

Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz

Human Rights Education: for a peace culture

CLOVIS GORCZEWSKI*
GIONARA TAUCHEN**



RESUMO – O presente artigo analisa e caracteriza, num primeiro instante, os conceitos de cidadania e Direitos Humanos para, num segundo momento, problematizar e refletir sobre os caminhos da educação em Direitos Humanos e para a paz. Sugere a educação em Direitos Humanos como educação complementar formal.

Descritores – Cidadania; Direitos Humanos; educação.

ABSTRACT – This article analyzes and characterizes, at first, the concepts of citizenship and Human Rights to, then, wrangle and reviews the paths to education in the Human Rights and to the peace. It suggests a Human Rights education as a supporting for the formal one.

Key words – Citizenship; Human Rights; education.

*“Ninguém pode ser cidadão do mundo
quando é cidadão de seu país.”*

HANNAH ARENDT

Nos últimos anos, no Brasil, tornou-se politicamente correto, moderno e lugar-comum, falar-se em educação para a cidadania e direitos humanos. Mas de uma maneira geral produziu-se pouco em termos de pedagogia e didática para tal finalidade e menos ainda se trabalhou para esta educação. Em grande parte do material teórico produzido, alguns inclusive com apoio de órgãos oficiais, verifica-se uma grande carga ideológica, um vazio de amor e humanidade, além de uma grande confusão quanto ao objeto: cidadania e direitos humanos. Estes termos são utilizados como sinônimos e, embora Warat (2001, p. 4) diga que “ciudadania y derechos humanos son expresiones que vienen cruzando tanto sus sentidos que terminan por unificarse bastante, son términos cada día más sinónimos. En el futuro significarán lo mismo”, as diferenças, ainda são salientes.

Nosso objetivo neste trabalho é, inicialmente, caracterizar o que seja cidadania e direitos humanos para, num segundo momento, refletir sobre a educação voltada ao desenvolvimento de atitudes pautadas em direitos humanos.

O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

‘Direitos Humanos’ é uma forma abreviada e genérica de se referir a um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos. Superiores porque anteriores ao Estado, porque não são meras concessões da sociedade política, mas nascem com o homem, fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é inerente, e são fundamentais, porque sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida, e são universais, porque exigíveis de qualquer autoridade política, em qualquer lugar. Eles representam as condições mínimas necessárias para uma vida digna. Conforme Bidart (1972, p. 153), “son derechos básicos, sin los cuales no sería factible una sociedad adecuada para el hombre que deben reconocerse a todo hombre por pertenecer a (o derivan de) su modo de ser propio”.

Estes direitos possuem algumas características que se identificam com sua natureza, pois fazem parte da própria essência e os diferem de outros direitos. Para Callo (1977, p. 11-12), são as seguintes: a) são inatos ou congênitos, porque se nasce com eles, como atributo

* Pós-Doutor em Filosofia do Direito, Universidade de Sevilla, Espanha. Professor na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

** Doutoranda em Educação – PUCRS. Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. *E-mail*: <gionara_tauschen@uergs.edu.br>. *Artigo recebido em: junho/2006. Aprovado em: fevereiro/2007.*

inerente a todo ser humano. Diferente de outros direitos que se vão adquirindo durante toda a vida; b) são universais, pois se estendem a todo gênero humano, em todo tempo e lugar; c) são absolutos, porque seu respeito se pode exigir de qualquer pessoa, autoridade ou comunidade inteira, diferente dos direitos relativos, como os emanados das relações contratuais, que somente podem ser exigidos de quem contratou a obrigação correspondente; d) são necessários, sua existência não deriva de um fato contingente (ou seja, que pode ser ou não), mas constitui uma necessidade ontológica derivada da própria natureza da pessoa humana; e) são inalienáveis, pois pertencem à essência do ser humano de forma indissociável, assim não se pode renunciar, transferir ou transmitir-se, sob nenhum título, como ocorre com os demais direitos que são objetos de transações jurídicas; f) são invioláveis, nenhuma pessoa ou autoridade pode atentar legitimamente contra eles (sem prejuízo das justas limitações que podem se impor a seu exercício, de acordo com as exigências do bem comum da sociedade); g) são imprescritíveis, não caducam nem se perdem com o decurso do tempo, ainda que um grupo ou uma pessoa determinada se veja materialmente impedida de exercê-los devido a insuperáveis circunstâncias de fato.

Não obstante serem os Direitos Humanos inerentes à própria natureza humana seu reconhecimento e proteção é o resultado de um longo processo histórico, que ocorreu de forma lenta e gradual, passando por várias fases e, eventualmente, com alguns retrocessos. Processo este ainda em desenvolvimento e sem homogeneidade, pois não podemos nos esquecer que em muitos lugares se vive ainda hoje situações semelhantes as primeiras fases da evolução.

Primeiro, a partir do séc. XVIII, afirmaram-se os direitos denominados civis e políticos, que estão baseados no princípio da liberdade, e limitam o poder do Estado, referem-se ao direito à vida, à liberdade religiosa, política e de opinião, a proibição de tortura e tratamento cruéis, a proibição da escravidão, etc. Mais tarde, a partir da segunda metade do séc. XIX, foram conquistados os direitos sociais, que estão baseados no princípio da igualdade, e impõem ao Estado o dever de agir, referem-se ao direito à educação, à saúde, à seguridade social, à condições justas de trabalho, etc. Finalmente, após a segunda guerra mundial, baseados no princípio da fraternidade, surgem os direitos de grupos ou categorias, cuja característica é a indefinição do sujeito, – são coletivos e difusos – referem-se ao direito ao desenvolvimento sustentável, à autodeterminação dos povos, direito ao meio ambiente saudável, direito à paz, etc.; e já é quase unânime entre os autores modernos a existência de uma quarta fase e para alguns já há uma

quinta. Estas fases de avanço do direito são comumente denominadas ‘gerações’.

E novos direitos surgirão. Sendo os direitos do homem um produto histórico, o surgimento de novas gerações de direitos fatalmente ocorrerá. Este é um processo sem fim porque, segundo Bobbio (1992, p. 6):

Ainda que fossem necessários os direitos não nascem todos de uma vez. Nascer quando devem ou podem nascer. Nascer quando o aumento do poder do homem – que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens – ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder.

O problema é que modernamente estamos assistindo a uma inflação de Direitos Humanos de duvidosa justificação – e inflação tem como consequência a desvalorização. É de vital importância ter-se consciência de que a multiplicação desenfreada de ‘direitos humanos’ vulgariza e desmoraliza a idéia. Como bem lembra Fernández-Largo (2001, p. 83) esta é uma razão a mais para um profundo estudo do tema e a busca acadêmica de um conceito rigoroso e de universal aceitação que, estando aberto a um saudável progresso, permita discernir o joio do trigo neste tema.

O QUE ENTENDEMOS POR CIDADANIA?

De uma maneira geral, se define cidadania como a qualidade ou o direito do cidadão; e cidadão como o indivíduo no gozo de direitos civis e políticos de um Estado. A idéia de cidadania está sempre ligada a um determinado Estado, e em geral expressa um conjunto de direitos que dá ao indivíduo a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu Estado. Assim também é o entendimento de Silva (1992, p.305), “cidadania qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente do direito de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política”.

Como se verifica, cidadania está muito próxima do nacionalismo, até porque a forma de se adquirir cidadania é pela nacionalidade, que é um conceito jurídico, enquanto aquele seria um conceito político.

Conforme lembra Peirano (1986), os próprios cientistas políticos encontram dificuldades para definir cidadania; mesmo reconhecendo o fenômeno como resultado de um processo histórico, há uma tendência à simplificação, que discorre sobre os direitos do cidadão. Para Dimenstein (2002, p. 22):

Cidadania é o direito a ter uma idéia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que age com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido.

Não há como conceituar cidadania sem se considerar o contexto social a que se está referindo e, com isso a mesma adquire características próprias que se diferenciam conforme o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas. Para Warat (2001), falar em cidadania, em qualquer época, significa fazer referência aos que tem opinião, pois ser cidadão é ter voz, poder opinar e decidir – o que exclui a maioria (os pobres) e grupos de minorias (étnicas-culturais-nacionais). Para ele, “la ciudadanía en todos los tiempos siempre fue una clase VIP”.

Como conseqüência das diferentes concepções políticas há uma falta de clareza sobre o significado de cidadania. Para Dulce (2000, p. 37), isso ocorre porque o conceito de cidadania não corresponde a uma categoria natural, se trata de uma construção metafórica que surge como conseqüência de processos históricos de negociação, mediante a qual se estabelece um duplo vínculo de caráter abstrato entre os ‘cidadãos’ e sua organização jurídico-política: de um lado o Estado protege seus cidadãos, de outro, os cidadãos participam da criação e da direção da atividade jurídica e política do Estado.

Na verdade, a cidadania é tão antiga quanto às comunidades humanas sedentárias e define quem é e quem não é membro de uma determinada comunidade. As sociedades grega e romana, ainda que escravagistas, promoveram em suas cidades um certo exercício de cidadania. No período que vai da queda do Império Romano ao século XII, predomina a sociedade feudal, eminentemente rural; não há, pois, qualquer manifestação de cidadania uma vez que esta condição está relacionada com a vida na cidade e na capacidade dos indivíduos exercerem direitos e deveres em sua comunidade. Quando a Europa inicia os tempos modernos, a partir do séc. XVII, a divisão de classes permanecia e com ela a divisão de direitos. Neste sentido, lembra Dallari (1999, p. 13) que a própria Constituição francesa de 1791, feita pouco depois da Declaração de Direitos de 1789, contrariando a afirmação de igualdade de todos, estabeleceu que somente os cidadãos ativos poderiam votar e serem eleitos para a Assembléia Nacional. E para ser cidadão ativo era necessário, além de ser francês, ser do sexo masculino, proprietário de bens imóveis e ter uma renda mínima elevada. As mulheres, os trabalhadores e os pobres foram excluídos da cidadania.

Os teóricos liberais, do séc. XVIII, fundamentaram a cidadania na igualdade e no exercício da liberdade.

Para eles, cidadão é o indivíduo que tem liberdade e, possuindo-a, todos são iguais. Os teóricos socialistas, influenciados principalmente por Marx, priorizam os direitos econômicos e sociais. O conceito de cidadania está ligado ao acesso à saúde, educação, trabalho, etc.

Existem também os pensadores comunitaristas. As características básicas desta corrente são duas: a primeira é o princípio aristotélico da prioridade do todo sobre as partes, traduzindo: da sociedade sobre o cidadão e a segunda, se refere a suas crenças, a presunção de que as comunidades humanas são diferentes e estão submetidas a culturas específicas e, portanto a critérios morais particulares e distintos (RUIZ MIGUEL, 1999). Há, ainda, uma concepção republicana de cidadania. Cidadão é o indivíduo que participa ativamente na configuração do futuro de sua sociedade, através do debate e da participação e na tomada de decisões políticas. Na concepção republicana, toda idéia de cidadania está centrada na participação política do indivíduo. Cidadão é aquele que tem uma inserção na comunidade política, não há referências aos demais princípios e garantias fundamentais.

Como se observa, há uma grande dificuldade em definir-se ‘cidadania’, pela ambigüidade e ideologia que o termo encerra. Em resumo, a origem da Cidadania está nos Direitos Humanos, mas é mais restrita. O Cardeal D. Paulo de Evaristo Arns (1988, p. 7) apresenta uma clara distinção entre Direitos Humanos de direitos de cidadania (que chama de direitos concretos). Para ele, os direitos de cidadania são de competência do Estado e tenta igualar fracos e fortes, garantindo-lhes salário digno, moradia, assistência médica etc.

Já os Direitos Humanos (apud ARNS, 1988, p. 7):

Estão numa área livre da intervenção estatal e referem-se essencialmente aos bens inerentes à vida, aos bens que preservam a humanidade do homem. Entre eles o respeito à personalidade e à igualdade essencial dos indivíduos, a manutenção da liberdade física e de pensamento, a garantia de justiça e o reconhecimento da honestidade.

Szabo (1978) faz a seguinte diferenciação: o cidadão é um ser subordinado ao poder do Estado. Destarte, os direitos do homem são direitos naturais, inalienáveis; contrariamente, os direitos do cidadão são direitos positivos, direitos outorgados pelo direito positivo. Os direitos do homem são os direitos fundamentais, justamente porque eles existem antes do Estado, enquanto que os direitos do cidadão lhe são subordinados e dependem dos primeiros.

Então, ao contrário dos Direitos Humanos – que são supranacionais, que nascem com o homem, pois que fazem parte da própria natureza humana – os direitos de cidadania são concedidos (ou conquistados) da sociedade política e estão vinculados a um Estado. Assim, o

respeito à liberdade de associação, o direito de votar e ser eleito, de igualdade ante a lei, e outros tantos de caráter cívico e político, são garantidos e exercidos nos limites de um determinado Estado. E não podemos esquecer que “en el mundo moderno la nacionalidad y la ciudadanía han llegado a estar tan unidas que una parece identificarse con la otra” (ARAUJO, 1999, p. 139). E como ensina Warat (2003, p. 11), a modernidade nos atribui uma concepção de cidadania que induz a uniformidade, fortalecida pelo nacionalismo e que nos conduz ao desrespeito aos direitos humanos pois o que nos faz ver as diferenças como elemento estranho, que deve alijar-se, ou melhor, subjugar-se, para o bom desenvolvimento social. Para ele, o nacionalismo foi a forma que o Estado moderno encontrou de artificialmente nos coletivizar. A cidadania passa a ser um lugar comum. Somos cidadãos porque pertencemos ao mesmo Estado e temos os mesmos objetivos comuns, em geral em oposição a outros. Para ilustrar esta afirmação, recorda um fato pouco conhecido. Em 1970, durante a copa mundial de futebol (período de regime militar autoritário), durante os jogos da seleção brasileira, nas prisões, torturados e torturadores suspendiam suas ‘atividades’ para juntos torcer pela sua seleção. Durante uma hora e meia eram amigos, porque pertenciam misticamente à mesma cidadania.

Isto significa que cidadania pode inclusive, estar em oposição aos Direitos Humanos, porque “el nacionalismo sigue una lógica distinta. Se trata de una lógica tendenciosamente incluyente que, por lo mismo, resulta excesivamente excluyente (pureza étnica, derechos históricos, lengua propia, etc.)” (CARRACEDO, 2000, p. 11).

E, não obstante inúmeras teses políticas e socio-lógicas tenham determinado seu desaparecimento, recentes fatos internacionais comprovam: o nacionalismo não está morto. É a idéia de uma ordem nacional que tem afetado, nas últimas décadas, a constituição de uma ordem internacional. Para Calera (2000, p. 83- 84):

O nacionalismo tem demonstrado ser a visão mais duradoura dos tempos modernos. Depois da segunda guerra mundial muitos anunciaram sua morte, mais tarde, com o fim do comunismo e do fascismo, bradaram novamente seu fim. E como se vê, o nacionalismo continua vivo e forte, determinando o destino dos povos e nações. Está presente, como base, na maioria dos conflitos bélicos, provam as duas guerras mundiais, as guerras de descolonização ou libertação, o conflito árabe-israelense e ainda podemos acrescentar o caso dos Bascos, dos Irlandeses, dos Curdos e tantos outros.

Assim, o exercício dos Direitos Humanos levado ao extremo é pacifismo, a cidadania levada ao extremo é conflito bélico.

Direitos Humanos	Cidadania
São direitos reconhecidos	São direitos concedidos (ou conquistados)
Direitos Universais	Direitos Nacionais
Humanismo	Civismo
Se nasce com eles	Adquire-se gradativamente ao longo da vida
São inalienáveis	Pode-se renunciar (ou perder)
Exigíveis em qualquer Estado	Exigível somente no Estado de sua nacionalidade
Direitos Absolutos	São Relativos

Então, se os direitos de cidadania e Direitos Humanos são distintos, haverá diferenças também na educação dirigida. Educar para a cidadania é despertar no indivíduo a consciência de seus direitos e deveres com sua comunidade política, muito mais para saber exigir e opor-se a ações totalitárias do Estado e seus órgãos e deles participar politicamente. É a exaltação dos feitos e das glórias do *seu* povo; é uma educação cívica. Educar para os direitos humanos é ensinar a respeitar os direitos dos demais, é educar para a paz, para a tolerância, para o amor, é ensinar a doar-se. É a exaltação dos feitos e das glórias do ser humano; é uma educação religiosa.

O objetivo deste trabalho é demonstrar a possibilidade e a necessidade de complementar-se a educação geral “para a vida”, com uma educação dirigida para conhecer e praticar os Direitos Humanos.

EDUCAÇÃO “GERAL”

O desenvolvimento – econômico e social – de uma nação está diretamente ligado ao grau de educação de seu povo. Quanto maior o nível educacional do indivíduo, maior será sua inserção e participação política na sociedade e menor serão as diferenças sociais, pois “um dos grandes problemas da desigualdade é o fato de existirem grandes diferenças educacionais que se transformam em grandes abismos de salário” (CRUANHES, 2000, p. 83). A UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – também reconhece que o aumento no nível de alfabetização e nas matrículas nas escolas podem ser decisivamente associados a aumentos rápidos na *renda per capita* e à maior igualdade econômica. Vê-se, portanto, que a educação é também uma questão de economia: o nível de instrução do trabalhador tem relação direta com a produtividade e, portanto com a riqueza do país. É o grau educacional da população, que assegura mão-de-obra qualificada, maior nível de informação e, conseqüentemente, melhores condições para romper-se o círculo de miséria que excluem parcelas expressivas da população. As diferenças sociais são anteriores ao capitalismo e se justificam pela diferença

do conhecimento, em especial pelo uso que dele se faz, pois saber é poder.

E, de um modo geral, o povo sabe da importância da educação e acredita que ela seja, no mínimo, um meio de ascensão social. A vontade de estudar é a convicção de que a educação pode resolver muitos problemas da vida. Como afirma Spósito (1986), quando o povo luta pela possibilidade de ir a escola, ele também luta contra as injustiças que estão na base dessa sociedade. Toda a vontade de escolarização encerra um desejo de melhoria das condições de existência, é virtualmente uma recusa da condição de vida imposta pela sociedade desigual. Mas os Estados e a sociedade não têm respondido a este anseio.

Relatório publicado pelas Nações Unidas/ONU (2003) dá conta de que a metade da população mundial é composta de jovens com menos de 25 anos. Esta geração, a mais numerosa da história da humanidade, encontra-se gravemente ameaçada, a ponto de ser chamada pelo editorial do jornal ABC de Madri (EDITORIAL, 2003), de '*Geração Perdida*'. O principal mal, segundo a ONU, é a falta de acesso à educação o que gera problemas relacionados à saúde, à sexualidade, à prostituição, à gravidez indesejada, à pobreza, à violência, à fome, à miséria e a morte. 87% destes jovens vivem em países subdesenvolvidos. 250 milhões de crianças vivem nas ruas, desses, 238 milhões estão na miséria absoluta. 6.000 jovens se infectam diariamente com o vírus do HIV (2,5 milhões por ano). Mais de 150 milhões não sabem ler nem escrever. A situação é insustentável e o panorama devastador. Toda uma geração está condenada. E no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), divulgado pela ONU em maio de 2004, observa-se que, em comparação com a década de 80, houve aumento da pobreza, o mundo regrediu em termos de qualidade de vida, e a explicação para este fato, segundo a própria ONU, tem ligação direta com as políticas educacionais. A quem interessa a manutenção de tal situação? Certamente não a população, onde uma minoria continuará sonhando com a educação de seus filhos e a possibilidade de mudar seu destino enquanto a grande maioria não sabe sequer sonhar.

Mamede (1997, p. 11) dá uma pista:

Deixando de dar formação educacional (crítica e política) à parte da população, mantém-se a prática espoliatória que beneficia uma elite (narcísica, incompetente, inseqüente) em proveito de milhões de pessoas (miseráveis e trabalhadores das classes baixas). Permite-se uma certa ordem de privilégios para uma classe intermediária (classe média), que, na estrutura social, funciona como suporte para as classes dominantes: fornece-lhe profissionais que administram seus interesses (nestes incluídos tanto os negócios particulares, quanto os 'negócios de

Estado', ou seja, a administração do aparelho do Estado, sempre no estrito respeito à conservação de seus benefícios) assim como assimila (motivada pelo desejo de conservar sua própria parcela – ainda que limitada – de benefícios) a fobia – e a luta – contra um possível levante das massas exploradas.

Neste sentido, sem uma educação suficiente e de qualidade, restringe-se acentuadamente o direito a receber informações e opiniões e difundi-las sem limitação de fronteiras, por qualquer meio de expressão – previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo XIX; torna-se impossível a adequada satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais, indispensáveis para a dignidade e o livre desenvolvimento da personalidade (artigo XXII); limita-se o direito ao trabalho em condições equitativas e satisfatórias (artigo XXIII); corta-se o direito a participar na vida cultural, a gozar das artes e a participar no progresso científico e nos benefícios que dele resultem (artigo XXVII); e, em geral, faz-se difícil ou impossível desfrutar dos direitos humanos e da cidadania e contribuir a que outros também o façam, pois uma pessoa não educada é totalmente incapaz de cumprir cabalmente com seus deveres bem como desfrutar plenamente de seus direitos. Uma limitação muito séria é a de não saber reclamar seus direitos – muitas vezes sequer saber da existência deste direito – do que freqüentemente se aproveita o Estado para denegá-los, ou oferecê-los como favor, ou pior, como moeda de troca.

Por isso, fica evidente a importância da educação. Ela torna as pessoas mais preparadas para a vida, para a convivência e para a reivindicação de seus direitos. Efetivamente, somente com educação poderá o homem ser livre para exercer seus direitos, inclusive o mais fundamental deles, aquele que "hace al hombre dueño y actor de su propia historia, le pone también en la tesitura de elegir entre el bien y el mal y a veces también de determinar lo que es bueno y lo que es malo" (MARTÍN, 1998, p.76).

Entendemos estar perfeitamente demonstrada a importância da educação geral para o indivíduo, a sociedade e para o próprio Estado. Mas nosso objetivo é um passo a mais. Defendemos uma educação complementar à educação geral: uma educação para os direitos humanos. Como dissemos, no início deste trabalho, são comuns as manifestações sobre uma educação para a cidadania. Não nos parece o melhor caminho, uma vez que entendemos cidadania como algo muito próximo ao nacionalismo, portanto restrita a uma comunidade política que pode, inclusive, estar em oposição a outra comunidade. Para nós, a garantia de um mundo mais justo, está em uma educação que faça com que o homem "seja o autor de seu próprio destino, que assuma a sua dimensão histórica, cuidando da vida, da sua, dos outros,

de todos, numa dimensão horizontal” (BARCELLOS, 1992, p.15), que diga não à escravidão de todo tipo, que defenda a liberdade, a solidariedade, a paz, a democracia.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Quando a maioria das crianças e adolescentes não tinha acesso à escola, à família e à igreja foram os agentes encarregados da educação, que se realiza por duas vertentes: a do ensino, que se concentra na transmissão de conhecimentos, e a de formação, que é a assimilação de atitudes e valores. Mais tarde, com melhor acesso à escola, transferiu-se a essa a responsabilidade pela transmissão de conhecimentos, ficando, ainda, a família, e a igreja com a responsabilidade de realizar o processo de formação. Nos tempos modernos, a crise da convivência familiar, e a decadência do poder da igreja, fez recair na escola uma maior responsabilidade, pois exige-se dela a atuação nas duas vertentes e sabemos que o ensino formal tem concentrado seus esforços e atuação somente na primeira vertente: o ensino. E, ensinamos o que? Ensinamos sobre o mundo e seus valores? Ensinamos a desaprender práticas culturais que nem sempre responderam à solidariedade, justiça e tolerância?

Refletir sobre o que significa Educação em Direitos Humanos passa pela consideração dos graves problemas da humanidade e da busca de soluções alternativas partindo de diversas frentes. “A educação, em seu sentido mais amplo, e a escola, concretamente, não podem manter-se à margem dos problemas que preocupam os seres humanos de nossa época (...)” (TUVILLA RAYO, 2004, p.85).

A impunidade, a fome, o desemprego, a exploração sexual, a degradação do meio ambiente, o trabalho infantil, dentre outros, apontam as marcas da exclusão, da ausência de dignidade e valorização da vida. Assistimos, inertes, às mortes no trânsito, as gangues, o crescimento do império das drogas, à desestruturação de nossas famílias. Nossas crianças e adolescentes “brincam” de dar tiros nos colegas e professores, de vender drogas, de prostituir-se.

Na Terceira Carta da obra *Pedagogia da Indignação*, ao referir-se sobre o assassinato do índio Galdino, Freire (2000, p. 65) expõe sua indignação e reflete sobre os limites e testemunhos à que nossas crianças e adolescentes são submetidos, sobre a responsabilidade da família, da escola e da sociedade no processo de desumanização:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer .

Essa desumanização não é um fato dado, não existe por acaso. Foi aprendida histórica e culturalmente, é produto da ação do homem e resultado de um contexto, de uma ordem social injusta que se nutre da miséria, da exploração e da ausência de valores em favor da vida.

Neste contexto, pergunta TUVILLA RAYO (2004, p. 86), qual o sentido da Educação em Direitos Humanos?

Nos dias de hoje, a *Educação em Direitos Humanos e para a Paz* – concebida em sua tripla finalidade de *informar, formar e transformar* – constitui um importante instrumento de construção de uma nova cultura, aspiração antiga na sociedade e na história da educação, assimilada e integrada hoje transversalmente por algumas reformas educacionais em todo o mundo.

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Quando falamos em cultura, é importante deixar claro que não estamos nos limitando a uma visão restrita de cultura como conservação dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Pelo contrário, falamos em formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, à dignidade humana, tomando como referência o próprio inacabamento do homem, eterno aprendiz, sujeito de sua própria cultura que se constitui humano pela própria experiência humana.

Para Henz (2002, p. 150), “a natureza humana tem a sua essência na capacidade e necessidade de aprender”. Os homens aprendem desde coisas aparentemente triviais, até valores essenciais como amor, respeito, solidariedade. Aprendem com a própria experiência, com a história. Aprendem a constituírem-se como humanos ou desumanos através das experiências, das relações, das ações diárias, do visto e do vivido. “Aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio [...], no aprendizado da cultura” (ARROYO, 2000, p. 54).

Nas palavras de Freire e Faundez (1985, p. 31):

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento, a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. [...] cultura, para nós, insisto, são todas as manifestações humanas.

O homem cria e cultiva a cultura na medida em que se integra nas condições de vida de seu contexto, quando

reflete sobre elas e busca respostas aos seus desafios; quando estabelece relações com o mundo, com outros homens; quando vivencia a própria experiência de constituir-se como homem. Desse modo, a cultura é tudo o que se expressa nos modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e às coisas. Não pode ser entendida de maneira isolada, e sim situada no contexto das relações sociais, das interações humanas, políticas e econômicas. Não é elemento estanque e independente, pelo contrário, movimenta-se dinamicamente e possui caráter flexível e mutável.

Ela se manifesta nos conhecimentos, valores, símbolos, ações diárias e revela características de uma comunidade. Para Henz (2003, p. 233), “a cultura é o processo de humanização do mundo e do ser humano; é o mundo em que homens e mulheres se objetivam, intersubjetivam, envolvendo todas as atividades humanas”.

Se o homem cria cultura, ele também faz história, pois na medida em que cria, cultiva, reflete e decide, ele também transmite, transforma, reforma, intervém, modificando e ressignificando o instituído. A cultura é a própria interação humana, que consciente e intencionalmente mantém relações com as condições políticas, econômicas e sociais. E, entender a cultura como processo de construção histórica, passível de transformação, de aprendizagem, amplia as possibilidades de construção de uma cultura de paz, de uma educação em direitos humanos.

Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós. A este respeito, Tuvilla Rayo (2004, p. 88) nos questiona:

Mas é possível consolidar regimes democráticos cujas estruturas econômicas respondem a uma modernização neoliberal da economia? Que papel desempenha aqui o sistema educacional? Que valores o inspiram? Podem os valores implícitos dos sistemas educacionais democráticos estar à margem dos valores de um sistema econômico baseado em uma racionalidade que produz marginalização, segregação e exclusão social?

Se entendermos que o homem cria cultura quando faz história e ao mesmo tempo só faz história pela cultura, então é possível desafiar o próprio homem para a superação das *situações-limite* de desumanização em que nos encontramos que “é preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando de ser viabilizado e não como algo pré-dado. A realidade histórico-social é um dado dando-se e não um dado” (FREIRE, 1985, p.67).

Nesse sentido, defendemos a educação como componente substancial na edificação da identidade de sujeitos capazes de desvelar criticamente o mundo das injustiças e práticas que ferem a dignidade humana e de

engajar-se ativamente para a transformação social. Para Freire (1988), a educação é um instrumento humanizador, é um processo que vai ao encontro da necessidade da humanidade de ‘ser mais’. Nesse processo, os sujeitos vão transformando o mundo e transformando-se, pois não se aceita o homem isolado do mundo nem tampouco o mundo isolado do homem.

A educação é terreno fértil para o aprendizado do humano, que sempre é socio-histórico-cultural, onde se abre o horizonte para a busca de alternativas que apontem caminhos para utopias possíveis de reconstrução do humano pela cultura, pois “o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27).

É, nesta perspectiva, que entendemos a “Educação em Direitos Humanos” e para a Paz como uma utopia possível. Acreditamos que se a violência apresenta uma multiplicidade de feições, as iniciativas de paz também devem criar espaços de ações múltiplas, variadas e transformadoras.

A paz é uma prática cultural que precisa ser aprendida, cultivada. Não é algo pronto; é um contínuo aprender, fazer, refazer, um dos maiores desejos e desafios da grande maioria da humanidade. Entender a paz como construção cultural e como noção pedagógica leva-nos a superar uma certa compreensão abstrata e idealista, e coloca-a como uma ação que está ao nosso alcance. A paz precisa ser entendida. Para Jarez (2002, p. 148):

Como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente [...] e, que, mediante a aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a desvendar criticamente a realidade para poder situar-se diante dela e atuar em consequência. Realidade que é complexa e conflitiva e que entendemos em relação a três dimensões nas quais o ser humano se desenvolve: consigo mesmo e com os outros; com e a partir das interações e estruturas sociais por ele criadas; e com o meio ambiente no qual transcorre a vida.

Consideramos que é necessário e possível estimular vivências pensadas a partir de uma proposta de educar para uma cultura de paz. Por isso, é preciso assumir que nossa tarefa, enquanto educadores, é fazer com que o tempo que as crianças passam na escola não se transforme em uma experiência a mais de desumanização, uma vez que, muitas delas vivem situações de discriminação, exploração e violência na sociedade ou até mesmo na própria família.

Para que as crianças possam aprender práticas mais humanizadoras, é necessário que todos os profissionais

que integram a instituição reflitam sobre as ações que são vivenciadas cotidianamente, pois grande parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente. Aprendemos e ensinamos mais por vivências do que por enunciados, nos constituímos humanos ou desumanos a partir das referências e das relações que experienciamos.

Amplia-se, assim, a responsabilidade de cada um e de todos com os valores e as atitudes que cultivamos na escola. Isso demanda um posicionamento claro sobre o quê e o como se aprende nas instituições, partindo de um projeto pedagógico claro, até uma ação docente que ressignifique o sentir, o pensar e o agir da infância em favor da humanização.

Para tanto, a educação escolar precisa ser um espaço-tempo que propicie, contextualizadamente, a compreensão da realidade. Precisamos compreender que, enquanto homens, mulheres e crianças, necessitamos aprender a ser gente, a ser humanos, como também precisamos compreender que essa aprendizagem se dá dentro de uma realidade que precisa ser conhecida, desvelada e transformada.

Para isso, é fundamental uma reflexão permanente sobre a concepção de educação que temos, sobre nossos projetos, nossos conceitos, nossas ações, sobre as contradições entre o que se propõe, o que se pensa e o que se pratica, contradições entre o currículo proposto, o currículo oculto e o currículo em ação. Cabe-nos salientar que a educação em Direitos Humanos não pode dar-se de modo isolado e nem é um fim em si mesma. Precisa ser uma educação complementar, em todos os níveis de ensino.

Esta educação requer atuações que atingem todo o conjunto da estrutura escolar, do sistema organizacional ao conjunto de atuações e modos de fazer dos professores, passando por uma reestruturação no ambiente da educação, porque, neste caso, o meio também é a mensagem, pois este tipo de educação, como bem lembra Balestreri (1992, p. 11), não se cumpre a nível discursivo. A dicotomia entre o discurso e a prática é a negação de qualquer possibilidade educativa. Isto porque não se pode educar para o respeito àqueles a quem não respeitamos; não se pode falar de fraternidade aos que oprimimos; é hipocrisia pregar a participação àqueles a quem calam. Ademais o educador em Direitos Humanos deve estar consciente de que não terá resultados imediatos, no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será complementada a medida que o conjunto daquele programa for entendido pelos alunos.

A Educação para os Direitos Humanos é um processo de longo prazo, trata-se de uma educação permanente, global, complexa e difícil, mas não impossível. É, certamente, uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la.

Embora nosso objetivo seja sugerir a Educação em Direitos Humanos, como educação complementar formal, que deve permear os currículos escolares oficiais, em todas as instâncias, da escola primária à universidade, estamos cientes que não devemos restringir esta educação apenas ao ensino escolar formal. A educação para os Direitos Humanos pode/deve ocorrer na educação informal, em qualquer lugar: nos movimentos sociais e populares, nas diversas organizações não-governamentais, nos clubes, igrejas, associações, sindicatos e, principalmente pelos meios de comunicação de massa. Pode ser construída no cotidiano, através de processos de identidade político-cultural, gerados pela própria sociedade organizada.

Falar nesta educação, oriunda, não de canais institucionais escolares, mas de processos gerados no cotidiano da comunidade organizada, implica, como afirma Gohn (2000) em “ter como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico”. E, neste sentido, sábia a Constituição Brasileira quando, em seu artigo 205, expressa que “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”. Donde se deduz que a educação não é só ensino.

Por fim, o que desejamos com a educação em direitos humanos? Queremos uma formação que leve em conta a vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos, propiciando o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância e solidariedade. O desenvolvimento da capacidade de perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha. Isto é, deve levar ao senso de responsabilidade e comprometimento com a mudança daquelas práticas sociais que violam ou negam os direitos de se mais humano.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J. A. Estévez. Una nueva ciudadanía. In: MARTÍN, Nuria Belloso. (Coord.). **Para que algo se cambie en la teoría jurídica**. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. 1999. p. 135-145.
- ARNS, Paulo Evaristo. **Direitos Humanos: um debate necessário**. Prefácio. São Paulo: Instituto Interamericano de Direitos Humanos Brasileño, 1988.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. O que é educar para a Cidadania. In: BARCELLOS, Carlos Alberto. (Org.). **Edu-**

- cando para a cidadania** – os Direitos Humanos no currículo escolar. São Paulo: Seção Brasileira da Anistia Internacional/Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania, 1992. p. 96-114.
- BARCELLOS, Carlos Alberto. Fundamentos sociológicos da educação para a cidadania. In: BARCELLOS, Carlos Alberto. (Org.). **Educando para a cidadania** – os Direitos Humanos no currículo escolar. São Paulo: Seção Brasileira da Anistia Internacional/Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania, 1992. p. 74-95.
- BENAVIDES, Maria Victoria. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- BIDART, Adolfo Gelsi. Crisis y afirmación de Derechos Humanos. **Revista de la Facultad de Derecho de México**, n. 85, p. 85-117, jun. 1972.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CALERA, Nicolas López. Nacionalismo y Derechos Humanos. In: GARCIA, José Antonio López; DEL REAL, J. Alberto. (Ed.). **Los Derechos: entre la ética, el poder y el derecho**. Madrid: Dykinson, 2000. p. 83-84.
- CALLO, Jorge Iván Hübner. **Panorama de los Derechos Humanos**. Buenos Aires: Editora da UBA, 1977.
- CARRACEDO, José Rubio et al. **Ciudadanía, nacionalismo y Derechos Humanos**. Madrid: Trotta, 2000.
- CRUANHES, Maria Cristina dos Santos. **Cidadania: educação e exclusão social**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- DULCE, Maria José Fariñas. **Globalización, ciudadanía y Derechos Humanos**. Madrid: Dykinson, 2000.
- JORNAL ABC. **Editorial**. Madrid, p. 4, 13 Oct. 2003.
- FERNANDEZ-LARGO, Antonio Azuna. **Teoría de los Derechos Humanos**. Salamanca: San Steban, Madrid: Edibesa, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GARCIA, José Antonio López; DEL REAL, J. Alberto. (Ed.). **Los derechos: entre la ética, el poder y el derecho**. Madrid: Dykinson, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- JARES, Xesús R. **Educación para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direitos Humanos. Sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.
- MAMEDE, G. Hipocrisia: O mito da cidadania no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 134, p. 46-60, abr./jun. 1997.
- MARQUES, João Benedito de Azeredo. **Democracia, violência e Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTIN, Nuria Belloso. **Política y humanismo en el siglo XV**. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1998.
- OLIVEIRA, Almir de. **Curso de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- PEIRANO, Mariza G. Sem lenço e sem documento. Reflexões sobre a cidadania no Brasil. **Sociedade e Estado**, UnB, p. 85-117, 1986.
- NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2003**. Disponível em: <www.onu-brasil.org.br>. Acesso em: 9 set. 2006.
- RUIZ, Miguel, A. Derechos Humanos y comunitarismo. In: MARTIN, Nuria Belloso. **Para que algo se cambie en la Teoría Jurídica**. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1999. p. 169-202.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Luta popular por educação: projeto de uma nova escola. **Caderno do CEDI**, O caminho da escola – Luta popular pela escola pública, São Paulo, n. 15, p. 10-15, 1986.
- SZABO, Imre. **Les dimensions internationales des Droits de l'Homme**. Paris: UNESCO, 2000.
- TUVILLA RAYO, José. **Educación em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- WARAT, Luis Alberto. Ciudadania y Derechos Humanos de la Otriedad. In: MARTÍN, Núria Belloso. **Los nuevos desafíos de la ciudadanía**. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2001. p. 117-154.