papel tanto de transmitir os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, possibilitando a sua evolução enquanto sociedade, como de possibilitar a transformação e a criação de novos conhecimentos. Ao mesmo tempo em que os

processos educativos servem para a reprodução de uma cultura, eles devem proporcionar um espaço de transformação desta mesma cultura. No entanto, a educação tem servido predominantemente como meio de reprodução das relações sociais, segundo os interesses das classes e povos dominantes, que detêm o poder sobre os processos educativos e os manipulam para manter o seu domínio sócio-econômico e cultural. Mas o seu potencial transformador não deve ser ignorado. Segundo Gadotti (2004, p. 74):

A educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende. A relação entre educação e sociedade não é simétrica. O sistema escolar não é apenas um subsistema do sistema social. Há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária.

Os processos educativos devem possibilitar a cada pessoa o seu desenvolvimento enquanto ser humano, constituindo-se importante dimensão desse desenvolvimento a formação do ser político, do cidadão. A relevância desta dimensão política do processo educacional vem sendo reconhecida por diversos pensadores ao longo dos séculos. Já Platão e Aristóteles assim o afirmavam, pois viam na educação a possibilidade de formação de bons cidadãos para o exercício da vida política e, conseqüentemente, de se garantir uma sociedade harmônica e um regime político estável (COMPARATO, 2006b).

Outro grande pensador que enxergou a educação como um instrumento de transformação social foi Rousseau, cujo pensamento sobre o tema permeia várias de suas obra e foi muito bem sintetizado por Comparato (2006b) quando afirma que:

[...] há sempre uma íntima ligação entre educação e política, entre a formação do cidadão e a organização jurídica da cidadania. Se a boa natureza original do ser humano foi corrompida pela sociedade moderna, a regeneração dependerá de uma reforma profunda, tanto do sistema educacional, quanto da organização do Estado, pois esses dois setores estão intimamente ligados. A principal tarefa dos Poderes Públicos é educar os cidadãos para a vida política. 'É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade: aqueles que querem tratar separadamente a política da moral não compreenderão nunca nada de ambas.' O que significa, como é obvio, que a verdadeira educação é de cunho moral e não técnico. A educação preocupa-se com a única finalidade que importa: o desenvolvimento harmônico de todas as qualidades humanas. A mera instrução, diferentemente, cuida dos meios ou instrumentos. Desviada de sua finalidade maior, ela pode criar autômatos e súditos, nunca cidadãos e homens livres.

Ao invés de regeneração, deve-se preferir falar em transformação, tendo em vista que a essência humana não permite que homens e mulheres sejam classificados como puramente bons ou maus. Todos encerram sentimentos e tomam atitudes que são socialmente valoradas como benéficas ou prejudiciais ao corpo social, e somente o diálogo equilibrado entre os sujeitos possibilitará um acordo a fim de definir quais valores e atitudes devem prevalecer na sociedade.

O processo educativo pode dar-se de forma dialógica, gerando acordos e permitindo a construção do conhecimento de forma democrática, ou, pelo contrário, pode ocorrer de forma unilateral. Neste último caso, o saber simplesmente é repassado, de forma massificante e autoritária, impedindo a integração do conhecimento e gerando frustração naqueles cujas peculiaridades não são respeitadas pelo conteúdo professado ou pela forma de ensinar. Diante dessas possibilidades, educadores e educandos devem assumir a responsabilidade por seu papel político, na medida em que são colocados a optar pela democracia ou pelo autoritarismo, pela informação acrítica ou pela formação de uma consciência questionadora. Eleger um desses paradigmas de educação representa também se posicionar frente à sociedade, uma vez que ela é regida por normas e valores cujos fundamentos são os conceitos assumidos como verdades pela coletividade. Segundo Freire (2003), a opção se dá entre uma educação para a formação do humano-sujeito ou do humano-objeto.

Deve-se ter em vista, ao analisar este papel político, que o processo educacional não está restrito à sala de aula na escola. É necessário reconhecer e valorizar todos os espaços de formação, sejam eles formais, não-formais ou informais. Para diferenciá-los, vejamos a lição de Gohn (2006):

Quando tratamos de educação não-formal, a comparação com educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

A educação formal é aquela institucionalizada, responsável pela transmissão do saber sistematizado. É conduzida por profissionais qualificados para tal, por meio de metodologias e conteúdos pré-definidos. Há etapas pelas quais os educandos devem passar, seguindo uma cadeia de acordo com a idade e série. É o que se dá nas escolas, universidades, cursos técnicos, etc.

Já a educação não-formal ocorre por meio de processos não institucionalizados, tais como movimentos sociais, organizações de bairros, grupos comunitários e organizações não-governamentais, sendo dispensável a formação técnica do educador. Não há conteúdos ou metodologias obrigatórios, os próprios sujeitos, de acordo com a sua vontade ou necessidade, definem o que e como aprender. Segundo Gohn (2006):

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no

mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e as suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. (...) A transmissão da informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal.

A educação informal se dá de forma espontânea, sem objetivos próprios, conforme a vivência de cada um e cada uma nas relações sociais. Vejamos, novamente, os ensinamentos de Gohn (2006):

A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores; usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. [...] A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento.

Os meios de comunicação de massa constituem fortes exemplos de educação informal. A mídia funciona, hoje, como o principal meio de difusão das informações, e o mais eficiente mecanismo de manipulação das massas populares.

Gadotti (2004) faz uma breve retrospectiva do papel da educação nas sociedades ocidentais. Segundo o autor, ainda no feudalismo, a Igreja Católica, percebendo a importância da escola para transmitir seus dogmas, tomou para si a responsabilidade pela educação. A religião católica tornou-se a religião oficial, e a escola servia como mecanismo de controle social. No entanto, mesmo com toda a repressão às diferenças, na tentativa de se uniformizar o pensamento da sociedade e manter-se no poder, a Igreja não conseguiu impedir que intelectuais leigos começassem a propagar idéias, iniciando um processo que culminou com o Renascimento. Foi retomada a cultura greco-latina, e sob a sua influência iniciou-se o que Gadotti (2004) chama de modo de pensar burguês. Os dogmas passaram a ser questionados, dando lugar ao empirismo, e a educação passou a ser vista como mecanismo de progresso.

A burguesia, ao assumir o poder, elaborou uma nova concepção de escola. A Revolução Francesa defendia a escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória quanto ao ensino fundamental. A revolução não seria bem sucedida se a burguesia não conseguisse transmitir a sua forma de pensamento para toda a sociedade, e a universalização do ensino seria um excelente meio de propagar seus ideais, ao mesmo tempo em que se criaria uma massa de manobra apta a impulsionar seu projeto econômico e social. Ao término do século XVIII, a escola foi universalizada nos países desenvolvidos.

O pensamento capitalista burguês tornou-se hegemônico, dominando por completo a cultura da sociedade ocidental. Com a criação dos meios de comunicação em massa, que passaram a cumprir com muita eficiência o papel antes desempenhado pela escola, deixou de

interessar à burguesia o investimento no ensino básico. A prioridade passou a ser dada, então, às Universidades: já que foi criado um outro mecanismo seguro de disseminação dos seus ideais que poderia substituir a escola, a educação poderia ficar voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Nos países subdesenvolvidos, não aconteceram todas essas etapas. Segundo Gadotti (2004), a partir da metade do século XX:

Aqueles países que já haviam difundido a escola para todos, enraizando-a na comunidade, conseguiram manter, pelo menos, sua qualidade. Já os países que não haviam feito isso, experimentaram uma enorme decadência da escola na segunda metade desse século. É o caso do Brasil, que não havia conseguido implantá-la como escola burguesa, já que aí predominavam os interesses da Igreja em matéria de educação. [...] A burguesia investiu mais na área de comunicação social, notadamente na televisão, na indústria cultural, do que na escola. [...] a escola tornou-se novamente, como no final do feudalismo, uma reivindicação popular.

A partir desta retrospectiva, comprova-se a afirmação de que as classes dominantes vêm, ao longo da história, utilizando a educação, seja formal ou informal, para difundir a sua ideologia e perpetuar-se no poder. Da mesma forma, os educadores e todos aqueles sujeitos que acreditam na educação como meio de libertação devem passar a utilizar todos os espaços possíveis para fazer o contraponto e lutar pela transformação da sociedade. Como afirma Gadotti, “Se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação da sociedade, também é verdade que ela não se efetivará e não se consolidará sem ela. Se ela não é a alavanca da transformação social, isso significa, ainda que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola” (GADOTTI, 2004).

4 EDUCAÇÃO PARA UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

A partir destas conclusões e do cenário de violações cotidianas praticadas contra os indivíduos, nasce a concepção de uma pedagogia ampla que, dentro desses diversos âmbitos e considerando a importância do cunho político da Educação, trabalhe a formação do cidadão, educando-o para uma nova cultura baseada na dignidade da pessoa humana e nos Direitos Humanos a ela inerentes, prática hoje denominada Educação em Direitos Humanos – EDH.

Os fundamentos da EDH – a dignidade da pessoa humana, a livre manifestação do pensamento, o direito à educação, dentre outros – são encontrados em diversas cartas e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

A grande inovação da Educação em Direitos Humanos está na integração dos

elementos pedagógicos, éticos e jurídicos, ou seja, na junção de uma concepção libertadora da educação com os valores éticos introjetados por uma nova ordem jurídica mundial baseada nos Direitos Humanos e Fundamentais.

O debate internacional gerado a partir deste pensamento levou a Organização das Nações Unidas (ONU) a declarar a década de 1995 a 2004 como a década para a Educação em Direitos Humanos. Em 1997, foram estabelecidas, através do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, as diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a EDH. Observando tais diretrizes, em 2003 foi elaborada a versão inicial do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no Brasil.

Educar em Direitos Humanos vai além de transmitir valores e conteúdos, devendo-se proporcionar uma vivência do que se pretende ensinar. A coerência e a ética são palavras-chave quando se fala nessa concepção de educação. Por isso, o papel do educador em direitos humanos não será simplesmente apresentar para os educandos a evolução histórica da concepção de Direitos Humanos e das lutas sociais pela sua efetivação. Ele oferecerá aos demais sujeitos envolvidos no processo educativo um espaço de vivência destes direitos. Assim ensina Maria Vitória Benevides^[7]:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos.

A efetivação da EDH implica uma mudança cultural profunda. Não falamos, aqui, de cultura no sentido tradicional, de transmissão dos valores, tradições e costumes de um determinado grupo social, mas de uma cultura crítica, que faça com que os sujeitos reflitam sobre seus próprios hábitos; uma cultura que vise à harmonia da sociedade sem abafar o conflito de idéias e interesses. Vejamos, novamente, a lição de Maria Vitória Benevides:

Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e

preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa idéia de “modernidade”.

Na busca por esta verdadeira revolução cultural, a educação assume um caráter de meio e fim: ao mesmo tempo em que funciona como importante instrumento de combate às heranças culturais de violação aos Direitos Humanos, é, também, uma das finalidades desta luta. A educação constitui-se, portanto, não apenas como um direito em si mesmo, mas também como um meio indispensável para o acesso a outros direitos[8].

Existem diversos desafios para a implementação de uma educação em Direitos Humanos, a começar pelo método. Não existe uma técnica universal. Na escola, por exemplo, é necessário que o educador estabeleça a sua metodologia respeitando as peculiaridades dos educandos. Os Direitos Humanos serão estudados transversalmente em todos os conteúdos, a partir de experiências vividas pelos educadores e educandos, e o comportamento dos sujeitos da escola deverá demonstrar coerência com o que se discute nas salas de aula. Palavras como participação e a democracia não serão conceitos abstratos a serem ensinados, e sim componentes do ato de educar. Para isso, o educador não poderá apresentar um programa e uma metodologia fechada, sem levar em consideração a visão dos estudantes.

É necessário, ainda, superar preconceitos em relação aos Direitos Humanos, construir novos conceitos e difundir os seus mecanismos de proteção; sensibilizar os profissionais que atuam nos sistemas de justiça e segurança pública para a temática; fomentar meios alternativos de comunicação (rádio e jornais comunitários, por exemplo); fortalecer as organizações comunitárias e incentivar a autogestão; realizar atividades de extensão desde o Ensino Básico até a Universidade; incentivar a participação política de todos; exigir do Poder Público o investimento para a melhoria da educação e a universalização do ensino, dentre muitas outras ações.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos representa uma conquista dos grupos que militam pelas causas sociais. Seu texto aponta diretrizes para a implementação da EDH no Brasil, elencando princípios, objetivos e planos de ação. Divide-se em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. Essa divisão é uma opção política, estratégica, e pode ser modificada de acordo com o contexto social. O desafio atual é dar efetividade ao Plano, transformando tais diretrizes em políticas públicas eficazes. Para isso é essencial a participação popular e o compromisso do Estado.

Certamente a plena efetivação da Educação em Direitos Humanos é uma utopia, tendo em vista os desafios que permanentemente se renovam na sociedade. Mas, como afirma o educador Perez Aguirre, esta é uma utopia que se realiza na própria tentativa de realizá-la. O próprio processo é uma vitória e, ainda que não sejam alcançadas as metas finais almejadas, ou seja, a construção de uma sociedade democrática que possibilite o respeito pleno aos Direitos Humanos de cada indivíduo e das coletividades que a compõem, as conquistas do percurso tornarão válidos todos os esforços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (pág. 18). Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.
- COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 4º ed. São Paulo: Saraiva, 2006a.
- _____. Ética: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b.
- Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- Convenção Americana de Direitos Humanos - Pacto de San José da Costa Rica, 1969.
- Convenção Internacional dos Direitos da Criança, 1989.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática para a Liberdade. 27º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacyr. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GOHN, M. G. M. Educação Não-Formal e Cultura Política. 2ª ed. São Paulo: CORTEZ, 2001.
- _____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.
- _____. Movimentos sociais e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis / RJ: Vozes, 2004.
- _____. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. In: Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000.