

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESSUPOSTOS POLÍTICO- EPISTEMOLÓGICOS

HUMAN RIGHTS EDUCATION: POLITICAL-EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS

Dimas Pereira Duarte Júnior¹

Carla Jeane Helfemsteller Coelho²

RESUMO

Os Direitos Humanos resultam das lutas travadas para evitar o sofrimento humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em que pese o argumento de que não está revestida de força jurídica vinculante, tem seus princípios positivados em legislações dos países signatários, conferindo a estes a força da lei, também pode ser compreendida como norma de jus cogens internacional. Todavia, a dignidade humana ainda é violada. O mesmo argumento que inscreve a pessoa como portadora de direitos é paradoxalmente o que lhe habilita a engendrar formas de destruição. A presente pesquisa bibliográfica e hermenêutica analisa a Educação em Direitos Humanos como recurso que visa a compreensão, a conquista e a vivência dos direitos humanos, focando no esclarecimento sobre as bases político-epistemológicas adequadas a ela. Evidencia-se como elaborações conclusivas que os processos educativos que visam educar para os Direitos Humanos precisam se estabelecer com bases epistemológicas e metodológicas eminentemente progressistas e libertadoras, considerando as diferentes dimensões cognitivas. É necessário superar práticas behavioristas e positivistas como compromisso político epistemológico a esta empreitada.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Epistemologia. Compromisso Político. Ética

¹ Doutorado em Ciências Sociais: Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2008). Mestrado em Filosofia Política pela Universidade Federal de Goiás (2001). Graduação em Direito pela Universidade Católica de Goiás (1996). Tem experiência na área de Ciência Política, Relações Internacionais e Direito Público, atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos Humanos, Direito Internacional e Regimes Internacionais. Professor e Pesquisador do Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - UNIT/SE. Email: duartejr1@msn.com

² Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição - FAFIMC/RS (2000), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica /RS (2004) e doutorado em Educação pela UFBA (2011). Tem experiência na área de Filosofia com ênfase em ética (Alteridade), construção da subjetividade, intersubjetividade, Filosofia da Ciência e Epistemologia com ênfase na Teoria Sistemática da Cognição e Pesquisa Qualitativa. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Ambiental, Educação Popular, Educação e Saúde, Educação Biocêntrica e Educação em Direitos Humanos. Tem experiência como Consultora em Elaboração de Projetos socioambientais, Formação, Capacitação e Gestão Ambiental Participativa, Formação de Lideranças e Empoderamento social (empowerment) e Direitos Humanos. Atualmente é professora e pesquisadora no Programa de Pós Graduação em Direito (PPGD) com ênfase em Direitos Humanos na Universidade Tiradentes (UNIT), integrando a Linha de pesquisa: Direitos Humanos, novas tecnologias e Desenvolvimento Sustentável e Membro do Comitê de Ética desta mesma Instituição. Atua na área de Aconselhamento Filosófico e processos de desenvolvimento da intersubjetividade. Email: ccfilos2@yahoo.com.br

ABSTRACT

Human rights result from struggles to avoid human suffering. The Universal Declaration of Human Rights of 1948, in spite of the argument that it is not covered by binding legal force, has its principles affirmed in the legislation of the signatory countries, conferring upon them the force of the law, can also be understood as a norm of *jus cogens* international. However, human dignity is still violated. The same argument that inscribes the person as a bearer of rights is paradoxically what enables him to engender forms of destruction. The present bibliographical and hermeneutic research analyzes the Education in Human Rights as a resource that aims at the understanding, conquest and experience of human rights, focusing on the clarification of the political-epistemological bases appropriate to it. It is evident as conclusive elaborations that the educational processes that aim to educate for Human Rights need to establish with epistemological and methodological bases eminently progressive and liberating, considering the different cognitive dimensions. It is necessary to overcome behaviorist and positivist practices as an epistemological political commitment to this endeavor.

Kwywords: Education in Human Rights. Epistemology. Political Commitment. Ethic

INTRODUÇÃO

A história da “civilização” é marcada por eventos que comprometem o sentido do humano, sendo que os mecanismos de exclusão, de preconceito, de desigualdade e de outras atrocidades têm se sofisticado, ganhando níveis de maior complexidade e nos exigindo reflexões não lineares e igualmente complexas e sistêmicas sobre as atitudes humanas e os acontecimentos delas decorrentes.

Neste sentido, análises sobre como tornar real a prática dos Direitos Humanos (DH) configura-se fundamentais, sob pena de cairmos no descrédito imobilizador de mudanças em prol de alternativas aos acontecimentos de barbárie.

Enquanto produtos históricos, os direitos humanos podem ser compreendidos como conquistas que resultaram de esforços realizados com a finalidade de mitigar o preconceito e a opressão que geram violência, e evitar o sofrimento gerado pela violação da dignidade humana.

Um dos principais documentos internacionais que versam sobre a proteção jurídica dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH- apesar de

constantemente ser caracterizada como desprovida de força vinculante, tem seus princípios positivados enquanto direitos fundamentais em tratados internacionais e na legislação dos países signatários, conferindo a estes direitos, a força da lei e a ela mesma o status de norma de *jus cogens* internacional, isso vale dizer que ela é aceita e reconhecida como válida e imperativa, independentemente da manifestação volitiva dos Estados que integram a sociedade internacional. Apesar disto, presenciamos diariamente situações que demonstram a inferiorização de grupos oprimidos e fragilizados para os quais a igualdade não é reconhecida de fato, assim como a descaracterização de personalidades, religiosidades, culturas, onde o direito à diferença é constantemente mitigado.

O Brasil, estado signatário das intenções proferidas pelas Nações Unidas, ao mesmo tempo em que apresenta ao mundo exemplos de ações em prol da humanidade e da ecologia humana, paradoxalmente tem encabeçado as listas dos países que apresentam maior desigualdade socioeconômica, tornando-se exemplo em corrupção, impunidade, violação de direitos humanos e de ações que colocam a vida do planeta em risco.

Muitos são os caminhos pelos quais se pode trilhar esta necessária investigação sobre os limites e possibilidades da efetivação dos direitos humanos que representaria, na prática, a possibilidade de o ser humano conseguir satisfazer suas necessidades sem comprometer esta possibilidade ao outro e às gerações futuras, tornando real o que estabelece a carta das Nações Unidas.

A realização desta utopia, não obstante, depende afinal de que? A ideia de que, da conscientização das pessoas depende a efetivação do que está orientado nas declarações e normatizado nas leis é consenso em diversas teorias assim como também ao senso comum.

Nesse sentido, Flores (2009), afirma que a tomada de consciência dessas desigualdades colabora para o encurtamento do abismo entre a igualdade formal, aquela garantida por meio da lei, de forma fria que, sem considerar as diferenças e as desigualdades materiais, se torna uma abstração, de uma prática consciente das peculiaridades dos indivíduos e mesmo das sociedades, que caminham para uma real efetivação do texto de lei. Porquanto, a investigação acerca da capacidade humana de tomar consciência sobre seu dever de zelar pela dignidade humana e pela vida, no estudo ora apresentado, se estabelece pelo caminho da reflexão sobre a capacidade humana de pensar sobre o que faz e de assumir responsabilidades frente as suas atitudes nas relações intersubjetivas e ecológicas, uma vez que destas ninguém pode escapar, e nelas, reside tanto o que nos coloca em risco, como as

alternativas às mudanças necessárias à efetivação do reconhecimento e zelo da dignidade humana- pressuposto aos direitos humanos.

É na educação que tem repousado, ao longo do curso das transformações paradigmáticas, as esperanças do desenvolvimento de uma geração sempre mais consciente e acolhedora da alteridade. Neste sentido, dispomos, dentre outros instrumentos, da propositiva educação em direitos humanos que apresenta no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005-2009) o objetivo de “promover o entendimento comum de que as pessoas são responsáveis para que os direitos humanos sejam realidade em todas as comunidades e na sociedade como um todo.” Ou seja, propõe uma reaprendizagem de como conviver com o outro e com o meio. Todavia para que tal reaprendizagem ocorra, são necessárias mudanças nos processos educativos que resultaram nas aprendizagens que hoje se mostram insuficientes ou insustentáveis. De tal modo, o presente estudo objetiva elucidar quais são as bases político-epistemológicas de uma proposta educativa que pode realmente efetivar as finalidades da educação em direitos humanos. Cabe salientar que por vezes, é o próprio processo educativo que pode atrapalhar. Realizou-se aqui um estudo bibliográfico qualitativo de análise hermenêutica³.

Nesse caminho, o presente estudo, fundamentado em teóricos que tratam dos Direitos Humanos Críticos, da Ética, da Filosofia e da Educação em Direitos Humanos, dividir-se-á em três seções, sendo que a primeira trata sobre a construção histórica do conceito de dignidade humana; a segunda apresentará aspectos da Educação em Direitos Humanos e a terceira, concluindo o trabalho, apresentará pressupostos político-epistemológicos convergentes com a Educação em Direitos Humanos.

1. NO QUE CONSISTE O HUMANO - DIGNO DE DIREITOS

De acordo com Comparato (2013, pág.13), por sermos os únicos entes no mundo capazes de amar, refletir e criar artisticamente, os humanos, apesar das diferenças biológicas e culturais que os distinguem, merecem respeito recebendo o *status* de especiais e portadores de

³ A interpretação hermenêutica no âmbito das metodologias qualitativas atuais busca reconstruir os processos interativos, que produzem o “sentido prático” ou a construção social da realidade. KÖLLER, Hans-Christoph. Hermeneutik. In: BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried; MEUSER, Michael (orgs.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske u. Budrich (UTB), 2003.

direitos como o do “reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém, nenhum indivíduo gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação, pode afirmar-se superior aos demais”.

Nesta obra, onde é demonstrado como historicamente foi se estendendo a “todos os povos da terra as instituições jurídicas de defesa da dignidade humana” (COMPARATO, 2013, pág.13), o autor afirma que “tudo gira em torno da eminente posição do ser humano no mundo” apresentando uma narrativa filosoficamente fundamentada sobre a construção histórica do conceito de pessoa humana, chave para a compreensão do que venha ser a dignidade humana que por sua vez fundamenta os direitos humanos. Na citada obra, a resposta à pergunta sobre no que consiste a dignidade humana foi dada pela religião, pela filosofia e pela ciência.

No campo religioso monoteísta o argumento repousa na superioridade do homem em relação às outras formas de vida que, sendo semelhança de Deus que o criou, nomeia todas as criaturas que existem, exercendo por isto poder sobre estas, uma vez que o nomeado é submetido ao nomeador.

Aos gregos é atribuída a inauguração das explicações filosóficas no ocidente, tendo como argumento para justificar a dignidade da pessoa humana, o fato de ser a natureza humana essencialmente racional e de ser este um atributo exclusivamente humano. Comparato recupera a passagem da clássica obra “Prometeu Acorrentado” (445-470) por estar ela marcando a transição das explicações míticas para as filosóficas, onde “Ésquilo põe na boca do titã as seguintes palavras: ‘ouça agora as misérias dos mortais e perceba como, de crianças que eram, eu os fiz seres de razão, capazes de pensar [...]’ (COMPARATO, 2013, pág. 15). Esta característica da racionalidade, considerada pela tradição ocidental como exclusividade humana, repousa no sentido reflexivo.

Para a ciência, o curso do processo de evolução vital foi substancialmente influenciado pela aparição da espécie humana. “O ser humano age sobre o mundo físico, sobre o conjunto das espécies vivas e sobre si próprio” (COMPARATO, 2013, pág. 18), sendo que a vida humana tem um sentido axiológico.

As três áreas de conhecimento, cada uma com seus respectivos argumentos, definem a pessoa humana por sua racionalidade, ou, a capacidade de pensar e de auto afirmar-se.

Já Comte Sponville (2003) explica que o humano em nós não é essência, mas construção histórica ainda que natural, pois a humanização ocorreria por meio de um processo biológico pelo qual o *homo sapiens* foi se distinguindo progressivamente através de mutações e seleção natural das espécies de que descende. Nascemos com as características da espécie humana, para no curso de nosso processo evolutivo, caso isto ocorra, nos tornarmos humanos, o que corresponde ao prolongamento da hominização. Todavia, o avanço do estado de hominização ao estado de humanização requer um esforço o qual deve ser empreendido pelo ser humano. O processo de humanização requer o desenvolvimento intelectual, moral e ético, assim como o fortalecimento das virtudes.

A afirmação de que a condição humana não é uma decorrência necessária de sua origem biológica, mas um processo que se constitui na história, pode ser encontrada nas concepções de muitos pensadores e pensadoras: para o filósofo Hegel, o tornar-se homem é resultado da ação humanizadora; a filósofa Simone de Beauvoir (1980, pág. 9) afirma que “ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher”. O filósofo Emmanuel Levinas (1997), vai além, e radicaliza as condições para que ocorra a humanização. Para este, não só das intervenções histórico-culturais dos animais racionais depende a humanização, mas, a humanização depende da qualidade destas intervenções. O avanço do animal racional para o humano nele e nela, depende da ética, e esta, do reconhecimento e vivência da alteridade.

Neste sentido, ultrapassa-se uma noção encantada de que o humano é algo tácito que se manifesta através das intervenções dos homens e mulheres em seus processos de transformação da natureza em cultura, independentemente da qualidade destas intervenções. A humanidade depende das atitudes das pessoas, ideia que de certa forma se aproxima da afirmação histórica da “dignidade humana”; mas não por serem as pessoas, superiores em relação aos demais seres vivos; mas por serem elas, as que podem aviltar esta dignidade, assim como garantir sua proteção. E da qualidade das intervenções das pessoas, depende o que vai ocorrer. Neste sentido, torna-se de fundamental importância a perscrutação sobre fatores que influenciam uma ou outra atitude.

Esta mesma perspectiva que condiciona a humanidade da pessoa à qualidade de suas ações/atitudes, entende que a definição clássica dos Direitos Humanos corresponde a uma empreitada idealizada que se distancia da prática no cotidiano real vivenciado a partir do cenário de exclusão e barbárie em que vivemos historicamente. Neste sentido, reafirmamos as

colocações de Escrivão Filho e José Geraldo Júnior – In: Pinto e Souza (2014, pág. 35-34) quando consideram que:

Parece pertinente, portanto, que a condição e o fundamento dos direitos humanos sejam investigados a partir desta reflexão emancipadora, libertadora, questionando-nos, acerca da vida humana em comunidade, quais as fronteiras entre o natural e o social, a fim de compreender, assim, o que se situa na dimensão natural, e o que se situa na dimensão social de nossa existência. Onde estariam situados e seriam revelados, então, os direitos humanos: na dimensão natural da vida humana, ou na medida das relações sociais de opressão e libertação que se realizam no cotidiano dos indivíduos, na sociedade?

E desta forma reiteramos as proposições de Levinas (1997) de que o humano no ser caracteriza-se por sua capacidade da assunção de responsabilidade para com o outro na relação intersubjetiva. Como adverte Camilo José d'Ávila Couto (2017), a liberdade reside na opção sobre qual atitude tomar. E esta, da capacidade racional, reflexiva, e da sensibilização afetiva - mobilizadora de ações que definem o humano, como explica Levinas (1997. p. 263/264)

O direito à livre vontade se revela na obrigação (a qual incumbe aos próprios homens livres) de poupar ao homem a dependência em que ele não seria senão puro meio de uma finalidade da qual não seria de modo nenhum, o fim. Obrigação de poupar ao homem os constrangimentos e as humilhações da miséria, da errância e mesmo da dor e da tortura que a própria sucessão dos fenômenos naturais (físicos ou psicológicos), a violência e a crueldade das más intenções dos seres vivos ainda comportam.

A livre vontade do verdadeiramente humano se exterioriza na obrigação. Obrigação de zelar pela vida e dignidade de outrem. Neste sentido, cabe ao ser humano, a partir de sua liberdade de agir deliberadamente, combater os obstáculos materiais do contingente e das estruturas sociais que perturbam e distorcem a efetivação da dignidade humana.

Ainda assim, mesmo ordenados, tais direitos talvez não consigam fazer desaparecer os últimos rigores do “inumano” no ser que sempre contrariam e limitam a livre vontade do homem. A sua liberdade como limite à própria liberdade. A liberdade como necessidade de obrigação consistente em, repito, poupar o homem das más intenções que os seres vivos ainda comportam (LEVINAS, 1997. p. 263/264).

No entanto, diferentemente do que fora defendido pelo idealismo moderno, a auto deliberação não depende somente da vontade, assim como esta própria vontade está influenciada pelos eco-fatores do meio em que se vive. O ser humano é uma realidade aberta, imperfeita e inacabada que vive sob ameaças. A liberdade humana é condicionada. Querer

não é poder, e homens e mulheres agem no mundo superando obstáculos em um contexto marcado pela desigualdade de condições, o que torna o ideal kantiano da autodeterminação a partir da racionalidade, irreal. Assim, a condição humana está por certo ligada à capacidade racional sim, mas não somente e não uma racionalidade desconectada das emoções e sentimentos e desvinculada da corporeidade vivida na história e construtora dela. Atualizando o que se denominou historicamente por racionalidade, esta condição está associada a uma cognição onde encontram-se integradas a lógica - enquanto racionalidade, e os sentimentos que por sua vez são mobilizados pelas emoções. O processo cognitivo que caracteriza o humano integra diferentes dimensões humanas, resultando em processos de conscientização.

Neste processo cognitivo há a imprescindível necessidade de um pensamento emancipatório que proponha a superação dos mecanismos de exclusão, tradicionalmente instituídos, com os quais se promovem e naturalizam o fracasso do outro. Segundo Paulo Freire (1996), o exercício da criticidade, inerente ao processo de conscientização, o qual configura a dimensão política da conscientização, implica também uma dimensão epistemológica quando, na insatisfação com relação às condições da realidade, o sujeito questiona o que está aparentemente posto como verdade e se inquieta, buscando alternativas a partir da compreensão sobre as razões que configuram a realidade indesejada.

E neste sentido se ergue imperiosamente a necessidade de processos educativos que contribuam para que as pessoas possam agir conscientemente; o que implica em ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para que se chegue a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Freire (1979. Pág. 15).

Deacordo com Escrivão Filho e José Geraldo Júnior – In: Pinto e Souza (2014, pág. 35) os Direitos humanos não podem ser entendidos separadamente do político.

Os DH não podem existir num mundo ideal, naturalizado, mas devem ser postos em prática por meio de uma ação social voltada para um projeto de construção da realidade [], se erigem como um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços pelas lutas sociais por dignidade” (SOUSA JUNIOR. E SOUSA In RUBIO, OLIVEIRA e COELHO, 2016, pág. 107).

Assim, concordamos com os autores citados quando afirmam que o debate sobre a Educação em Direitos Humanos precisa levar em conta as concepções de DH que sustentam

esta discussão. As ideias neste texto apresentadas, ancoram-se nas noções fundamentadas por diferentes autores que afirmam os “processos históricos de lutas por direitos” enquanto “lutas sociais concretas da experiência da humanização”. (SOUSA JUNIOR. E SOUSA In RUBIO, OLIVEIRA e COELHO, 2016, pág.109).

De acordo com Herrera Flores(2008), a sensibilidade que torna possível a abertura ao outro, assim como a consciência sobre a importância da luta pelos direitos humanos, são capacidades a serem desenvolvidas, razão pela qual a capacitação de pessoas que fazem parte de grupos e movimentos sociais torna-se fundamental. O processo de formação das capacidades de posicionar-se criticamente e encontrar formas de reivindicar e criar novas condições de garantia do reconhecimento da pluralidade e diversidade é processual e contínuo.

Nesta perspectiva, os processos educativos podem, ou não, contribuir ao desenvolvimento destas capacidades e a Educação em Direitos Humanos representa uma proposta que visa este fim. Daí a importância da opção entre diferentes marcos político-epistemológico que servem de referencial para ela.

2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009) define a Educação em Direitos Humanos como:

o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito; e) Fomentar e manter a paz; f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

A Educação em Direitos Humanos visa uma reaprendizagem que capacite a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção de vivências dos valores

de igualdade, respeito à individualidade e reconhecimento das diferenças, solidariedade, alteridade, cooperação e paz.

Um aspecto importante para a Educação em Direitos Humanos, desde as suas origens a meados da década de 1980 é a promoção e criação de uma cultura informada pelos direitos que contribua para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos em todas as dimensões da vida das pessoas e das sociedades. (CANDAU, 2013, pág. 33)

Entretanto, o desenvolvimento de uma cultura que acolhe e sustenta os Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da informação. “Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que dela participam” (CANDAU, 2013, pág. 36).

Esta proposta educativa orienta-se por uma visão sistêmica da realidade. Trata-se de uma proposta de formação continuada e permanente que atinge os três níveis da educação, quais sejam: a educação informal, a educação formal e a educação não formal⁴.

De acordo com Fritzsche apud Candau e Sacavino (2013b. p. 61) a Educação em Direitos Humanos está baseada no seguinte tripé: “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da

⁴ A **educação formal** é aquela desenvolvida nos espaços escolares regulamentados por lei e organizados segundo diretrizes nacionais, com conteúdos previamente demarcados. Nessa modalidade, o agente educador é o professor (GOHN, 2006). Este tipo de educação tem como objetivo o ensino e a aprendizagem de “conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade, etc” (GOHN, 2006, n.p.)

A **educação informal** é aquela que os indivíduos aprendem durante o processo de socialização (com a família, no bairro onde mora, com os amigos, etc), é carregada de valores e culturas próprias, bem como de pertencimentos e sentimentos. Nessa modalidade os agentes educadores são a família em geral, amigos, vizinhos, colegas de escola, meios de comunicação, dentre outros (GOHN, 2006). Este tipo de educação tem como objetivo socializar os indivíduos, desenvolver “hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento” (GOHN, 2006, n.p.)

A **educação não formal** é aprendida através de processos de compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivas cotidianas. Nessa modalidade o agente educador é o outro, ou seja, aquele com quem interagimos ou com os quais nos integramos (GOHN, 2006). A educação não formal “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo” (GOHN, 2006, n.p.)

Educação em Direitos Humanos dos outros”. Tem como objetivo promover o entendimento comum de que as pessoas são responsáveis para que os direitos humanos sejam realidade em todas as comunidades e na sociedade como um todo.

Com inúmeras obras que sistematizam pesquisas e experiências realizadas em prol da Educação em Direitos Humanos no Brasil, as elaborações de Vera Maria Candau (2013, pág. 23) situam-se como importantes contribuições às formulações desta proposta. A referida autora chama atenção para a polissemia da expressão e a própria noção de Direitos Humanos, as quais “a depender do contexto vivido, gera temáticas e estratégias distintas” o que se constitui elemento crucial para a definição do que seja a Educação em Direitos Humanos.

Concordando com a citada autora, conforme já definido no presente texto, “é na perspectiva histórico-crítica que nos baseamos para promover e propor processos de formação em Direitos Humanos, por considerá-la orientada à afirmação da democracia e à construção de uma cultura dos DH que contemple todos os atores e âmbitos sociais.” (CANDAU, 2013, pág. 23)

Dentre as importantes contribuições de Candau às proposições da Educação em Direitos Humanos, destacamos a promoção da perspectiva da educação intercultural:

A articulação entre igualdade e diferença é trabalhada como desafio sem que uma afirmação anule a outra. Ou seja, defendemos que no centro deste processo deva estar a questão da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença, no âmbito educacional, a relevância da articulação destas questões tem adquirido cada vez maior destaque e gerado intensas polemicas que evidenciam a dificuldade da interação entre políticas de igualdade e de identidade. (CANDAU et al, 2013, pág. 26).

Ora, o teor de abstração, que não traduz a realidade existente nas teorias clássicas dos direitos humanos, reside na ingênua ideia de que a sua universalização fundamentada na premissa da dignidade humana asseguraria, por si só, a efetivação deste ideal. Isto não é o que de fato ocorre na realidade, e a defesa da igualdade tem sido utilizada como argumento no discurso liberal (e agora neoliberal) onde a própria igualdade de direitos se esfacela diante da desigualdade de condições, assim como também é negada toda e qualquer alteridade. Neste sentido a relação dialética entre igualdade e diferença, ou a perspectiva intercultural, primeiramente proposta por Boaventura de Sousa Santos (2003) e reafirmada enquanto princípios estruturantes do processo educativo de articulação entre a luta pela igualdade e o

reconhecimento das diferenças, “tem um papel importante no sentido de afirmar a necessidade de combater todas as formas de preconceito e discriminação” (CANDAU 2007. Pág. 400).

É, pois, necessário ressaltar que uma educação neste sentido, considera o desenvolvimento de valores, antes mencionados, o que significa igualmente educar para o desenvolvimento da ética. A postura do reconhecimento do outro como legítimo que inibiria a violação da dignidade humana, representa uma postura ética. Neste contexto é pensada a ética não apenas como base teórica e ou reflexiva do agir moral, mas como “a voz interna” que define as práticas humanas realizadas por pessoas com suas ambiguidades e historicidade. Sendo assim, não teria significado abordar o tema da ética com a finalidade de fundamentar o processo educativo visando traçar valores morais para os educandos (COELHO, 2011).

Para Francis Imbert (2001), a formação ética a ser desenvolvida em um processo educativo, não pode reduzir-se à formação de pessoas obedientes, dóceis, e sem capacidade de tomar decisões, trabalhadas na perspectiva da moral - como boa forma - ou seja, aquilo que faz bem ao sistema. Em texto anterior, Coelho (2011, pág. 126). explica que “a ética não se resume ao cumprimento de regras. Significa em primeiro lugar, uma atitude que parte de uma decisão pessoal, resultante da tomada de consciência que ocorre, quando razão e afetividade se integram”. Para que esta capacidade se desenvolva é necessário que sejam oportunizados espaços, onde os sujeitos do processo educativo possam expressar seus potenciais. O ambiente educativo nesta perspectiva oferece situações em que se estimula o pensamento reflexivo e crítico, a tomada de decisões, e onde cada um pode responsabilizar-se por seus atos, sem desqualificação, a fim de desenvolver a coragem necessária à tomada de atitudes efetivas de compromisso com o outro.

Tal processo educativo ancora-se em propostas político- epistemológicas específicas, principalmente na esfera da educação formal, sendo que neste sentido, esta opção torna-se pré-requisito para que a educação em direitos humanos alcance seus objetivos e cumpra suas finalidades. Tal pré-requisito situa-se como o primeiro de seis desafios apontados por Candau (2007) como necessários a serem enfrentamentos ao nível do discurso e da prática da educação em direitos humanos no Brasil, conforme descrição que segue: em primeiro lugar, a opção entre diferentes marcos político-ideológicos que servem de referencial para ela; em seguida, a necessidade de critérios que caracterizem a especificidade das experiências; o risco da fragmentação; a tensão entre parceria e cooptação; e finalmente, a clivagem entre temas transversais versus temas geradores; e a formação de educadores.

3. PRESSUPOSTOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS CONVERGENTES COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Entende-se por opção político-epistemológica a concepção de como se dá o conhecimento que vai embasar as escolhas metodológicas dos processos educativos bem como influenciar a postura dos educadores na relação com os educandos.

Coelho ⁵ explica que historicamente tem-se formulado diferentes epistemologias, sendo que principalmente duas delas disputaram o campo educativo. São elas: a corrente do inatismo - defendendo que o conhecimento é inato, precisando de estímulos para vir à tona; enquanto que a outra corrente, a do empirismo, defende que nascemos como “tábulas rasas” e todo o conhecimento é adquirido através das experiências (empíria), por meio dos sentidos. Inspirada na epistemologia empirista é formulada a psicologia behaviorista - ou comportamentalista (*behaviour* = “conduta”) - representada principalmente por J. Watson e B. F. Skinner. O Behaviorismo alicerça sua concepção de aprendizagem na ideia do condicionamento. A aprendizagem, para esta abordagem, situa-se como o fenômeno que resume todo o processo de formação dos comportamentos humanos.

As práticas educativas no âmbito da educação formal têm sido influenciadas predominantemente pelo behaviorismo, o que significa dizer que estas práticas educativas são comportamentalistas, ou seja, educam através do reforço condicionado. Esta influência, todavia, constituindo-se um prejuízo visto que tais práticas se situam como *locus* dos processos cognitivos, e enquanto práticas axiológicas e teleológicas, influenciam diferentes valores que são balizadores morais e éticos.

Neste sentido, temos uma relação importante entre cognição e ética permeada pelos processos educativos. A forma como esta relação tem sido estabelecida é refletida na forma como os sujeitos sociais têm sido educados, o que explica os comportamentos automáticos de heteronomia e descomprometimento presentes na cultura atual, e justifica a meta da educação em direitos humanos de promover reaprendizagens – de valores, comportamentos e vivência intersubjetiva.

⁵ As explicações aqui apresentadas foram extraídas da Tese de Doutorado da autora, também utilizadas, com variações em texto apresentado no XVII da ANPOF

Tanto uma concepção que propõe o conhecimento como inato, desconsiderando a historicidade e a interação com o meio, quanto uma concepção de conhecimento à base do condicionamento comportamental, prejudicam a ética. O sujeito, na acepção do termo, se faz em sua historicidade, e o condicionamento impede a autonomia necessária à tomada de decisão que nasceria do discernimento (pessoal e intransferível) - condição à ética.

Estas concepções resultam em produção de conhecimentos estéreis do ponto de vista da aplicabilidade. Como o conhecimento produzido interfere na forma de viver em sociedade, as opções epistemológicas representam um fator existencial-social fundamental. Há uma dimensão política implicada na dimensão epistemológica que remete a uma dimensão ética. Igualmente tais proposições influenciam no modo de pensar. Por estas razões afirmamos a necessidade de se atentar aos processos educativos a serem propostos enquanto educação em direitos humanos.

Em termos de proposições político-epistemológica convergentes com a educação em direitos humanos, além da já citada Educação Dialógica e Emancipatório freireana, situamos as propostas de três importantes epistemólogos, quais sejam: o suíço Jean Piaget e os chilenos Humberto Maturana e Rolando Toro Araneda.

Jean Piaget (1982) propõe que o conhecimento é fruto de uma síntese dialética entre fatores endógenos (fatores inatos representados nas faculdades intelectivas) e exógenos (o que o sujeito capta do meio através dos sentidos). Nesta perspectiva, o sujeito cognoscente constrói um conhecimento que não é unicamente o que captou, nem o que tinha a priori, mas um conhecimento “novo” “elaborado” por ele através da interação entre estes dois fatores e do sujeito com o meio. Há uma relação entre assimilação e acomodação, no sentido de que uma não sucede simplesmente a outra, mas cada uma gera uma situação nova, que provocará a necessidade de outra entrar em ação. Isto resulta em um processo interminável de adaptação. Trata-se, portanto, de uma construção e não de uma mera aquisição e ocorre necessariamente por meio das interações, absolutamente divergente de uma ideia de conhecimento adquirido por meio de transmissão de informações.

Humberto Maturana (1990) acrescenta que nesta interação precisam ser consideradas as diferentes dimensões humanas. Para ele a ideia de que a razão caracteriza o humano é falsa porque nega as emoções, historicamente desvalorizadas, consideradas como algo animal, que nega o racional. Este autor afirma que há um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção

que constitui nosso viver humano, assim como os processos cognitivos. “Todo sistema racional tem um fundamento emocional”(MATURANA, 1997. Pág. 15).

Este epistemólogo propõe que cognição seja um processo *autopoietico* que envolve percepção, emoção e ação. Tal proposição se coaduna com as explicações do chileno Rolando Toro Araneda (2002) para quem o processo cognitivo ocorre a partir da integração entre três níveis de aprendizagem: cognitivo, vivencial e visceral; para este, a vinculação é pressuposto para a aprendizagem e a capacidade de discernimento que habilita à relação de alteridade depende do desenvolvimento de uma inteligência afetiva.

Estas são, portanto, opções político-epistemologias convergentes com a Educação em Direitos Humanos porque, são epistemologicamente emancipadoras e politicamente comprometidas, sendo assim éticas e proporcionadoras de aprendizagens que levam à ética – condição para o reconhecimento do outro como legítimo e assim para a proteção da dignidade humana.

CONCLUSÕES

Com base no que foi exposto, concluímos enfatizando a importância da opção político-epistemológica nos processos educativos empreendidos em nome da Educação em Direitos Humanos. Destes dependem o alcance dos objetivos e fins desta proposta, pois influenciam a construção de conhecimentos, as metodologias utilizadas, e a postura do educador na relação com o educando.

A Educação em Direitos Humanos propõe-se à emancipação dos sujeitos, ao empoderamento social, à análise crítica da realidade, ao comprometimento, à ética. Fundamentalmente à disseminação e a vivência dos direitos Humanos através de uma postura de acolhida ao outro e reconhecimento da alteridade. Neste caso, os processos educativos precisam proporcionar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes que habilitem os sujeitos sociais à estas capacidades.

Quando trabalhada por meio de processos educativos adequados, a Educação em Direitos Humanos constitui-se mecanismo capaz de provocar mudanças de mentalidades: de mentalidades educadas para competir e satisfazer as necessidades próprias a qualquer custo, para mentalidades cooperativas, capazes de encontrar formas de satisfazer as necessidades próprias sem negar o outro.

Tais reaprendizagens podem resultar nas mudanças existenciais necessárias para que o *status* do humano seja reestabelecido naqueles que vem aviltando a dignidade do outro. E para que todo ser humano tenha sua dignidade preservada. Acreditamos que esta seja uma alternativa à conquista da necessária efetivação dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Pág. 9.

CANDAU, Vera Maria. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores**. Educação. Porto Alegre, v. 36. jan./abr., 2013b.

COELHO, Carla Jeane Helfemsteller. **A Ética Biocêntrica como encarnação da Alteridade: da vivência das transformações existenciais à mudança paradigmática**. Tese de Doutorado. Salvador, UFBA, 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2013 + e-book.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. Tradução de Eduardo Brandão. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONTO, Camilo. **Direitos do Homem em Emmanuel Lévinas: a responsabilidade por outrem**. (sem data). Disponível em:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MofWZ161UKIJ:liberacausa.xpg.uol.com.br/arquivos/TEXT0-003.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acessado em 25/05/2017.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos como um projeto de sociedade. In: PINTO, João Batista Moreira; SOUZA, Eron Geraldo de (Org.). **Os direitos humanos como um projeto de sociedade: desafios para as dimensões políticas, socioeconômica, ética, cultural, jurídica e socioambiental**. vol. I. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2014.

FLORES, Joaquin Herrera. *La reinvencción de los derechos humanos*. Andalucía: Atrapasueños, 2008.

FLORES, Joaquin Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Pág. 15.

IMBERT, Francis. **A questão da Ética no campo Educativo**. Petrópolis: VOZES; 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Primeira fase (2005-2009)**. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>.

Acesso em: 20/05/17.

KÖLLER, Hans-Christoph. Hermeneutik. In: BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried; MEUSER, Michael (orgs.). **Hauptbe griffe Qualitativer Sozial for schung. Ein Wörterbuch**. Opladen: Leske u. Budrich (UTB), 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre Nós**– Ensaio sobre alteridade. Coordenador de tradução Pergentino Stéfano Pivatto. Petrópolis: VOZES, 1997.

MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco G. **El árbol del conocimiento**: las bases biológicas Del entendimiento humano. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1990.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje em Educación y Política**. Santiago de Chile: DOLMEN, 1997.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

RUBIO, David Sánches, OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva, COELHO, Carla Jeane Helfemsteller. **Teorias Críticas e Direitos humanos**: contra o sofrimento e a injustiça soial. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TORO, Rolando. Biodanza: **Integração existencial e desenvolvimento humano por meio da música, do movimento e da expressão dos potenciais genéticos**. São Paulo: Olavobrás, 2002.

Submissão: 13.06.2018

Aprovação: 03.12.2018