

UM POR TODOS, TODOS POR UM? entre o universal e o particular nas políticas públicas de educação em direitos humanos

Guilherme Pereira Stribel¹

Resumo:

O presente trabalho busca refletir acerca da educação em direitos humanos, relacionada diretamente a uma lógica de produção de políticas públicas. Ancorando-se na relação entre o universal e o particular, ponto de tensão dos campos das políticas e dos direitos humanos, o texto discute tais categorias à luz de autores como Boaventura de Sousa Santos, Abraham Magendzo, Vera Candau, Susana Sacavino e Aura Helena Ramos. O principal argumento, apoiado em Santos, é da impossibilidade de um universal em si mesmo, uma vez que todo universal é um particular que foi universalizado por meio de disputas hegemônicas e, conseqüentemente, de hierarquização.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Universalismo. Direitos humanos. Políticas públicas.

O ONE FOR ALL, AND ALL FOR ONE?

betweenthe universal andthe particular in thepublic policies ofeducation in humanrights

Abstract:

The present work seeks to reflect on human rights education, directly related to a logic of public policy production. The text discusses such categories in the light of authors such as Boaventura de Sousa Santos, Abraham Magendzo, Vera Candau, Susana Sacavino, and Aura Helena Ramos, who are based on the relation between the universal and the particular, a point of tension in the fields of politics and human rights. The main argument, supported in Santos, is the impossibility of a universal in itself, since every universal is a particular one that has been universalized through hegemonic disputes and, consequently, of hierarchization.

Keywords:

Human rights education. Universalism. Human rights. Public policy.

¹ Doutorado em Educação. Professor da Universidade Estácio de Sá. stribelgp@gmail.com.

Para começo de conversa...

“Um por todos e todos por um” é uma máxima conhecida. Era utilizada por Athos, Porthos, Aramis e D'Artagnan como forma de reafirmar sua lealdade mútua, no famoso romance de Alexandre Dumas, *Os três mosqueteiros* (1844); é o lema não-oficial da Suíça, propagado a partir das campanhas de solidariedade do século XIX após chuvas de outono que inundaram algumas regiões do país à época; e também é o nome de uma iniciativa do Ministério da Transparência e da Controladoria-Geral da União, em parceria com o Instituto Maurício de Sousa, que tem por objetivo de difundir discussões sobre temáticas como cidadania e ética nas escolas brasileiras.

Esses tipos de colocação, frases de efeito atrativas e envolventes, tentam criar um clima de unidade; são formas de produzir coletividades, de produzir identificações. No caso do *Um por todos e todos por um*, existe um aspecto de fundação de um universal, que implica a inter-relação dos elementos do *todos*, operando em prol da unicidade. Portanto, temos estratégias de hegemonização pautadas na produção de discursos universalizantes, que articulem diferenças em prol de um sentido.

Neste artigo, buscamos discutir a tensão que a universalidade provoca, enquanto remédio e veneno, tanto nas políticas públicas e nos direitos humanos. Operamos, então, a partir de leituras de políticas, universalizantes dentro de seus próprios territórios, com objetivo de refletir essa (im)possibilidade discursiva, tanto como potência quanto como limitação. Propomos reflexões sobre os direitos humanos e a educação em direitos humanos, enquanto discursos políticos e indutores e políticas públicas e, portanto, universalistas. Não é a intenção aqui analisar uma política em específico, mas discutir alguns pontos comuns a várias políticas.

Direitos humanos: do que estamos falando?

Direitos Humanos é um termo recorrente no ideário global, afirmado ou negado, explícita ou implicitamente. Entretanto, como ocorre com tantos outros termos, a polifonia de sentidos que perpassam o cotidiano pode produzir uma noção superficial; uma falsa sensação de conhecimento a respeito, ou mesmo concepções equivocadas. Os campos dos *direitos humanos* e da *educação em direitos humanos* compreendem um baluarte social, independente das relações estabelecidas pelas pessoas com ele. Suas manifestações permeiam diversas

paisagens sociais, emergindo sob muitas formas, inclusive na intenção de criticá-los, desmontá-los, ou diminuí-los frente às situações erigidas.

A princípio, poderia ser possível ponderar que todos os humanos são favoráveis aos *direitos humanos*. Contudo, em uma análise mais minuciosa, essa monoliticidade da categoria *Direitos Humanos* apresenta fraturas, porosidades e encaixes. Exemplo claro disso é o questionamento (in)direto à condição de universalidade do acesso a tais direitos, sempre trazido à tona em meio a situações violentas ou chocantes.

Neste cenário plural, mas pseudo-uno, as questões que orbitam os direitos humanos demandam discussão social na medida em que começam a estender-se, em seu próprio escopo universalista, a esferas que escapam, ou são extirpadas dessa lógica. A própria possibilidade de um “universal” é questionada, ou mesmo rejeitada, por alguns autores que argumentam em favor de relativismos culturais (PIOVESAN, 2006).

Tal universalidade anseia por espaços universais/universalizantes; assim, a escola é conclamada a ser um arauto, devido a sua própria função de “fabricar o ser social” (QUEIROZ *apud* CANÁRIO, 2008, p. 74). Isso pode ser visto no preâmbulo de um dos documentos de maior destaque na área, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas em 1948, e em diversos documentos subsequentes, em níveis nacionais e internacionais. A educação é apresentada no âmbito dos direitos humanos não somente como um direito, mas como o meio pelo qual os próprios direitos humanos são reafirmados.

Segundo Flávia Piovesan (2006), é na Declaração Universal dos Direitos Humanos que o caráter universal e indivisível é inaugurado. A universalidade pela compreensão de que a condição de “pessoa” seria suficiente para assegurar acesso a tais direitos, e indivisível pois é o conjunto representa diversos aspectos da vida, cuja interdependência promove a dignidade humana, de modo que, violar qualquer um dos direitos apresentados seria uma violação (in)direta a todos os outros. Tais noções são reforçadas em outros documentos, dos quais podemos citar, dada sua explicitidade, a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), conforme pode ser visto no fragmento abaixo.

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus

sistemas políticos, econômicos e culturais. (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993)

Em linhas mais gerais, o universalismo pode parecer uma questão sem maiores complicações, mas, conforme argumentam as correntes de relativismo cultural, cada cultura é produtora de seus próprios parâmetros morais e que, portanto, não seria possível produzir algo comum. Todavia, é possível perceber que, tanto entre perspectivas universalistas quanto em perspectivas relativistas, há variados graus, indo de compreensões mais radicais até às mais flexíveis. (PIOVESAN, 2006)

Neste cenário polifônico sobre direitos humanos, é possível perceber diferentes concepções em um arranjo que, segundo muitas destas perspectivas, é eclipsado por uma universalidade. Esses conceitos têm sido projetados de diferentes formas e em diferentes níveis de interlocução subjetiva; podemos construir ideias sobre direitos humanos a partir de um texto ou aula sobre o tema, mas também temos um arcabouço semântico que nos perpassa de maneiras menos evidentes, mas tão influentes quanto, se não mais, como as situações que vivenciamos, os filmes que vemos ou as relações interpessoais. Nesse sentido, considerar o que estamos chamando de direitos humanos e em que termos estamos lidando com eles é um passo importante na reflexão sobre a temática. Isso não significa desprezar que existam diferenças; significa considerá-las e explorar seus processos de constituição e compreensão. Para isso, partimos das elaborações do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, abundantes na área dos direitos humanos.

Segundo Santos e Chauí (2013), os direitos humanos são, hegemonicamente, reconhecidos como “linguagem de dignidade humana” (SANTOS e CHAÚÍ, 2013, p. 42). Apesar disso, considera que a população mundial é apenas objeto do discurso dos direitos humanos, e não sujeitos de tais direitos (SANTOS, 2014). O autor começa a pontuar certa ambivalência dos direitos humanos entre seu sucesso ou seu fracasso; os direitos humanos são uma linguagem de luta dos/pelos excluídos ao mesmo tempo em que fazem parte e são produzidos na própria hegemonia que promove exclusão.

Buscando o que chama de concepção contra-hegemônica de direitos humanos, Santos (2014) propõe que o que é reconhecido como direitos humanos seja posto sob suspeita, uma vez que é formado a partir de um paradigma liberal e ocidental. O discurso dos direitos humanos emerge de uma genealogia que passa por processos de constituição da modernidade ocidental que produziu, em dados momentos da história, o mundo dividido pelo que Santos e Chauí (2013) chamam de linha abissal entre metrópoles e colônias. Esta linha abissal não tem

fim com o término do colonialismo histórico, mas é ressignificada em outras formas de dicotomização.

Conforme é possível observar na construção histórica dos direitos humanos (numa perspectiva hegemônica), desde o século XIII, há uma crescente ampliação de documentos que objetivam assegurar a garantia de direitos universais. Segundo Ernest Bloch, a partir do século XVIII, “o conceito de utopia como medida de uma política emancipadora foi sendo superado e substituído pelo conceito de direitos” (BLOCH *apud* SANTOS e CHAUI, 2013, p. 43), como consequência do fortalecimento paulatino da classe burguesa. Assim, noção de direito, com caráter mais individualista, seria mais pertinente a uma burguesia que buscava hegemonia política.

Dadas concepções de direitos humanos, chamadas por Santos (2014, p. 18) de *convencionais* e de *senso comum*², são parte de um discurso mais amplo, fundamentado em perspectivas liberais e, operam em uma lógica de manutenção ou continuidade do próprio discurso. O autor afirma que “a luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrentam novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos” (SANTOS e CHAUI, 2013, p. 122). Este entendimento convencional define os direitos humanos como:

[...] universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte); o fenômeno recorrente dos duplos critérios da avaliação da observância dos direitos humanos de modo algum compromete a validade universal dos direitos humanos; o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul global do que no Norte global. (SANTOS e CHAUI, 2013, p. 53-54)

A universalidade dos direitos humanos está relacionada a movimentos de globalização. Para Santos (1997), tais movimentos são quatro: localismo globalizado,

²Santos postula que “se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação” (SANTOS, 1989. p. 40). Nisto, a relação entre senso comum e ciência passa a ser, em alguma medida, inextricável.

globalismo localizado, cosmopolitismo e patrimônio universal da humanidade. Localismo globalizado seria determinado discurso local, particular, que é apresentado como universal, válido para todos, independentemente de qualquer circunstância. Neste sentido, o universal não seria uma possibilidade fora do campo discursivo, algo se tornaria universal na medida em que houvesse a narrativa como tal. O globalismo localizado produziria a manifestação de redes transnacionais, que alterariam as dinâmicas espaciais locais a fim de atender dinâmicas globais. Ambos seriam produções de globalização hegemônica, globalização esta que traz traços de (neo)colonialismos. Como movimentos globalizatórios contra-hegemônicos, o autor identifica o cosmopolitismo – organização de grupos subalternos (em relação ao Norte hegemônico), com intento de fortalecer pleitos que consideram comuns a eles; e o patrimônio comum da humanidade, relacionado a discussões que só fazem sentido em âmbito global, como questões ambientais, por exemplo.

Acerca dos direitos humanos, haveria dois movimentos: o localismo globalizado, atrelado à visão convencional de direitos humanos, e o cosmopolitismo, como estratégia de enfrentamento a imposição dos direitos humanos convencionais. Sendo, pois, os direitos humanos um significante construído a partir de uma narrativa preponderantemente europeia, ignoram a possibilidade de outras formas de pensar as relações sociais ao assumir sua perspectiva como universal e, portanto, superior.

Os processos de globalização, sobretudo a partir de metade do século XX, intensificaram os contatos entre diferentes grupos humanos, inclusive por meio dos recursos tecnológicos voltados para a comunicação; notícias e histórias – formas de ler o mundo – passaram a circular com mais velocidade. A interação entre diferentes culturas, algo que não é novo, foi ampliada em vários sentidos, levantando questões relacionadas à evidência de sociedades multiculturais e as demandas que este cenário produz. Às políticas, legisladas ou não, que indicam modos de operar na frente a multiculturalidade chamamos de multiculturalismo; e há diversos tipos de multiculturalismos. É necessário considerar que, diferentes configurações históricas, socioculturais e políticas promovem diferentes tipos ou perspectivas sobre a multiculturalidade (CANDAU, 2008). Reconhecendo que a sociedade brasileira é constituída por diversas tensões de caráter cultural, tais como “relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros” (CANDAU, 2016, p. 804), Candau (2008; 2011) opera, em diversos trabalhos, a partir de três grandes perspectivas de multiculturalismo: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo

diferencialista ou monoculturalismo plural, e multiculturalismo interativo, ou interculturalidade.

A abordagem assimilacionista implica no reconhecimento da multiculturalidade da sociedade, mas hierarquiza as diferentes culturas, considerando que as culturas minoritárias se adequem à cultura hegemônica. As manifestações culturais que não se alinham à cultura hegemônica são permitidas em âmbito privado, quando não interferirem no pleno funcionamento da cultura posta como parâmetro. Essa abordagem apresenta traços de inclusão que, na verdade, negam a diferença. É uma política de aceitar (o que é imposto) para ser aceito (na sociedade que impõe).

Já a abordagem diferencialista, também chamada de monoculturalismo plural, infere ainda mais uma perspectiva cristalizadora à ideia de cultura. Compreende que os diferentes grupos culturais devem ser preservados, e que a inter-relação acaba por ter um papel silenciador ou eliminador. Ao mesmo tempo em que denuncia o caráter perverso de abordagens como a assimilacionista, acaba por negar a dinamicidade da cultura. A lógica diferencialista pode desencadear discursos (auto)segregadores.

A terceira forma de abordagem, defendida por Candau (2011, p. 247), é o multiculturalismo interativo, ou interculturalidade (perspectiva que se assemelha ao multiculturalismo crítico de McLaren). A autora afirma que a interculturalidade “rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução”.. Há, pois o reconhecimento do caráter dinâmico e infindo dos processos culturais; apesar de considerar o diálogo como um posicionamento fundamental, a interculturalidade concebe que essa interação não é harmônica, buscando operar na tensão entre o particular e o universal.

Educação em direitos humanos: horizontes de sentidos e políticas públicas

Apesar da relação próxima entre direitos humanos e educação, sobretudo a partir dos anos 2000 essa articulação ficou mais evidente no cenário brasileiro, ganhando políticas mais específicas (RAMOS e FRANGELLA, 2013). O Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I), que data de 1996, teve duas versões: PNDH-II (2002) e PNDH-III (2009, recebendo uma atualização em 2010). Segundo texto da terceira e mais atual versão do

PNDH-III, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Direitos Humanos³ (SDH) tem se esforçado em promover o eixo de educação em direitos humanos, por considerarem-no o mais estratégico (BRASIL, 2010). Além disso, há o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/PNEDH (2012), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013), integrando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁴.

O desejo pela articulação dos direitos humanos com a educação, bem como de outras pautas, está relacionado ao sentido que a educação assume socialmente. Educar é um movimento de aproximação semântica, é um movimento de aculturação. Diferentes tipos de modelos educacionais priorizam aquilo que consideram mais adequado para o sujeito que pretendem formar. Toda educação é adjetivada, mesmo que não explicitamente.

Educação em direitos humanos supõe uma proposta educativa que tome os princípios dos direitos humanos como eixo; emerge como resposta a processos educativos, de diferentes naturezas, que produzem formas de ver o mundo que violam a dignidade humana. Essa é uma preocupação que inquieta pesquisadores e ativistas há muito tempo. Aida Maria Monteiro Silva, em sua tese de doutoramento defendida em 2000, apresenta que, à época, 35% dos jovens eram indiferentes à democracia ou à ditadura (SILVA, 2000). Atualmente, com a crise política e o golpe de 2016, o movimento apolítico tem se intensificado. Para a autora, concordando com diversos outros pesquisadores (SANTOS, 1997, 2013, 2014; BOBBIO, 2004; RAMOS, 2010, 2011), a democracia é um princípio básico na defesa dos direitos humanos; e a cidadania seria a participação efetiva dos sujeitos, manifestando a soberania popular.

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAUI, 1998, p. 36).

É preciso perceber que, muitas vezes, o discurso sobre direitos humanos assume um tom monofônico de pertencimento a determinado modelo baseado em adequação e conformidade. Talvez isso tenha relação com o fato de a maior parte da população mundial ser objeto de discussão sobre direitos humanos, e não sujeitos de tais direitos (SANTOS e CHAUI, 2013). Ou seja, há pessoas que, não se adequando ao que seria reconhecido como cidadão, ou sujeito de direitos, não tem seus direitos garantidos, tampouco como reivindicá-

3 Órgão do Governo Federal brasileiro que, sendo criado em 1997, tem *status* de ministério, apesar da nomenclatura de secretaria.

4 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Visitado em 26/08/2019.

los. Outro aspecto a ser considerado nessa monofonicidade é o caráter universalista que os discursos sobre direitos humanos assumem; a gana de falar por todos pode induzir silenciamentos, interdições e eliminações.

A educação em direitos humanos assume, portanto, uma posição estratégica uma vez que tem por objetivo produzir sentidos que diluam as hierarquias sociais e possibilitem que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos; que empoderem os sujeitos; e que ensinem sobre as atrocidades cometidas ao longo da história para que não se repitam. Segundo Candau, educar em direitos humanos é

Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada um; processos em que (...) estejam presentes uma: *pedagogia da indignação, *pedagogia da admiração, *pedagogia de convicções firmes; uma dinâmica educativa ativa e participativa que promova o trabalho coletivo, a autoestima e o autoconceito positivos, o “empoderamento” de todas as pessoas, particularmente das oriundas de grupos excluídos, e a valorização das diferentes culturas brasileiras.(CANDAU, 2006, p.231)

Abraham Magendzo, coordenador da cátedra da UNESCO de Educação em Direitos Humanos, organizou, em 2009, um trabalho no qual, em parceria com diversos pesquisadores da América Latina e Península Ibérica, realizou um levantamento sobre como, em seus países, a educação em direitos humanos tem sido trabalhada. Foram onze trabalhos dos seguintes países: Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica (IIDH⁵), Espanha, México, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana e Uruguai. Magendzo ressalta que os participantes manifestam uma trajetória profunda e comprometida com a educação em direitos humanos em seus países e na região.

Magendzo discute a educação em direitos humanos a partir do que chama de ideias-força – expressão que se refere a ideias e pensamentos distintos que confluem, apresentando complexidade e capacidade de mobilização.

As ideias-força e o pensamento da educação em direitos humanos são uma coleção de noções, nem a realização de uma estrutura pré-estabelecida, senão um produto das interações das pessoas envolvidas na educação em

⁵ Instituto Interamericano de Direitos Humanos.

direitos humanos e de movimentos que geram configurações relacionais dotadas de uma estabilidade relativa, se mantem e evoluem, permanecem e mudam. (MAGENDZO, 2009, p. 5 – tradução livre).

Nos textos que compõe o livro, Magendzo identifica que tais ideias-forças não tem constituído enquanto um corpus consistente para a prática da educação em direitos humanos, mas “dispersa e fragmentada” (MAGENDZO, 2009, p. 4). Para o autor, é preciso sistematizar e “por em ordem” a diversidade de conceituações sobre educação em direitos humanos que tem se produzido nos últimos anos da Ibero-américa, fortalecendo a discussão e proporcionando mais dinamicidade e articulação entre as diferenças.

As ideias-força dos textos apresentam certa proximidade e convergência, que, para Magendzo, tem a ver com a forte inspiração da pedagogia crítica, sobretudo com Paulo Freire, Pérez Aguirres e Paco Cascón. Há ainda o fato de os diferentes países terem que lidar com situações muito semelhantes, como a pobreza, a violência institucionalizada, a impunidade, a corrupção e as ditaduras, por exemplo. Apesar das semelhanças entre os trabalhos, o organizador identifica diferenças que repousam, sobretudo, em distintas perspectivas ideológicas que perpassam cada produção.

Como dito, a educação em direitos humanos na América Latina ganha força a partir da década de 1980, quando ocorre a redemocratização de países que vinham de cenários de ditaduras militares. Nesse período, há uma visão predominantemente jurídico-política, relacionada à difusão e investigação sobre direitos humanos, bem como sua legitimação. Na década de 1990, os saberes sobre direitos humanos são introduzidos à escola, produzindo uma visão pedagógica. E, no começo do século XXI, a relação entre estas duas perspectivas se articulam em uma dupla dimensão política e pedagógica da educação em direitos humanos (MAGENDZO, 2009).

Susana Sacavino e Vera Candau (2009), em seu texto no livro de Magendzo organizado por Magendzo sobre ideias-força, indicam oito desafios e/ou tensões postos para a educação em direitos humanos:

Tensão/desafio	Comentário
Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos	Dada a característica polissêmica dos discursos sobre direitos humanos, um dos objetivos da educação em direitos humanos é esclarecer e indicar as intenções reais do discurso, desmentindo colocações que façam uso do termo para deslegitimar ou invalidar sua relevância social e histórica. Isso significa indicar que os direitos humanos tratam das condições de dignidade humana de todas as

	<p>peças, sem condições, além da afirmação do Estado de direito e da resolução de conflitos de forma dialógica e pacífica.</p>
<p>Assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta</p>	<p>Partindo da já mencionada polissemia discursiva, a educação em direitos humanos precisa fazer-se clara quanto aos objetivos de suas ações concretas, de modo a indicar em que sentido se pretende avançar.</p>
<p>Articular ações de sensibilização e de formação</p>	<p>Ações de sensibilização são pontuais e voltadas a um público amplo, enquanto de formação são mais extensas e atendem a grupos específicos. Ambas são fundamentais para a realização de propostas consistentes de educação em direitos humanos.</p>
<p>Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos</p>	<p>É preciso compreender a educação em direitos humanos como uma prática pedagógica holística, que envolve, principalmente, a promoção das manifestações do respeito à dignidade humana no cotidiano, tencionando sedimentar tais práticas.</p>
<p>Incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar</p>	<p>Compreender o currículo como a produção de sentidos expande a ideia de incorporação da educação em direitos humanos ao currículo. Mais que inserir as temáticas aos conteúdos a serem trabalhados, ou indicar abordagens dos demais conteúdos por uma via que privilegie a discussão sobre os direitos humanos, é importante conceber a educação como um espaço de consolidação de uma lógica dos direitos humanos.</p>
<p>Introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores</p>	<p>Apesar de considerar que seja possível que a discussão apareça na formação de educadores, é preciso que exista uma política consistente e sistemática para a promoção da educação em/para/dos direitos humanos, tanto em nível de formação inicial quanto continuada.</p>
<p>Estimular a produção de materiais de apoio</p>	<p>Ampliar a variedade de materiais que possam ser utilizados nos diversos espaços e níveis educacionais contribui fortemente para a promoção de uma cultura de direitos humanos.</p>
<p>Articular políticas de igualdade e de reconhecimento da diferença</p>	<p>Construir espaços e práticas de enfrentamento de uma lógica homogeneizante, que domina as práticas educacionais formais (e a estrutura social como um todo, em maior ou menor grau) constitui um imperativo quando se coloca em perspectiva a tensão entre igualdade e diferença.</p>

Quando se discute a incorporação da temática dos direitos humanos aos processos educativos de forma sistemática e explícita, há uma variedade de possibilidades que emergem, como, por exemplo, incluir enquanto disciplina ou como temática transversal. Klainer e Fernández (*in* MAGENDZO, 2009)⁶ indicam que, atrelado a este movimento de consolidação da educação formal por uma via curricular, é fundamental fomentar a sensibilização docente para as questões que perpassam a educação em direitos humanos. Sensibilizar-se para os direitos humanos passa por desenvolver empatia para com o outro, extrapolando a ideia de que os próprios direitos, em nível individual, podem ser violados, compreendendo que a dignidade humana é condição básica a ser assegurada a todos os seres humanos. Esta sensibilização não ocorre de forma homogênea, podendo, inclusive, desdobrar-se em posicionamentos contraditórios (incluir exemplos – pró-vida; liberdades individuais – direitos coletivos; “direito a discriminação” como Liberdade de expressão...).

Alfredo Bosi⁷, ao tratar da educação em direitos humanos, assinala o que chama de três fases: sensibilização, percepção e reflexão. Quanto à sensibilização, o autor trata da formação integral em nível formal, ressaltando que há momentos mais favoráveis, apesar de poder ser promovida em vários espaços. Para Bosi, os primeiros anos de escolarização – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – são mais propícios para sensibilizar quanto às questões atreladas aos direitos humanos. Nos relatos do livro “*Comprometidos con los Derechos Humanos: Historias de vida de educadores*” organizado por Abraham Magendzo, Claudia Dueñas e Nancy Flowers (2014), é possível notar a presença deste traço nas breves autobiografias. É importante ressaltar que, em alguns casos nos quais essa sensibilização para o que, posteriormente, os educadores e educadoras reconheceriam como educação em direitos humanos, ocorrem situações nas quais os indivíduos sentem que são cerceados pelo espaço escolar; Vera Maria Candau, por exemplo, relata ter sofrido preconceito escolar (de certa maneira, em nível estrutural) por ser canhota. Reconhecer ou vivenciar ocasiões na qual direitos são violados promove momentos de sensibilização.

No cenário latino-americano, a educação em direitos humanos esteve, sobretudo a partir da década de 1980, ganhando, paulatinamente, destaque nas políticas de diversos países. Posto que um dos princípios que muitos pesquisadores da temática assumem sobre educação em direitos humanos é a construção democrática e coletiva de estratégias, ocorrem,

⁶O texto, como outros do livro, é datado de 2008, sendo o livro publicado em 2009.

⁷ BOSI, Alfredo. Educar para os Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/bosi.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

eventualmente, pesquisas com que tentam reunir e difundir experiências, concepções e práticas pertinentes em diversas localidades.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), entre os anos de 1999 e 2000, pesquisadores de diferentes países da América Latina, a saber, Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Peru e Venezuela, produziram e compartilharam entre um panorama crítico sobre a situação da educação em direitos humanos sobre seus países. Feito isso, refletiram a respeito do quadro latino-americano. Apontaram mudanças nas concepções e posições sobre os direitos humanos, reflexo do período pós-ditaduras militares, fenômeno dramático e desastroso que atingiu diversas nações na região e, ainda hoje, configura uma ameaça. À época, consideraram que o contexto era constituído por democracias débeis, de “baixa densidade”, com predominância de posturas neoliberais (CANDAUI, 2008).

A pesquisa do IIDH concluiu que, para a década que se iniciava nos anos 2000 (e considero que continuam como horizontes desejáveis até hoje), era preciso assumir três dimensões: formar sujeitos de direitos; favorecer processos de empoderamento; e educar para o “nunca mais”.

Formar sujeitos de direitos é uma prioridade na medida em que a população latino-americana, majoritariamente, não se reconhece enquanto detentora de direitos conquistados socialmente. As conjunturas sociais impelem as pessoas a aceitá-las sem perceber seu viés processual e político. A educação em direitos humanos deve, portanto, contribuir para que as pessoas percebam e façam valer seus direitos, compreendidos como uma construção social e histórica.

O empoderamento (termo adaptado do *empowerment* inglês) tem como objetivo promover o reconhecimento da distribuição desigual do poder social, o reconhecimento de que, historicamente, alguns grupos tem mais poder que outros, sendo estes últimos, preteridos e inferiorizados. Nesse sentido, além do reconhecimento individual, o empoderamento trata de uma dimensão coletiva dos direitos, principalmente de direitos que só podem ser exercidos coletivamente.

Abrangendo mais diretamente os aspectos históricos, a educação para o “nunca mais” visa difundir e consolidar a memória dos eventos históricos marcantes de violação e luta por direitos, além de combater a impunidade e o silêncio quando direitos são negados.

Compreendendo que as estratégias pedagógicas não tem fim em si mesmas, é necessário ter em mente quais os objetivos educacionais desejados; que tipo de sujeito se

intenta formar. Isso reforça a ideia de que a educação em direitos humanos assume uma postura pedagógica permanente, não ficando restrita a momentos e temas pontuais, mas sendo praticada cotidianamente. Nesse sentido, a educação em direitos humanos que assumimos coloca em cheque uma postura didática tradicionalista, com ensino frontal, hierárquico e expositivo (CANDAUI, 2012).

A educação em direitos humanos, portanto, pauta-se em experiências dialógicas; observar o quadro latino-americano ressalta a presença da pedagogia crítica como um expoente teórico presente e potente.

Considerações finais

Pensar as políticas em educação de modo geral, mais especificamente as de educação em direitos humanos é uma tarefa complexa dada a ambivalência entre o universalismo e o relativismo dos discursos que compõe o *fazer política*. É preciso compreender que os direitos humanos, tanto em seus sentidos mais tradicionais, oriundos de uma globalização hegemônica, quanto na proposta de Santos (1997) pela construção de uma concepção contra-hegemônica, estão imbuídos em um contexto cultural que permite, ou não, que determinados horizontes sejam possíveis.

Trabalhar com diferença, no campo dos direitos humanos, implica em operar com produção cultural (BHABHA, 2013), compreendendo a cultura como algo dinâmico, sempre se (des)construindo, mesmo quando a intenção é a repetição, surge o novo. O conceito de diferença desdobra-se na discussão acerca de diversidade. Bhabha (2013) nos ajuda a pensar sobre as condições culturais que, antes de serem produzidas pela sociedade, a produzem e estão sendo reconfiguradas continuamente, a despeito da ilusão da tradicionalidade. O autor, citando Kristeva, indica dois elementos morfológicos do que chama de temporalidade dupla que formam as fronteiras da nação: “o processo de identidade constituído pela sedimentação histórica (o pedagógico) e a perda da identidade no processo de significação da identidade cultural (o performático) (BHABHA, 2013, p. 248). Há um movimento pedagógico que tenta (re)produzir a sociedade (em seu texto, Bhabha reflete sobre o sentido de nação enquanto narrativa) tal como ela é compreendida por seus membros, ou como estes membros entendem que ela é, era, ou deveria ser, apesar de poderem perceber que não há uma simetria; e um movimento performático que abarca as formas pelas quais aquilo que são, ou deveriam ser, os parâmetros sociais passam a ser manifestados. Nota-se uma aproximação com as ideias

lacanianas de *euxEu* e *outroxOutro*, nas quais o grande eu e o grande outro são parâmetros ontológicos, e o pequeno eu e o pequeno outro são as manifestações individuais e incompletas destas grandes projeções que não são percebidas como, também, individuais e incompletas.

Voltamos ao brado dos bravos mosqueteiros: *um por todos e todos por um*. Os discursos universalizantes tentam produzir alinhamentos entre as diferenças, com intenção de hegemonizar-se frente outros discursos. A lógica dos direitos humanos e a lógica das políticas públicas passa por essa necessidade de tornar-se hegemônico, o primeiro em prol daquilo que denominaria dignidade humana, a segunda por sua própria concepção enquanto uma ação de governo que, em teoria, deve atender às demandas da sociedade. Ambas estão, ao menos em parte, fadadas ao fracasso. Um universal absoluto, que dê conta de todas as diferenças é impossível, uma vez que a diferença é uma marca social dinâmica e contingente; sempre haverá o que escapa, o que fica de fora. Isso não é, em absoluto, um argumento para a eliminação das produções de políticas e da defesa dos direitos humanos! Ao contrário, é mister que tais considerações tenham foco nas discussões a fim de evitar que universalismos, mesmo nas melhores intenções, acabem por reforçar lógicas de exclusão, silenciamentos e extermínio.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOSI, Alfredo. **Educar para os Direitos Humanos**. (Sem datação). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/bosi.htm> . Acesso em: 07 ago. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos 3**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em 13 ago. 2018.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” a “incerteza”. **Educação Unisinos**. v. 12, n. 2, mai/ago, 2008.

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores**. Novamérica, n. 78, p 36-39, 1998.

_____. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. In: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth (orgs.) **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37, p. 45-56; 185. jan./abr. 2008

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar E Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar 2012.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, Sept. 2016.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm> .Visitado em 28/12/2016.

MAGENDZO, Abraham. **Pensamiento e ideas-fuerza de laeducaciónenderechos humanos enIberoamérica**.Ediciones SM, Santiago, 2009.

MAGENDZO, A; DUEÑAS, Claudia; FLOWERS, Nancy. **Comprometidos conlosDerechos Humanos: Historias de vida de educadores**. Livro Digital. 2014

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. In: Maria Luiza Bernardi Fiori Schilling (Org). Caderno de Direito Constitucional. Módulo V: EMAGIS/4ª Região, 2006.

RAMOS, Aura Helena.; FRANGELLA, Rita. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. **Revista Educação**, Porto Alegre, PUC-RS, v. 36, n. 1, p. 14-20, 2013.

RAMOS, Aura Helena. **Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Quartier, 2011.

SACAVINO, Susana. CANDAU, Vera. Educação em Direitos Humanos no Brasil: idéias-forma e perspectivas de futuro. p. 68-83. In: MAGENDZO, A. **Pensamiento e ideas-fuerza de laeducaciónenderechos humanos enIberoamérica**. Ediciones SM, Santiago, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aida Monteiro (2000). **Escola Básica e a Formação da Cidadania** – possibilidades e limites. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado.

