

4 - Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo

Adelaide Alves Dias

Introdução

O objetivo do presente texto é discorrer sobre a educação como direito humano fundamental, discutindo seus fundamentos e objeto. A abordagem da temática sob esta ótica implica, necessariamente, a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa.

Mais ainda: propugna e eleva a educação à condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo.

O direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana. Duas dessas referências tornaram-se emblemáticas.

A primeira delas remonta ao século XVIII, no contexto da Revolução Francesa. Estamos falando da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa em 1793, cujo Art. XXII assegurava que:

A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.

Dois séculos depois, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu artigo XXVI, que :

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Tais referências nos possibilitam pensar que a temática do direito à educação sempre esteve intimamente relacionada à própria evolução dos direitos humanos. A culminância dessa relação deu-se no ano de 1993 com a inserção do debate sobre a temática da Educação em Direitos Humanos na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, no ano de 1993.

A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não-formal, considerando-a como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada.

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (Viena, 1996).

A busca pelo estabelecimento das conexões necessárias ao entendimento dos elos existentes entre direito à educação e direitos humanos torna-se importante na medida em que, simultaneamente, permite-nos situar o contexto de afirmação do direito humano à educação e a luta pela sua efetivação.

Contexto de afirmação do direito humano à educação

O tema da educação como direito social e humano ganha visibilidade no século XX. Machado e Oliveira (2001) reconhecem esse século como sendo o que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano e, apoiados em Marshall (1967)

defendem a educação enquanto “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis.” (MACHADO e OLIVEIRA, 2001, p.56).

Ainda segundo esses autores, “além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem” (p.57)

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Contemporaneamente, em função do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica vivenciados pelos brasileiros.

Uma vez que promove a concentração de riquezas, os chamados ajustes neoliberais às políticas econômicas decorrentes da globalização trouxeram, como conseqüência, a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. (FRIGOTTO, 1996).

Ademais, a adoção de políticas sociais de caráter neoliberal afetou, sobremaneira, a agenda da democracia nos países do Terceiro Mundo face ao agravamento dos problemas sociais caracterizados pela extrema pobreza, doenças, analfabetismo, decadência regional e urbana, desemprego e narcotráfico (BORON, 1996).

Outra conseqüência dessa nova faceta do processo de acumulação do capital foi o enfraquecimento do poder do Estado enquanto regulador social. Assiste-se, cada vez mais, a um crescente processo de desresponsabilização do Estado para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, mediante processos de desregulamentação e de flexibilização. Tais efeitos têm imprimido à

maioria da população a condição de ser relegada a um contingente dos sem-direitos, comprometendo, desta forma, a justiça social e a paz.

Todavia, paralelo ao perigo eminente da permanente exclusão continuada de direitos básicos do ser humano, cresce a organização de movimentos internacionais e nacionais que visam ao reconhecimento dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e ambientais. À medida que assistimos ao recrudescimento da violência no campo e nas cidades, à intensificação dos conflitos entre nações e ao aumento da intolerância mundial vemos surgir, em direção oposta, o aumento do contingente de movimentos sociais e ações governamentais que visam a ampliar o reconhecimento dos direitos humanos, entre eles, o direito à educação.

O Direito à Educação no Brasil

A Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam o direito de todos à educação. Todavia, a ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.

A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado. (CURY, HORTA e FÁVERO, 1996, p.25)

Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a ideia da educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos.

A demarcação dos limites impostos pelo contexto sociopolítico em que se produzem as normatizações institucionais, é importante para compreender-se, por exemplo, as razões pelas quais a Carta de 1934, ao regular a questão da natureza obrigatória da educação, o faz restrita à

freqüência obrigatória, isto é, aplicável apenas aos alunos matriculados (ROCHA, 1996). Depreende-se deste fato que a genérica denominação “direito de todos”, em realidade, atingia apenas àqueles cuja matrícula em estabelecimentos de ensino estivesse assegurada.

Podemos afirmar que a questão do direito à educação possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o “privilegio” de ter acesso à escola. Ora, como é possível falarmos em direito à educação e obrigatoriedade de ensino abstraindo sua pretensão de universalidade?

Percebe-se, portanto, que o direito à educação proclamado na Carta de 1934 carecia de efetividade, só possível mediante a assunção, por parte do Estado, de sua oferta. Mas, tal reconhecimento, pelo menos do ponto de vista legislativo, só veio acontecer mais de três décadas depois. A formulação do dever do Estado para com o direito à educação de todos surge, pela primeira vez, na Emenda Constitucional de 1969, em seu Art. 176.

A análise das condições históricas de produção e desenvolvimento societal brasileiro nos permite entender a distância existente entre a proclamação da *educação como direito de todos*, disposta na Carta de 1934 e o reconhecimento deste como *dever do Estado* brasileiro.

Os anos de 1950 e 1960, no bojo de um debate ideológico acerca da relação educação e desenvolvimento, testemunharam o nascimento de um grande movimento em defesa da escola pública. A Campanha em Defesa da Escola Pública foi um movimento “liderado por educadores da velha geração dos “pioneiros”, com a participação de profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais” (SILVA, 2005, p.83) cujos protagonistas mais ilustres foram o sociólogo Florestan Fernandes e os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Em meio à discussão sobre a educação como direito, o movimento em defesa da escola pública propunha o debate, não menos importante, sobre universalidade da educação, a obrigatoriedade escolar e a gratuidade do ensino. Como elemento central desse debate, localizava-se o questionamento sobre a natureza da educação. Estamos falando da tensão entre o público e o privado. A esse respeito, no final dos anos 1950, o educador brasileiro Anísio Teixeira assim se posiciona:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1957, p.80).

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados pelo cerceamento da democracia, desencadeados pelo golpe militar de 1964. Neste período, os direitos civis e políticos dos cidadãos foram subtraídos, trazendo como consequência, prisões, mortes e desaparecimentos de inúmeras pessoas que lutavam pela afirmação dos direitos humanos.

Em que pese o contexto de restrição democrática vivenciado no Brasil, o movimento de redemocratização do país, ocorrido nos anos 1980, entre outras coisas, reivindicava a formulação de uma nova Constituição Federal, representativa do novo momento político por que passava a sociedade brasileira.

No tocante à educação, o movimento retoma o debate ocorrido nos anos 1950 e 1960 e reinsere na agenda democrática do Brasil a discussão sobre o direito à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. É assim que, apesar de a educação já ser concebida como direito de todos e dever do Estado, tal formulação só ganha *status* de efetividade com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a qual deixa patentes os pólos da relação que envolve a educação. Num pólo, tem-se o Estado e a família como entes responsáveis pela realização da educação. No outro, figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Cabe, portanto, ao Estado se aparelhar para viabilizar a consecução do direito à educação. Todas as demais normas do sistema constitucional devem ser interpretadas com o fim precípua de efetivar a realização plena do direito à educação.

Significa, ainda, a responsabilidade do ente público em promover e ampliar as possibilidades de acesso à educação para que todas as pessoas possam exercê-la igualmente.

Todavia, a regulamentação da educação nos termos da Lei nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96), se deu em meio a um processo de intensa negociação do qual participaram inúmeros segmentos organizados da sociedade brasileira, cujos interesses, muitas vezes, se caracterizaram pelo antagonismo de concepções sobre as responsabilidades de um Estado democrático para com o sistema de ensino.

O processo de negociação que antecedeu a formulação final da LDB, expôs uma tensão localizada no âmbito do debate sobre os direitos, os deveres e a liberdade de educar, desencadeada por concepções distintas, que produziu visões diferenciadas acerca da articulação entre garantia dos direitos do cidadão e a qualidade do ensino.

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão “Direito de todos e Dever do Estado”, e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatoria para o ensino fundamental.

Percebe-se, aqui, mais uma vez, a “fórmula” encontrada pelo Estado brasileiro para que o direito à educação não seja efetivado em sua plenitude. Ainda que possamos visualizar, na Constituição de 1988, uma importante conquista em termos de ampliação dos direitos da pessoa

humana à educação, ainda não é possível falarmos em educação para todas as crianças, jovens e adultos.

Não obstante, tenhamos avançado, a partir da segunda metade do Século XX, em termos de definição da educação como direito do homem, a educação como direito está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa em nosso país. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação.

A efetividade do direito à educação

Conforme foi possível expor nos tópicos anteriores, apesar de sucessivas constituições brasileiras proclamarem o direito de todos à educação, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar que existe uma significativa diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados. De acordo com Bobbio (1992, p. 10):

Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Sem desconsiderar as importantes e necessárias tentativas de justificar os direitos sociais, Bobbio (1992) afirma que, na atualidade, é a garantia e não os fundamentos dos direitos que precisam se assegurados, protegidos:

O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos.

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção e defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação.

Em termos de princípios, adjudicamos a idéia de que o direito à educação só será efetivado na medida em que todas as crianças e jovens deste país puderem ter acesso à educação básica. A universalização do ensino representa, assim, o mecanismo mediante o qual é possível garantir a igualdade de acesso à escola.

Na educação formal, universalização, obrigatoriedade e gratuidade formam parte de um único processo. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação representam, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que asseguram o direito do homem à educação.

Ora, do anúncio do direito à educação à efetivação deste, há uma grande distância. A educação básica (aquela que deve ser estendida a todos os cidadãos brasileiros) compõe-se de três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Embora possamos considerar avanços em termos da definição da escolaridade obrigatória, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino restringem-se ao ensino fundamental sendo possível, ainda, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Inciso II do Art. 4º).

Mesmo em termos de ensino fundamental, a tão pretendida universalização ainda não consegue atingir a plenitude dos alunos entre 7 e 14 anos, destinatários da escolarização obrigatória. Segundo dados do Censo Escolar 2006, o número de matrículas no ano de 2006 decaiu 0,9% em relação ao ano de 2005. Isto significa que tivemos um decréscimo de quase 530 mil alunos matriculados nos vários níveis e modalidades na educação básica. Na educação infantil, o crescimento negativo se deu em torno de 2,6%; nos ensinos fundamental e médio este percentual foi de 0,8 e 1,4%, respectivamente menores que o número de matrículas ocorrido no ano de 2005.

Nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, as matrículas se mantiveram em termos quantitativos semelhantes as de 2005. O único

crescimento de matrículas, da ordem de 5,3% foi registrado na modalidade de educação profissional. Mesmo assim, tal crescimento foi contabilizado levando em consideração a oferta concomitante e a subsequente, isto é, englobou tanto os alunos que estão matriculados no ensino médio quanto aqueles que já o concluíram (INEP, Censo Escolar, 2006)

Desta forma, conforme pudemos anunciar anteriormente, a universalização da educação básica, no Brasil, ainda se constitui numa promessa de realização, carecendo de um forte investimento em termos de políticas públicas educacionais no sentido de garantir a igualdade de acesso a todas as crianças e jovens. Ora, a realização do princípio da igualdade do acesso exige a adoção de dois outros elementos que lhe são complementares: a publicização e a gratuidade do ensino.

Só mediante a responsabilidade do Estado brasileiro para com a educação básica em termos de sua oferta de forma pública e gratuita é possível garantir a igualdade de acesso e a consequente universalização. O Estado, sob a égide do direito público subjetivo, deve garantir não apenas o direito à educação, mas, sobretudo, deve prover os meios necessários para a garantia desse direito, mediante oferta de vagas em escolas públicas e gratuitas.

Ainda mais: que o direito público subjetivo, hoje restrito ao ensino fundamental, deva ser estendido aos demais níveis de ensino da educação básica, de modo a tornar efetivo os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade da educação.

Se o quadro do acesso à educação básica ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos, não menos problemático se revelam o problema da permanência e da qualidade da educação.

Até mesmo no ensino fundamental, cuja universalização está em vias de ser alcançada¹, a relação acesso, permanência e qualidade representa uma equação de difícil resolução. Os dados do INEP, disponíveis no Censo Escolar 2006, referentes às taxas de evasão (7,5%) e repetência (13%) no ensino fundamental, expõem a fragilidade das políticas educacionais em termos de permanência e qualidade da educação. Tais dados são mais alarmantes ainda, quando olhamos para o ensino médio. Em 2005, a taxa

1 Segundo dados do Ministério da Educação, as matrículas no ensino fundamental atingem 96% dos alunos em idade de 7 a 14 anos.

de evasão foi de 15,3% enquanto a taxa de reprovação ficou com um desolador índice de 11,5%.

Estes dados, se não suficientes, são pelo menos indicadores de que as políticas públicas de ampliação do acesso à escola precisam ser incrementadas com medidas efetivas que garantam a permanência e propiciem aos alunos um ensino de qualidade. Destacamos, entre outras, a necessidade de investirmos fortemente na formação e na valorização salarial dos professores e na adoção de metodologias de ensino adequadas aos perfis de aprendizagem dos alunos.

Assim, ao esforço de universalização do acesso à escola deve corresponder à oferta de educação de qualidade². O debate sobre a qualidade da educação, entre outras coisas, faz emergir uma temática relativa à educação em direitos humanos: a questão da diversidade.

Se transversalizarmos os dados estatísticos até aqui apresentados sobre rendimento escolar, veremos que eles são mais desfavoráveis entre aqueles que são vítimas das desigualdades regionais, culturais e lingüísticas no nosso país. Assim, por exemplo, com relação ao ensino fundamental, as taxas de repetência concentram seus mais altos índices nas regiões Norte e Nordeste, 15,8% e 16,3% respectivamente. Igual realidade pode ser constatada com relação à taxa de evasão/abandono: 11,1% para a região Norte e 12,3% para o Nordeste. Inversamente, estas regiões possuem as menores taxas de aprovação no ensino fundamental do país – 73,1% e 71,4%, respectivamente. (INEP, Sinopse estatística do Censo Escolar, 2006). Os mesmos dados relativos ao ensino médio, mostram sua face mais cruel: o índice de abandono/evasão supera os 20% nas citadas regiões, acompanhado pela menor taxa de aprovação, em torno de pouco mais de 70%.

Isto significa que a problemática da igualdade do acesso à escola não pode ser confundida como expressão de uma cultura homogênea, de padrão único. Faz-se necessário a adoção de currículos e metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais,

2 Quando falamos em qualidade da educação, nos distanciamos das concepções neoliberais que a entendem com base nos princípios empresariais de qualidade total. Qualidade da educação para nós representa o provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura. A qualidade da educação passa, necessariamente, pelo investimento em infra-estrutura das escolas, materiais didáticos, salários e formação dos professores.

de gênero, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam.

Os estudos sobre o multiculturalismo têm revelado que a nossa identidade é plural, marcada pelo nosso pertencimento aos mais variados grupos sociais e, que, portanto, precisamos tratar nossas diferenças com o devido respeito e tolerância necessários ao convívio escolar democrático, acolhedor, humano.

Educar para os direitos humanos

Iniciamos este texto afirmando a pertinência de se problematizar a temática do direito à educação enquanto direito fundamental e inalienável. Ao analisar a realidade educacional brasileira, fizemos um duplo movimento que visava, simultaneamente, reafirmar o direito de todos à educação e denunciar a sua violação. Trabalhamos a idéia de que o direito à educação vincula-se, historicamente, à concepção de direitos humanos. Argumentamos em favor não apenas da proclamação do direito à educação mas, sobretudo, da sua efetivação. Para tanto, apontamos alguns dos elementos necessários à garantia do direito educacional para todos, de forma qualificada.

Todavia, ao refletirmos sobre a igualdade de acesso e a qualidade da educação, torna-se indispensável a compreensão de que a efetividade do direito de todas as crianças à educação é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação.

Tal perspectiva compreende os Direitos Humanos não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças.

O respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres e os grupos humanos é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças. O Estatuto da Criança e do Adolescente faz uso do princípio da igualdade para afirmar que todas as crianças brasileiras têm os mesmos direitos. Todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente, de serem de origem negra, indígena ou branca. Logo, a igualdade é um paradigma de inclusão social.

Todavia, a igualdade não pode ser tomada como uniformidade que acaba desconsiderando a diversidade.

Somos conscientes que toda luta no Brasil por uma educação para todos representa a afirmação de nosso país como uma república. Com essa luta, espera-se garantir efetivamente a igualdade. Porém, é preciso estar alerta para que a idéia do “para todos” não seja incorporada na educação nacional uma orientação que desrespeite as diferenças. Não se pode garantir a igualdade sem a devida tolerância com a diferença.

Necessariamente, a educação para os direitos humanos, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. E nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso (...) impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de sus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p. 32).

Educar para os direitos humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento.

A produção do conhecimento socialmente relevante traz em seu escopo o necessário compromisso com a autonomia do pensamento. A conscientização, da qual falava Paulo Freire, é um importante vetor de oxigenação das práticas educativas que devam ser efetivadas em ambientes escolares ou não. A consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, cômicos de seu inacabamento e, por isso mesmo, capazes de serem protagonistas de sua própria história.

Saberes construídos da contextualização e problematização de uma dada realidade, baseados em relações horizontais de ensino-aprendizagem,

mediante as quais educador e educando se formam e se transformam, se criam e se recriam, conferem autonomia ao pensamento de ambos.

Tal construção de saberes, oriundos da práxis, mediatizados pela realidade histórica, social e cultural, consegue fazer com que educadores e educandos libertem-se de seus próprios pré-conceitos, pré-noções, pré-juízos.

É na relação que o sujeito contrai com os valores que a cultura e a sociedade definem para si mesmas, que a ação educativa se efetiva. A idéia do respeito ao saber do outro, só possível mediante práticas educativas dialógicas, traz consigo a possibilidade de, juntos, educadores e educandos construírem processos de emancipação humanos que repercutem em seus modos de sentir, de pensar e de agir frente ao mundo, aos outros sociais e a si próprios.

Em conclusão, podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Educar para os direitos humanos é, antes de tudo, assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes.

Tal noção de educação para os direitos humanos guarda íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos direitos humanos no nosso país.

Referências

ASSEMBLÉIA NACIONAL FRANCESA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, 1793.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILLI, Pablo (org.) **Pós neo-liberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía e FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993 (disponível em <http://www.planalto.gov.br/sedh>, 2006). Acesso em: 22 ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e aprovada em Assembléia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2007.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Andréia Ferreira da. Florestan Fernandes e a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados e Niterói: EDUFF, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.