

FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ELEMENTS FOR A HUMAN RIGHTS EDUCATION

Rosalice Fidalgo Pinheiro¹
Laura Garbini Both²

RESUMO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 entende que direitos humanos, democracia, paz e desenvolvimento socioeconômico configuram-se como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. A educação é o processo pelo qual o reconhecimento deste cenário pode se concretizar. E, particularmente, a Educação em Direitos Humanos um dos caminhos para este reconhecimento, pois constitui-se como uma ação efetiva que possibilita o acesso real de todos e a todos os direitos. Este artigo problematiza os fundamentos da intrínseca e indissociável relação entre a educação - entendida como processo primordial de socialização - e a efetivação dos direitos humanos - fundamento do processo democrático de transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direito; Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution of 1988 considers that human rights, democracy, peace and socioeconomic development are characterized as essential to ensuring the dignity of the human person. Education is the process by which the recognition of this scenario can be realized. And particularly the Human Rights Education is one way for this recognition because it was established as an effective action that enables real access for all and to all rights. This article discusses the fundamentals of intrinsic and inseparable relationship between education - understood as primary socialization process - and the realization of human rights - the basis of the democratic transformation process.

KEYWORDS: Education; Law; Human Rights; Human Rights Education.

¹ Doutora em Direito das Relações Sociais junto à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Direito das Relações Sociais junto à Universidade Federal do Paraná(UFPR). Bacharel em Direito junto à Pontifícia Universidade Católica do Paraná(PUCPR). Professora adjunta de Direito Civil do Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná(UFPR). Professora adjunta de Direito Civil e Coordenadora do Programa de Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia das Faculdades Integradas do Brasil.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) , Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Educação Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) , Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora pesquisadora do Programa de Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia das Faculdades Integradas do Brasil.

1 EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO: RELAÇÃO NECESSÁRIA, INDISSOCIÁVEL E INTERDISCIPLINAR

Em uma definição geral, a educação é o ato ou efeito de educar (se). É um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano visando a sua integração individual e social. Para além das inúmeras possibilidades conceituais, dos atributos de significados e de práticas que possa organizar, a educação além de ser um ato eminentemente social, é um fato social por excelência (DURKHEIM, 1974)³. Traz em si a condição dinâmica da ação, da mudança, da transformação, da integração, da relação e da estruturação social. Dada a amplitude e a abrangência da idéia e do processo da educação e sobre a sua condição necessária de interação, instiga Carlos Rodrigues Brandão, 1984):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Émile Durkheim (1858- 1917) dedicou tempo e empenho intelectual ao estudo da educação e atribuiu a esta atividade humana uma centralidade sem igual entre os grandes teóricos das ciências sociais. Para ele, só haveria sentido falar em educação no âmbito da sociologia, pois assim procedendo não haveria risco em se mostrar a realidade educativa por um aspecto qualquer que porventura viesse deformar a sua compreensão. Estava o autor convencido de que não havia melhor processo (a análise sociológica) para salientar a verdadeira natureza da educação: um processo social que submete o indivíduo ao contato com uma sociedade determinada historicamente e não com uma sociedade *in genere*.

³ DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974. Tendo como pressuposto que a sociedade tem precedência lógica sobre o indivíduo, Durkheim define o *fato social* como objeto da sociologia nos seguintes termos: “É um fato social toda a maneira de agir, fixa ou não, capaz de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais.” (p.93).

Nestes termos, a educação consiste no meio pelo qual cada sociedade prepara – através da formação dos indivíduos que a constitui - as condições essenciais da sua própria existência.

Cada povo, cada cultura, cada sociedade tem a educação que serve para defini-la, da mesma forma que o fazem a organização política, religiosa ou moral. Da observação dos fatos e orientado pelo método positivista, para Durkheim a concepção sociológica da educação (e de seu papel) se impõe com a força de uma evidência. Neste sentido, a educação se confunde com próprio processo de socialização do indivíduo, pois:

[...] é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e em especial pelo meio a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1974)

A socialização (socializar a ação) é o processo de integração, não sem conflitos, do indivíduo no grupo social. Para Boudon & Bourricaud (1993) a história da palavra socialização é tortuosa e parece resultar de uma interpretação não muito exata na tradução para o inglês (*socialization*) da noção de *Vergesellschaftung*, ato de entrar em relação social, as-sociação. A socialização designa processos de assimilação (que inclui o conflito) dos indivíduos aos grupos sociais e expressa uma problemática clássica da sociologia.

A noção de socialização, partindo desse pressuposto, abrange inumeráveis e heterogêneos estudos relativos às variadas formas de aprendizagem a que está submetido o indivíduo, especialmente na infância: aprendizagens lingüísticas, cognitivas, simbólicas e normativas. Alguns desses estudos, com ênfase em elementos estruturais, procuram descrever etapas de processos fundamentais de socialização consideradas independentes de contextos sociais e culturais particulares.

Outros estudos referentes à socialização - desenvolvidos, sobretudo nos anos 60 do século XX, adotam uma perspectiva comparativa e analisam o efeito dos valores transmitidos pelas práticas educativas sobre os comportamentos e representações dos indivíduos já quando

adultos. Tanto na perspectiva estrutural quando na perspectiva conjuntural, submerge a noção de que todo processo social põe em jogo sujeitos que agem contínua e simultaneamente. Ação, relação, transformação, educação e socialização estão intimamente imbricados.

Deste ponto de partida, dois percursos podem ser tomados: no primeiro pode-se conceber a socialização essencialmente como um processo de condicionamento pelo qual o agente social (o sujeito na relação) sob a influência do seu meio, registra e interioriza as “respostas” que lhe convém dar às diferentes situações com as quais se depara. Para Boudon & Bourricaud (1993) esse esquema de condicionamento só pode fornecer a chave do comportamento dos atores sociais se os supusermos confrontados a um conjunto finito de situações repetitivas. Este percurso consiste precisamente - nos casos mais extremos - em tratar a socialização como uma espécie de adestramento pelo qual a criança, o jovem ou o adulto é levado a interiorizar normas, valores, atitudes, papéis, saberes e habilidades que comporão uma espécie de programa destinado a ser executado mais ou menos mecanicamente. Quando uma correlação é observada - por exemplo - entre classes sociais e valores, pode-se ter a evidência de uma ação causal mecânica das estruturas sociais sobre a interiorização dos valores. Do ponto de vista sociológico tal inferência não seria totalmente verdadeira uma vez que a interpretação causa-efeito só foi possível porque se decidiu isolar duas variáveis no interior de um processo complexo.

O segundo percurso, derivado do anterior, pode-se confrontar este paradigma do condicionamento ao paradigma da interação, o que na interpretação de Boudon & Bourricaud (1993) parece muito mais realista porque permite conceber a socialização como um processo adaptativo: em face de uma situação nova, o indivíduo é guiado por seus recursos cognitivos e pelas atitudes normativas resultantes do processo de socialização a que está exposto e uma situação nova o levará eventualmente a enriquecer seus recursos cognitivos ou a modificar suas atitudes normativas.

A inclusão da interação pode explicar como numa dada situação um sujeito tenta ajustar seu comportamento ao melhor de suas preferências e de seus interesses, tais como os concebe. Boudon & Bourricaud (1993) reconhecem que esta hipótese é suficientemente

específica para excluir os comportamentos mecânicos e eventualmente determinados, implicados no paradigma anterior, do condicionamento nas suas formas puras.

Na concepção de Giddens (2005) tributária deste segundo percurso teórico, a socialização consiste no processo pelo qual os membros de uma sociedade aprendem o modo de vida que os organiza. A sociedade, nestes termos, é o principal canal para a transmissão da cultura através dos tempos e das gerações e por isso é o processo por meio do qual o indivíduo gradualmente se torna uma pessoa autoconsciente, instruído e hábil nos modos da cultura na qual vive. Esta concepção tem um forte apelo ao dado da aprendizagem no processo de socialização. Para o autor, a socialização não é um tipo de “programação cultural” sob a qual os membros de uma sociedade absorvem passivamente as influências com as quais entra em contato. Muito mais do que isso ou contrariamente a isso a socialização conecta diferentes gerações umas com as outras e por isso deve ser vista e compreendida como um processo que dura a vida inteira, período no qual o comportamento humano é continuamente modelado pelas interações sociais.

A socialização, classifica Giddens (2005), ocorre em duas grandes fases ou dimensões envolvendo um número diferente de agentes - grupos ou contextos sociais em que ocorrem processos significativos : 1) a *socialização primária* que ocorre na infância, período em que se aprende a língua e os padrões elementares de comportamento que regem determinada ordem social e que formam a base para o aprendizado posterior; o núcleo familiar é o principal agente socializador durante essa fase. 2) a *socialização secundária* que tem lugar mais tarde na vida do indivíduo quando outros agentes assumem algumas das responsabilidades antes exclusivas da família.

Através do processo de socialização os indivíduos *aprendem* sobre os papéis sociais , que são as expectativas socialmente definidas que uma pessoa segue numa dada posição social. Esses papéis sociais não são fixos e nem imutáveis, uma vez que, os indivíduos aprendem as expectativas que cercam as posições sociais em sua cultura particular e desempenham aqueles papéis em um contexto de relações negociadas, conflituosas e criativas. Por meio da socialização, os indivíduos internalizam os papéis sociais e aprendem nas relações como desempenhá-los e é também no processo de socialização que os indivíduos

podem exercitar modos de ação que passam a entender e assumir por meio de um processo progressivo de interação social.

Socialização, interação e educação constituem de forma inequívoca um encadeamento de relações necessárias. A educação é o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência ao perpetuar e reforçar a homogeneidade, fixando no indivíduo com antecedência as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe.

Sobre os modos de abordar e analisar a educação Gamboa (2007) nota que, para além de alguma especificidade que possa ser reivindicada - a questão da sua natureza, do seu estatuto epistemológico e do estudo do próprio método - é imprescindível na investigação dos processos educativos se ter: uma preocupação com o grau de eficácia dessa investigação, com a sua utilidade e correspondência com as necessidades reais; uma reflexão sobre a conveniência ou não de determinar prioridade de alguns temas e estudos; ter a clareza da importância política de se detectar se as investigações estão orientadas ou não na conservação de uma ordem injusta estabelecida ou se estão direcionadas à mudança das atuais estruturas desiguais.

Atrás das formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados e daí o aumento significativo da importância dos estudos de carácter qualitativo. Corroborando com essa perspectiva e no que tange à epistemologia dos métodos de investigação educativa Demo (1981) considera necessário questionar a cientificidade dos mesmos, a construção do próprio objeto científico, os temas recorrentes, os pressupostos ideológicos, as carências teóricas, os vazios analíticos, as abordagens clássicas e modernas das ciências sociais utilizadas na interpretação dos fatos e processos educacionais, bem como, ter-se a clareza dos modos diversos e sobretudo divergentes de interpretação da realidade.

Em síntese, a apreensão, análise, interpretação e compreensão das práticas educacionais por um percurso metodológico-teórico é possível porque são modos de fazer, costumes, fatos perfeitamente definidos e que são vivenciados em sociedades determinadas, consideradas em determinado tempo e lugar. Não são resultado apenas de combinações mais ou menos arbitrárias influenciadas por vontades e caprichos contingentes e - apesar da diversidade de

arranjos que possam concretizar - apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação/interação exercida entre indivíduos e gerações de indivíduos expressas em hierarquias e poderes inscritos nos processos de socialização e com finalidades que, as pesquisas nos contextos específicos, poderão revelar. O fenômeno da educação na perspectiva analítica só pode ser compreendido do ponto vista interdisciplinar, mínimo para que se tenha qualquer garantia de eficácia nas formas de sua intervenção.

Considerando a interdisciplinaridade como a construção de um sistema complexo que visa integrar as verdades de cada disciplina como unidades simples, mas aceitando suas diferenças e respeitando a complexidade de sua própria formação, reintegrando cada disciplina em um todo que já foi um dia naturalmente unido, tem-se que esta forma de compreensão e fundamentação de modelos de intervenção - que visem a dinâmica e transformação social - é uma exigência natural e interna das ciências e busca trazer uma melhor compreensão da realidade. Percebe-se assim a interdisciplinaridade como a articulação entre os domínios das ciências humanas ou sociais e das ciências naturais, perspectiva que faz a crítica à fragmentação e propõe um humanismo radical, em oposição ao positivismo vigente.

As exigências do conhecimento interdisciplinar devem ser fixadas para além do simples monólogo de especialistas ou do diálogo paralelo entre dois deles, pertencendo a disciplinas vizinhas. O espaço do interdisciplinar como verdadeiro horizonte epistemológico não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento, por isso, nunca esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados.

2 OS DIREITOS HUMANOS E OS PARADOXOS DA CONTEMPORANEIDADE

Contemporaneamente, segundo Michel Villey (2007), os direitos humanos estão no seu apogeu. Contudo, os direitos humanos são produtos da época moderna, irrompendo logo após a revolução de 1789.

A partir daí desenha-se o percurso dos direitos humanos, delineado pelo advento do

positivismo jurídico, ensaiando que toda a ordem jurídica procede do Estado e está fechada em suas leis, o que legitimou o capitalismo liberal, proporcionando excessivas desigualdades. Ao positivismo jurídico foi necessário um antídoto, a figura dos direitos humanos idealizada pela filosofia do direito natural. Paralelamente à codificação, as declarações de direitos humanos surgem como nova espécie de literatura jurídica. Isto começou com a Constituição norte-americana, em 1776, ganhando novas versões no século XX. A Declaração Universal das Nações Unidas de 1948, seguida pela Convenção Européia dos Direitos Humanos em 1950, foram uma arma defensiva.

Na ruptura com o individualismo burguês, os direitos humanos mostraram-se como conquistas de classes dominadas, que lutavam pelos direitos econômicos e sociais. Neste momento, surgem os primeiros antecedentes de uma proteção internacional dos direitos humanos, como o Direito Humanitário, a Liga das Nações e a OIT. Segundo Flávia Piovesan, estes antecedentes rompem com a noção de soberania nacional absoluta, uma vez que admitem intervenções no plano nacional em favor da proteção dos direitos humanos. Se a proteção desses direitos concentrava-se na esfera estatal, agora surge um discurso internacional e universal dos direitos humanos, que assegura o direito a ter direitos. A linha de força da transposição desse universalismo para o plano internacional é a segunda Grande Guerra.

Descortina-se um novo significado na proteção dos direitos humanos. Além dos interesses individuais, protege-se o gênero humano, na sua totalidade, em grupos como a família, o povo e a nação. O marco desta nova geração ocorre em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Após a grande violação sofrida pelos direitos humanos, durante a segunda Grande Guerra Mundial, acorda-se para a necessidade de sua proteção no plano internacional.

Seu tratamento, passa a ser marcado pela "multiplicidade" e pela "universalidade": os direitos humanos se multiplicam, pois a quantidade de bens tuteláveis é ampliada. Passam a ser protegidos no plano internacional, sob a forma de documentos internacionais, de tal modo, que de direitos do cidadão, transformam-se em direitos do homem.

Esse processo de internacionalização apoia-se em duplo fundamento: a restrição da soberania estatal, em face do Estado ser colocado na posição de potencial violador dos direitos humanos, e na concepção universal desses direitos. Esboça-se, então, um sistema normativo internacional de proteção aos direitos humanos, representado pela criação da Organização das Nações Unidas em 1945 e pela Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, sob o manto da universalidade.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 inspira-se na filosofia de Locke e Kant, ao resguardar uma esfera de proteção individual da pessoa, em face dos abusos do poder político. Para tanto, o homem é o substrato para compreensão dos direitos humanos. Duas são suas características: é ao mesmo tempo universal, tendo como destinatários todos os homens e positiva, na medida em que os direitos do homem não devem mais apenas ser proclamados ou idealmente reconhecidos, mas efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado.

A Declaração combina os direitos civis e políticos com os direitos sociais, econômicos e culturais, rompendo com o cartesianismo geracional. Ela positiva, pela primeira vez, a ética da universalidade no plano internacional, formando um discurso hegemônico dos direitos humanos como uma categoria única e indivisível, inaugurando a concepção contemporânea desses direitos. Segundo Bobbio (2003) a universalidade dos direitos humanos, antes presumida no mundo ocidental, passa ao plano jurídico, consolidando valores de toda a humanidade. É a internacionalização dos direitos humanos, que hoje está pulverizada nos sistemas internacional e regional de proteção desses direitos. A declaração também traz consigo uma universalidade de corte axiológico, expressa pelo princípio da dignidade da pessoa humana, que é recepcionada tardiamente pelas constituições latino-americanas. A declaração de 1948, juntamente com a Convenção de Viena de 1993, estabelece a pedra angular do universalismo sobre a qual se assentam os direitos humanos.

A insurgência das globalizações levou a uma crise da noção de direitos humanos, em face das especificidades culturais, buscando-se novas compreensões teóricas acerca da universalidade desses direitos. Alguns reclamam por uma cidadania global, mas que não pode

ser empreendida sem a tolerância ao diverso. Eis que compreender os diferentes valores culturais é indispensável para a coexistência transcultural harmônica. Portanto, a lógica do cosmopolitismo deve ser tolerar, compreender e dialogar, tendo em vista os sujeitos no caso concreto.

Identidades culturais diversas reclamam da homogeneização e ameaça que a globalização trouxe aos seus costumes locais. Cogita-se, portanto, do reconhecimento do outro. O cosmopolitanismo reconhece diferentes culturas calcadas em valores diversos, possibilitando o diálogo entre si e possibilitando a sociedade global. Esta é a roupagem com a qual o fundamento universalista chega aos dias atuais: reconhecendo diferenças, propondo o diálogo, mas pressupondo que há um liame axiológico comum que une a todos em humanidade e forma os cidadãos globais. Trata-se de um novo universalismo, mas que não tem dado conta da resolução dos conflitos centrais acerca dos direitos humanos.

As sociedades contemporâneas são caracterizadas por constantes violações aos direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, como dos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Observa-se o agravamento da violência, da degradação da biosfera, dos conflitos gerados pela intolerância étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de gênero e orientação sexual, evidenciando um paradoxo no tema de direitos humanos: ao mesmo tempo em que ploriferam nos textos internacionais são cada vez mais violados, em face de um aprofundamento das desigualdades sociais.

Com vistas a desfazer este paradoxo, Joaquín Herrera Flores (2009) parte de uma crítica ao discurso tradicional dos direitos humanos, sustentando que não basta ter direitos é necessário ter condições materiais para exercê-los. A perspectiva tradicional e hegemônica dos direitos, expressa no preâmbulo e nos artigos 1º e 2º da Declaração de Direitos do Homem de 1948, leva à concepção que os direitos humanos são uma realidade já alcançada. Trata-se da fórmula “direito a ter direitos”: os direitos humanos se satisfazem tendo direito, à margem dos bens que devem garantir ou das condições materiais para exigí-los ou colocá-los em prática. Esta lógica leva a crer que temos os direitos, antes de termos a capacidade e as condições necessárias para exercê-los. Para sair deste círculo vicioso, é necessário entender os direitos humanos como um processo.

Os direitos humanos são processos, isto é, o resultado provisório de lutas pelo acesso aos bens necessários à vida. Por isso, não podem ser confundidos com os direitos positivados em Constituições ou tratados, já que estes não criam direitos humanos. Admitir que o direito cria direito é cair no positivismo, portanto, a questão não está em saber como que o direito se transforma em direito humano, mas como o direito humano se transforma em direito, ou seja, adquire a garantia jurídica de sua efetividade. As constituições e tratados reconhecem o resultado de lutas sociais que ocorrem fora do direito, para obter o acesso igualitário aos bens.

Os direitos humanos são processos dirigidos à obtenção de bens materiais e imateriais, em razão da desigualdade do acesso aos bens. E, uma vez, que são injustos e desiguais os processos de divisão do fazer humano, é necessário dispor de condições materiais e imateriais concretas que permitam o acesso aos bens necessários para a existência.

Os direitos humanos são processos de luta pelo acesso aos bens, porque são o resultado provisório de lutas sociais pela dignidade. Esta compreendida como o acesso igualitário e não hierarquizado de acesso aos bens. A dignidade é um fim material, objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado de bens para uma vida digna. Eis que se não se considera tais condições materiais, os direitos aparecem como ideais abstratos universais. É possível sintetizar, dizendo que o conteúdo básico dos direitos humanos não é o direito a ter direitos, mas o conjunto de lutas pela dignidade.

Portanto, os direitos humanos devem ser entendidos de modo diverso à Declaração de 1948, pois na atualidade, as conquistas do Estado do bem-estar estão ameaçadas em um contexto de globalizações. Os direitos humanos devem se transformar na forma sobre a qual se constituirá um novo conceito de justiça e equidade, levando em consideração a realidade da exclusão de quase 80% da humanidade dos benefícios da nova ordem global.

Os direitos humanos devem ser compreendidos como parte de um processo de relações sociais, políticas, teóricas e reprodutivas, e, para tanto, exige-se uma metodologia que considere sua complexidade: a metodologia relacional. Os direitos humanos só podem ser entendidos na soma de processos sociais e econômicos que predominam em um contexto espacial e temporal. Considerar o conjunto de ideias, instruções, forças produtivas e relações sociais de produção.

3 POR UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Pelo exposto anteriormente, pode-se afirmar que a educação é a expressão essencial de um direito humano, fundamental na interação e formação dos indivíduos. Soledad Garcia Munhoz, do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, deposita o significado deste tema na necessidade que todas as pessoas, independente de gênero, condição social ou econômica e geográfica, sejam informadas de seus direitos. Tal consciência é pressuposto de respeito e realização dos direitos humanos.

É nesse contexto, permeado por uma linguagem emancipatória, que desponta o direito à educação em direitos humanos. É possível romper com o contexto delineado pelas globalizações, e enxergar neste direito, o que Boaventura de Sousa Santos (2007) proclama como uma legitimidade global e, ao mesmo tempo, local. A metodologia relacional, ensaiada por Joaquín Herrera Flores (2009) aponta para a compreensão do direito à educação em direitos humanos como parte de um processo de relações sociais, políticas, teóricas e reprodutivas.

Boaventura de Sousa Santos(2007) sustenta ainda que o conhecimento científico não está socialmente distribuído de forma equitativa, em razão de uma linha abissal, provocada pelo capitalismo e pelo colonialismo. O conhecimento e o direito moderno são as representações mais acabadas desse pensamento abissal, que se revela como excludente.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal provoca uma fronteira entre o verdadeiro e o falso, entre a filosofia e a teologia, de tal modo, que a sua visibilidade assenta na indivisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Boaventura de Sousa Santos(2007) refere-se:

...aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da

teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica.

No âmbito do direito moderno, essa linha é definida pelo que é legal ou ilegal, delineados pelo Estado ou pelo direito internacional. Esta dicotomia deixa de lado todo um território sócio, que seria impensável sem o princípio organizador da lei. Deste modo, arremata Boaventura de Sousa Santos (2007):

O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa. Em verdade, como anteriormente referi, originalmente existiu uma localização territorial e esta coincidiu historicamente com um território social específico: a zona colonial. Tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, ocorria na zona colonial.

Em razão desses fatos, o mesmo autor enuncia uma ruptura com as formas ocidentais modernas de pensamento. Para tanto, é necessário situar a perspectiva epistemológica na experiência social do sul. Trata-se de aprender como sul, utilizando epistemologias do sul. Eis a ecologia dos saberes, como pensamento pós-abissal, cuja premissa é a diversidade epistemológica, a pluralidade de formas de conhecimento científico.

Educar em direitos humanos tem se tornado uma prioridade para os governos, implementando-se políticas educativas para alcançá-la. No entanto, indaga-se a concepção de direitos humanos que está por trás destas políticas, especialmente, no contexto latinoamericano, no qual a ausência de uma cultura de direitos humanos é obscurecida com formalismos e procedimentos vazios. Trata-se de uma separação entre teoria e prática dos

direitos humanos, denunciada por David Sánchez Rubio (2011) são considerados como um traje, desenvolvido pela Modernidade liberal burguesa, que veste uma forma hegemônica de ser humano.

Considerando-se o desafio de uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença, proposto por Vera Maria Candau (2008). Uma educação em direitos humanos pressupõe o diálogo. Trata-se de uma “pedagogía pluriversal y de confluencia”, descrita por David Sanchez Rubio (2011)

Por estas razones una pedagogía o enseñanza em derechos humanos, debe incorporar el elemento intercultural para evitar seguir participando em la consolidación de discriminaciones y silenciamientos históricos de culturas y grupos humanos cuyos imaginarios, formas de pensar, modos de vida, ritmos y tiempos son muy diferentes al ethos sociocultural de Occidente. Con mayor motivo cuando el actual contexto marcado por la globalización ha ampliado los espacios de intercambio, contacto y sociabilidad pluricultural.

São estes os parâmetros da presente reflexão, situando a educação em direitos humanos em um contexto problematizador, capaz de romper com uma cultura estreita, reduzida e simplista de direitos humanos, que contribui para o não cumprimento, destruição e desconsideração desses direitos em amplos contextos mundiais. Da mesma forma, não se pode restringir a realização de políticas e iniciativas de Educação em Direitos Humanos ao aparato estatal.

O enfoque da Educação em Direitos Humanos consiste dar visibilidade as causas dos problemas, provocar a modificação de atitudes e valores, intervir em situações de conflito e de violações de direitos humanos, assegurar o conhecimento de que o direito é para todos. É um processo coletivo integrado ao meio onde acontece, em consonância com as necessidades de quem dele participa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o fundamento que orienta e organiza a proposta de uma educação em Direitos Humanos. Nesse contexto, educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. Forma-se a dialética entre o direito à educação e os direitos humanos: para além de ser um instrumento para realização dos direitos humanos e fundamentais, a educação em direitos humanos é a chave de desenvolvimento da personalidade do indivíduo e construção de uma sociedade democrática.

A dignidade humana é um valor fundamental que deve ser articulada nas teias e nas práticas sociais e a educação pode, pela sua capilaridade, tornar objetiva e concreta, crítica e emancipatória essa articulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- BOUDON R. ; BOURRICAUD F.. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Atica, 1989.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CANDAU, V. M.. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HERRERA FLORES, J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- RUBIO, D. S. **Encantos y desencantos de los derechos humanos. De emancipaciones, liberaciones y dominaciones**. Barcelona: Icaria & Antrazyt, 2011.
- SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estud. - *CEBRAP*. 2007, n.79.
- VILLEY, M. **Le droit et les droits de l'homme**. Paris: PUF, 2009.