

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

CLAUDIO MOREIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO:
DIREITOS HUMANOS E PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

São Leopoldo

2014

CLAUDIO MOREIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO:
DIREITOS HUMANOS E PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Claudio Moreira da
Educação: direitos humanos e prática docente no ensino superior do Brasil / Claudio Moreira da Silva ; orientadora Gisela Isolde W. Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.
137 p.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Direitos humanos – Estudo e ensino – Brasil. 2. Plano Nacional de Educação (Brasil). 3. Direitos humanos (Teologia cristã). 4. Ensino superior – Brasil. I. Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

CLAUDIO MOREIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO:
DIREITOS HUMANOS E PRÁTICA DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e
Educação.

Data: 28 de agosto de 2014

Gisela Isolde W. Streck – Doutora em Teologia – EST

Laude E. Brandenburg – Doutra em Teologia – EST

Evaldo Luis Pauly – Doutor em Educação – UNILASALLE

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa, também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las', por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Gramsci, 1999; 95/ 1981, p. 13.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela.

À

Deus, Todo Poderoso, Criador de Todas as Coisas, à Minha filha Maria Clara, fonte de inspiração e amor, a minha esposa Soraia, pelo apoio e carinho dedicado nas horas mais difíceis de construção desse trabalho e a minha mãe Rachel, pela dedicação e Zelo nesta caminhada, a meu Pai Oswaldo Moreira (in memoriam), meu primeiro e grande mestre e, que permanece para sempre em minha lembrança, a minha orientadora Profa. Dra. Gisela Streck, pela paciência, contribuição e suporte.

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos como princípio educativo é objeto de análise nesta pesquisa, a partir das propostas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, de 2007, apresentado e desenvolvido pelo governo Federal, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e contando com a contribuição de pesquisadores e professores universitários. A Pedagogia da Libertação, com base na pedagogia da Autonomia foi uma das molas propulsoras deste trabalho na busca de estudar a proposta de Educação que tenha por princípio os Direitos Humanos como um instrumento para alcançar a grande diversidade multicultural que temos hoje, buscando a formação de um ser humano mais afeto a tolerância e a convivência pacífica em sociedade. Problematizou-se o anunciado no PNEDH nos aspectos relativos aos direitos humanos, currículo, multiculturalidade, religião, educação e sociedade, com o objetivo de compreender as razões de expansão dessa tendência que vincula direitos humanos à educação analisando as atuais políticas educacionais voltadas à desigualdade social. Apresentaram-se breves aspectos da origem histórica dos Direitos Humanos no Brasil para a construção da cidadania, a importância da religião na proteção dos Direitos Humanos. Na análise, utilizou-se o método científico dedutivo-indutivo, explorando-se dialeticamente os estudos de diversos autores relativos à temática Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Desigualdade Social. Exclusão. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The Human Rights Education as an educational principle is the object of analysis in this research, according to the proposals of the National Plan for Human Rights Education - PNEDH, 2007, presented and developed by the Federal Government, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and with input from researchers and academics. The Pedagogy of Liberation, based on The Pedagogy of Liberation, based on the pedagogy of autonomy was one of the drivers of this work in the quest to study the proposal of Education which has the principle Human Rights as a tool to achieve great multicultural diversity we have today, seeking educational attainment more sensitive to tolerance and peaceful coexistence in society. It has problematized be announced in the PNEDH the aspects relating to human rights, curriculum, multiculturalism, religion, education and society, in order to understand the reasons for this expansion trend that links human rights to education analyzing the current educational policies geared to social inequality. It has presented brief aspects of the historical origin of human rights in Brazil for the construction of citizenship, the importance of religion in the protection of human rights. In the analysis, we used the deductive-inductive scientific method by exploiting dialectically studies of various authors on the theme Human Rights Education.

Keywords: Human Rights Education. Social Inequality. Exclusion. Educational Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	19
1.1 Noção preambular: Direitos Humanos x Direitos Fundamentais.....	19
1.2 Educação: direito fundamental.....	22
1.3 Porque os Direitos Humanos são tão importantes?	26
1.4 Breves aspectos sobre a origem histórica dos Direitos Humanos no Brasil na construção da cidadania	28
1.5 A importância da Religião na Proteção dos Direitos Humanos.....	36
1.6 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	40
1.7 O Estado laico como princípio.....	42
2 O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE	45
2.1 Educação em Direitos Humanos: significado e princípios.....	45
2.2 Explicitando a noção de contemporaneidade.....	50
2.3 Princípios Éticos no Ensino dos Direitos Humanos.....	53
2.4 Princípios Educacionais no Ensino dos Direitos Humanos	55
2.5 Aspectos do Ensino Superior no Brasil Atual.....	60
2.6 Perspectivas para o ensino superior a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	65
2.7 Educação em Direitos Humanos e a importância do diálogo.....	72
2.8 Metodologia e Prática Docente no Ensino dos Direitos Humanos	81
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: FUNDAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DA CONTEMPORANEIDADE	85
3.1 Perspectivas para os currículos no ensino superior a partir dos Direitos Humanos como princípio educativo	85
3.2 Aportes teóricos e reflexões da prática educativa no ensino superior	97
3.3 A ação docente na Educação em direitos humanos a partir da complexidade	101
3.4 Os paradoxos da ação docente: Direitos Humanos como princípio educativo num currículo da contemporaneidade.....	104
3.5 O pensamento complexo como “episteme” e como prática educacional na Educação em Direitos Humanos.....	107
3.6 As decisões pedagógicas inclusivas no Ensino Superior com base nos Direitos Humanos.....	110
3.7 A acessibilidade da Educação por meio de Políticas Públicas inclusivas no Ensino com base nos Direitos Humanos	115
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

Investigar o estado atual da Educação em direitos humanos no Brasil é uma questão bastante complexa, visto que a sociedade brasileira ainda se mantém numa posição de práticas elitistas. Embora, as políticas de acessibilidade aos espaços educacionais estejam cada vez mais abertas para aqueles que buscam pela verdadeira efetivação dos seus direitos.

As diversas transformações que vêm ocorrendo na sociedade, ao longo dos anos, têm influenciado de forma positiva os distintos setores da educação no Brasil. E a educação, imersa neste novo cenário, também tem experimentado um significativo ensaio que caracteriza a nova realidade do ambiente educacional nas últimas décadas.

Isto porque, a nova política educacional de inclusão pressupõe um modo de se estabelecer um sistema favorável a uma sociedade formada pela diferença, respaldada pelos princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, fortalecedores da acessibilidade e manutenção dos estudantes nas instituições de ensino.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo, fazer uma reflexão sobre os fundamentos teóricos metodológicos no ensino dos direitos humanos, como princípio educacional no contexto da contemporaneidade, abordando a complexidade da construção de um currículo no ensino dos direitos humanos, destacando a educação como um direito fundamental, e os direitos humanos como princípio educativo.

É compreensível pela sua amplitude que este trabalho não dará conta de todas as questões relevantes sobre a temática em destaque. Por isso, centrou-se na questão principal: os desafios de analisar os fundamentos teóricos da Educação como direito humano, discutindo suas bases com o intuito de buscar nos direitos humanos como princípio educativo os parâmetros necessários para a construção de uma sociedade igualitária, democrática e cidadã, mediante o desenvolvimento da ação docente atrelada a um currículo que contemple a complexidade da contemporaneidade.

Diante destas inquietações, esta pesquisa apresenta relevância social, uma vez que, o resultado adquirido possibilitará a sociedade como um todo, conhecer os Fundamentos teórico-epistemológicos no ensino dos direitos humanos, explorando, em busca de um currículo que contemple a sociedade atual, e conseqüentemente, a sua concepção de sujeito atuante no processo educativo para todos e não apenas para os privilegiados.

Este trabalho bibliográfico fundamenta-se nos estudos de João Bosco Medeiros¹, que compreende a pesquisa bibliográfica como: “um passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que, elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despendar tempo com o que já foi solucionado”.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se como documentação indireta e constitui-se em fonte secundária, que por sua vez, busca em levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa, os dados e conhecimentos necessários.

O objetivo desta metodologia é fornecer ao pesquisador informações, conhecimento, a partir dos argumentos teóricos, da doutrina, em livros, revistas, artigos, e, em periódicos, entre outras fontes, que sejam relevantes para a construção da dissertação.

Medeiros², também destaca que o êxito dos estudos ou pesquisa bibliográfica, depende em grande parte da leitura que o pesquisador realiza, por proporcionar a ampliação e integração de conhecimento além de enriquecer o vocabulário e melhorar a comunicação e o desempenho nas argumentações teóricas.

A fundamentação teórica desse trabalho baseou-se nos estudos de uma diversidade de autores e pesquisadores, além de estar alicerçada por uma variabilidade de obras, decretos e leis que envolvem a temática do trabalho, bem como algumas políticas públicas adotadas pelo governo Federal na questão do ensino dos Direitos Humanos.

¹ MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2009, p. 39.

² MEDEIROS, 2009, p. 54.

A estrutura deste estudo constitui-se em três capítulos teóricos, além da introdução e das considerações finais. A introdução apresenta os objetivos, o problema, a justificativa da escolha do tema.

O primeiro capítulo faz uma abordagem sobre a educação como direito fundamental, promovendo também uma análise sobre a concepção de educação como referência, política e ao mesmo tempo como processo de construção da cidadania; e a importância da religião na construção dos direitos humanos.

O segundo capítulo trata de examinar a questão da educação em direitos no ensino superior, a partir da noção de modernidade, da ética e dos princípios no ensino dos direitos humanos, também se analisa o Plano Nacional para educar em direitos humanos no ensino superior, além de buscar metodologias na prática da educação no ensino superior com base nos direitos humanos.

Já o terceiro capítulo se propõe os fundamentos epistemológicos na construção de um currículo contemporâneo, aborda a questão da complexidade da sociedade hodierna e os paradoxos da ação docente em Direitos Humanos atrelada a um currículo que contemple a complexidade do século XXI.

A prática docente que se propõe neste trabalho, se constitui a partir de oficinas pedagógicas, como dimensionadas pelo professor Paulo César Carbonari, em sua obra *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*, onde o “educador recebe e faz uma dinâmica de apresentação dos/as participantes e da integração do grupo. Apresenta o conteúdo, os objetivos e a dinâmica da oficina. Informa que a oficina trata das concepções de direitos humanos³”.

Além disso, o trabalho propõe que os Direitos Humanos requer condições institucionais e legais que afetam a prática docente.

E, por fim, a conclusão.

³ CARBONARI, Paulo César. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*, Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo, IFIBE, 2008. p. 11.

1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

1.1 Noção preambular: Direitos Humanos x Direitos Fundamentais

A ideia ou noção básica de “direitos humanos” parte do direito internacional, no sentido de se tratar de direitos universalmente⁴ aceitos e reconhecidos pela ordem jurídica internacional, se tratando de direitos que extrapolam a ordem jurídica interna do Estado Brasileiro.

Os “direitos fundamentais” tratam de direitos reconhecidos na ordem jurídica interna do Estado pátrio, e, estão materializados nas Cartas Políticas e leis nacionais. Tanto os direitos humanos como os direitos fundamentais constituem no que há de mais valioso no ordenamento jurídico dos povos e nações democráticas, em função dos bens a que visam tutelar, eis que se constituem em direitos que tem por base a vida, a liberdade, a propriedade, a segurança e a igualdade, direitos imprescindíveis à concretização e efetivação da dignidade das pessoas enquanto seres humanos.

Os autores em suas obras de doutrina não são uniformes quanto à terminologia quando explanam sobre os direitos humanos, eis que muitas vezes têm utilizado de expressões como: direitos da pessoa humana, direitos do homem e do cidadão, direitos humanos, direitos fundamentais e direitos humanos fundamentais, como se todas as terminologias significassem a mesma ideia.⁵

A expressão “direitos humanos” é utilizada pela Filosofia do Direito e ainda pelo Direito Internacional Público e Privado, sendo a forma que mais se popularizou. Já os “direitos fundamentais” seriam os direitos humanos positivados em um sistema jurídico constitucional, analisados sob o enfoque do direito interno, distinção que somente se faz no meio acadêmico do ensino jurídico.

⁴ Com a Declaração de 1948, tem início a afirmação dos direitos humanos, de forma universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. In: BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 30.

⁵ GALINDO, Bruno. *Direitos Fundamentais*. Curitiba: Juruá, 2009. p. 44.

O consagrado constitucionalista português Prof. Gomes Canotilho não se utiliza do termo direitos humanos, eis que se serve da terminologia: direitos fundamentais formalmente constitucionais e direitos materialmente fundamentais, se tratando os primeiros “*os direitos consagrados e reconhecidos pela constituição*” por serem “*enunciados e protegidos por normas com valor constitucional formal*”; já os segundos, se tratam de “*outros direitos fundamentais constantes das leis e das regras aplicáveis de direito internacional*” e se denominam “*materialmente fundamentais*”, em face de que as normas que os enunciam não têm forma constitucional.⁶

O professor José Afonso da Silva assevera que a locução “direitos humanos” é a expressão utilizada pelos documentos internacionais, e, aqueles que se insurgem contra, o fazem sob a ótica de que não existe direito que não seja humano, e, por isso, defende que a expressão mais adequada seria “direitos fundamentais do homem”, já que:

[...] além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas.⁷

Já o mestre Italiano Norberto Bobbio, faz distinção como sendo os direitos humanos aqueles unicamente naturais⁸, e direitos do homem, aqueles direitos que foram positivados⁹, sendo que entende como direitos naturais tão somente os primeiros.

Nesse passo, assevera Bobbio, que:

⁶ CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional*. 6. Ed. Coimbra: Almedina, 1996. p. 528. Ver também do mesmo autor: *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999. p. 379.

⁷ SILVA, J. Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 12. ed, São Paulo: Malheiros, 1996, p. 176-177.

⁸ Direito natural explicita-se na obra de Giorgio Del Vecchio, a explanação de Miguel Reale sobre o naturalismo, as leis naturais previstas, inclusive na Bíblia e, seguidores do período grego. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6/direito-natural-e-direito-positivo#ixzz2RWRN9KX7>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

⁹ Direito positivo é o conjunto de princípios e regras que regem a vida social de determinado povo em determinada época. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Direito_positivo>. Acesso em: 25 abr. 2013.

[...] quando os direitos do homem eram considerados unicamente como direitos naturais, a única defesa possível contra a sua violação pelo Estado era um direito igualmente natural, o chamado direito de resistência.¹⁰

Neste sentido, já evidencia Norberto Bobbio a historicidade como fator característico e inerente à construção dos direitos humanos, e a necessidade de normatização destes direitos básicos e fundamentais, no sentido de limitar o poder do estado em relação ao indivíduo, assegurando-lhe pelo menos um patamar mínimo de direitos. Daí, porque, a expressão fundamental.

De outra parte, o Professor Paulo Bonavides, verifica o uso demasiado das alocações: “direitos humanos”, “direitos do homem” e “direitos fundamentais”, demonstrando que após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as ideias de direitos fundamentais está adstrita à concepção de universalidade, mais efetiva e concreta, positivada na norma, afastando-se dos contornos da universalidade metafísica, como propunha a corrente jusnaturalistas do séc. XVIII.¹¹

O ilustre mestre Ingo Sarlet, prefere traçar distinção entre os direitos humanos e direitos fundamentais, mediante o aspecto da concreção positiva, entendendo que a expressão “direitos humanos” tem contornos muito amplos e imprecisos que a denominação “direitos fundamentais”, o que para este autor, se constitui em um:

[...] conjunto de direitos e liberdades institucionalmente reconhecidos e garantidos pelo direito positivo de determinado Estado, tratando-se, portanto, de direitos delimitados espacial e temporalmente, cuja denominação se deve ao seu caráter básico e fundamentador do sistema jurídico do Estado de Direito.¹²

De outro lado, como a expressão que mais se difundiu e que mais se conhece e se utiliza é “direitos humanos”, principalmente nos meios midiáticos, até mesmo, pela sua relevância histórica, importância, e referência de índole supranacional e universalizante, nesta pesquisa, se fará referência aos direitos fundamentais, também como direitos humanos.

¹⁰ BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 31-32.

¹¹ BONAVIDES, P. *A Nova Universalidade dos Direitos Fundamentais*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 39.

¹² SARLET, I. W. A. *Eficácia dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998. p. 32.

E, assim, se adotará o tratamento, até mesmo, pelo sentido de se buscar conduzir a temática em sua integralidade, e, mesmo porque, o que este estudo propõe é inferir que um está contido no outro.¹³

Já que os direitos fundamentais constantes de nossa Carta Política, não são outros além do que, aqueles, originários de tratados, convenções e acordos internacionais, submetidos ao crivo nacional, sob a forma de norma positiva pátria, e, afim de que não se submeta a uma ótica angular, que se restrinjam os contornos da pesquisa, a tão somente sob o enfoque regional.¹⁴

E, sendo assim, impende considerar que os direitos humanos, somente podem ser compreendidos como os direitos da paz, se considerados sob uma ótica universalizante.

1.2 Educação: direito fundamental

A ideia de educação como um direito humano é de fundamental importância para a construção de uma identidade cidadã. Por este motivo faz parte dos objetivos do Estado Brasileiro, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e, pela sua importância fundamental, a Constituição da República Federativa de 1988, os fez inserir como parte do artigo primeiro, vejamos:

[...] Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;¹⁵

Não obstante, as diretrizes traçadas no artigo primeiro da Carta Política, tem-se que não se pode compreender o que seja cidadania e dignidade da pessoa humana, separada da ideia de acessibilidade à educação, haja vista ser a educação

¹³ A alocação “direitos humanos” no campo do jurídico se propõe ao estudo do Direito Internacional, e, a alocação “direitos fundamentais” seriam aqueles direitos humanos que foram positivados, no sentido de que compõem o ordenamento jurídico interno.

¹⁴ Mesmo que alguns autores adotem como sinônimas as expressões “direitos fundamentais” e “direitos humanos”. Como no caso, do Professor Alexandre de Moraes. Cf. MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. São Paulo: Atlas, 2010. Entende-se, que, não é a tese majoritária, no entanto, ao longo da pesquisa utilizaremos a expressão “Direitos Humanos” e direitos fundamentais como sinônimos, até mesmo porque, como já dito, a expressão que mais se difundiu foi direitos humanos.

¹⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em: 11 abr. 2013.

processo formativo que tem por base instrumentar o cidadão para a vida societária, e por isso, deve fomentar instrução de caráter humanista para que se possa entender a dinâmica dos processos interativos que envolvem a vivência societária.

Neste contexto, faz-se mister incluir na base epistemológica da educação, enquanto processo da percepção de animal político dos indivíduos, como construído por Aristóteles, que ainda na antiguidade, observou que:

[...] o homem é um ser que necessita de coisas e dos outros, sendo, por isso, um ser carente e imperfeito, buscando a comunidade para alcançar a completude. E a partir disso, ele deduz que o homem é naturalmente político. Além disso, para Aristóteles, quem vive fora da comunidade organizada (cidade ou pólis) ou é um ser degradado ou um ser sobre-humano (divino).¹⁶

De outro lado, não podemos deixar de refletir o caráter histórico da construção dos direitos humanos, que chega a se confundir em alguns momentos na questão das lutas de classes na sociedade, como muito bem demonstrou a obra de Marx, e, na ideia de limitação do poder do estado sobre os indivíduos, a ponto que Karl Loewenstein deduziu que, “onde o poder político não estiver limitado e restringido, ele se excede porque se trata de um poder demoníaco.”¹⁷

Rara vez, para não dizer nunca, o homem exerceu um poder ilimitado com moderação e comedimento, pois o poder carrega consigo mesmo um estigma, e somente os santos entre os detentores do poder – e onde se pode encontrá-los? – seriam capazes de resistir à tentação de abusar do poder [...] o poder sem controle é, por sua própria natureza, maléfico. O poder encerra em si mesmo a semente de sua própria degeneração. Isto quer dizer que, quando não está limitado, o poder se transforma em tirania e despotismo. Daí que o poder sem controle adquire um acento moral negativo que revela o demoníaco no elemento do poder e o patológico no processo do poder. (Tradução nossa).¹⁸

¹⁶ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, v. 4, 1973. p. 281.

¹⁷ FACHIN, Zulmar. *Funções do Poder Judiciário na Sociedade Contemporânea e a Concretização dos Direitos Fundamentais*. Disponível em: <http://www.animaopet.com.br/primeira_edicao/artigo_Zulmar_Fachin_funcoes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

¹⁸ LOEWENSTEIN, Karl. *Teoría de la Constitución*. Trad. Alfredo Gallego Anabitarte. Barcelona: Editorial Ariel, 1983.p. 28. Apud Fachin, Zulmar. *Funções do Poder Judiciário na Sociedade Contemporânea e a Concretização dos Direitos Fundamentais*. Disponível em: <http://www.animaopet.com.br/primeira_edicao/artigo_Zulmar_Fachin_funcoes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013. “Rara vez, por no decir nunca, há ejercido el hombre un poder ilimitado com moderación y comedimiento. El poder lleva em si mismo un estigma, y solo los santos entre los detentores del poder - y dónde se pueden encontrar? – serían capaces de resistir a la tentación de abusar del poder, el poder incontrolado es, por su propia natureza, malo. El poder encierra em si mismo la semilla de su propia degeneración. Esto quiere decir que cuando no está limitado, el poder se transforma em tiranía y em arbitrario despotismo. De ahí que el poder sin control adquier a un

Já no sentido de demonstrar a construção dos direitos humanos como uma verdadeira luta na construção dos direitos, Paulo Freire, observou que:

[...] a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.¹⁹

Destarte, a concepção da educação como um direito humano centra-se em questão de fundamental relevo no sentido de que se pode conceber a educação como direito fundamental mais importante a ser exigido do estado, como asseverou o Ministro Joaquim Barbosa, Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ao proferir aula inaugural do ano na Universidade de Brasília (UnB), na data de 08.04.2013:

A educação é sem dúvida a mais importante prestação que o ser humano tem o direito de exigir do Estado. É por meio dela que adquirimos os instrumentos necessários para transformar nossas vidas e de toda a comunidade. Ela deve ser ministrada num ambiente de total e absoluta liberdade.²⁰

Neste contexto, o ensino da educação com base nos direitos humanos há de ser construído a partir de uma base curricular que não pode se afastar da concepção da educação como meio de preparação para o exercício da cidadania. Dado o caráter formativo do processo educacional na formação e caráter dos indivíduos, infere-se que reflexões em derredor da temática educação em direitos humanos se imiscuem na própria ideia de ética e educação como processo formativo educacional.

E, por isso, maiores estudos e reflexões devem ser travados neste campo, no sentido de promover o desenvolvimento de uma cultura que tenha por base a vivência, prática e efetiva, dos direitos humanos. “Para tanto, é essencial um

acento moral negativo que revela lo demoníaco em el elemento del poder y lo patológico em el proceso del poder”.

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 130.

²⁰ Disponível em: <<http://educacaoeuapoio.com.br/2013/04/08/joaquim-barbosa-destaca-importancia-da-educacao-em-aula-magna-na-unb/>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

processo genuíno de mudanças sociais, globais, e deve ser incluída nas atividades educacionais e culturais da sociedade a temática dos direitos humanos.”²¹

Neste contexto, faz-se importante destacar o pensamento de Libâneo quando escreveu esclarecendo o conceito de educação como:

Uma instituição social que ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade.²²

E, sendo assim, analisar as questões inerentes ao ensino em direitos humanos, na busca da construção de seus fundamentos epistemológicos, poderá traçar o perfil do estado de conformação e deformação favorecida pelo fenômeno e atual currículo proposto ao ensino dos direitos humanos nas Instituições de Ensino Superior.

Sobremaneira, favorecendo a construção de instrumentos, mecanismos e processos que proporcionem a maior difusão dos conhecimentos em derredor de seu desenvolvimento, estruturando de forma sistemática e acadêmica para melhor otimização de seu estudo.

E, sob esta ótica, podemos pensar na práxis educativa tendo por base o princípio da educação em direitos humanos, como o veículo por meio do qual se possa alcançar a diversidade multicultural vivenciada e proporcionada pelo desenvolvimento técnico do século XXI.

Neste contexto, ousamos idealizar o seu intento²³ de verdadeiro desenvolvimento humano na busca de uma cultura da paz universal.

²¹ MAGRI, Cledir Assísio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. In: *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 44-63, jan./jun. 2012.

²² LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática* Goiânia: Alternativa 2004,1994. p. 23.

²³ Neste ponto pensamos na educação em direitos humanos como princípio educativo proporcionado pelo advento do progresso da educação e da cultura, e, por isso, consequência evolutiva, e, que tem seu importante papel em conciliar a convivência pacífica e multicultural, diante da diversidade, seja ela étnica, cultural, linguística, religiosa, etc...

1.3 Porque os Direitos Humanos são tão importantes?

O estudo dos direitos humanos por questões de natureza histórica está diretamente ligado à luta pela liberdade, tendo se desenvolvido gradualmente no amadurecer das sociedades, e nos moldes em que se desenvolveu ao longo do tempo, se confunde com a evolução histórica da sociedade humana, e sua luta pela limitação do poder do estado sobre o indivíduo.

Consubstanciando este entendimento, escreveu o professor Norberto Bobbio que:

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. [...] o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.²⁴

O “Direito”, em sua clássica acepção, consiste na proteção de um bem por meio de disposição declaratória da norma jurídica, mediante a qual imprime existência legal a um interesse juridicamente tutelado, podendo-se compreender o seu exercício como patrimônio jurídico do indivíduo, consistindo num conjunto de normas declaratórias e que somente se efetivam por meio das garantias. As “garantias”, por sua vez, traduzem-se no direito dos cidadãos de exigir dos poderes públicos a proteção de seus direitos.

Servem para assegurar os direitos através da limitação do poder, possuindo caráter instrumental, atuando como mecanismos prestacionais na tutela dos direitos. E, costuma a boa doutrina dividi-la em garantias gerais e específicas.

As Garantias fundamentais gerais são aquelas que vêm convertidas em normas constitucionais que proíbem os abusos de poder e todas as espécies de violação aos direitos que elas asseguram e procuram tornar efetivos. Realizam-se por meio de princípios, tais como: o da legalidade, o da liberdade, princípio do devido processo legal, princípios estes que fazem parte da Carta Política, em seu artigo 5º.

Por Garantias fundamentais específicas se entende aquelas que instrumentalizam, verdadeiramente, o exercício dos direitos, fazendo valer o

²⁴ BOBBIO, 1992, p. 5-19.

conteúdo e a materialidade das garantias fundamentais gerais. E, neste sentido, podemos citar como exemplos: o *habeas corpus*, o mandado de segurança, o *habeas data*, o mandado de injunção, a ação popular, o direito de petição etc. E são chamados de “remédios constitucionais” por designar como recurso aquilo que combate o mal, qual seja, o desrespeito aos direitos humanos.

O reconhecimento dos direitos humanos é fundamental para a vida em comunidade, e, sem este reconhecimento, seria impossível a vida em sociedade, pois não poderia haver a pacificação social, já que não poderia haver harmonia e muito menos convivência pacífica entre os indivíduos, sem antes se ter a mínima noção de dignidade da pessoa humana.

A evolução histórica da humanidade tem demonstrado que:

[...] uma sociedade em que direitos básicos das pessoas não são respeitados, onde o governo é opressor das liberdades, não é uma sociedade democrática e pacífica, mas uma sociedade arbitrária e instável, que não se alinha com a atual quadra da história.²⁵

Dai porque, a grande importância da centralidade dos Direitos Humanos na ordem jurídica dos estados, e, por isso, para que um estado seja reconhecido como democrático de direito deve ter em seu ordenamento jurídico o reconhecimento de direitos mínimos às pessoas, a fim de que possa existir a harmonia na coexistência em sociedade dos indivíduos.

[...] é imprescindível que a ordem jurídica afirme direitos das pessoas e limite o exercício do poder, daí porque, nos Estados Democráticos, é comum adotar como fundamento maior da ordem jurídica a dignidade da pessoa humana, como ocorre no caso do Brasil, conforme o art. 1, III, CRFB\1988.²⁶

E, “Todos os seres humanos merecem igual respeito e proteção, a todo tempo e em todas as partes do mundo em que se encontrem.”²⁷

Destarte, após a criação da Organização das Nações Unidas em 1945, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, os direitos humanos

²⁵ BARRETO, Rafael. *Direitos Humanos*. Salvador-Ba: Juspodivm, 2011. p. 19.

²⁶ BARRETO, 2011, p.19.

²⁷ COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. p. 67.

necessitavam de um estabelecimento legal, através de tratados internacionais para que pudessem ser juridicamente protegidos.

Diante disso, em 1948 ainda, realizou-se em Bogotá, a 9ª Conferência Internacional Americana, onde os Estados presentes assinaram a Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), que passou a vigorar em 1951. A OEA é um organismo regional que tem por finalidade promover a paz e a justiça entre os Estados Americanos, além de atuar na promoção e consolidação da democracia nestes mesmos países²⁸, tendo em vista a relação de interdependência que se estabeleceu, oficialmente, entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos pela Conferência de Viena em 1993.²⁹

Considerando as atrocidades que se processaram contra a dignidade da pessoa humana neste período, a sociedade internacional passou a considerar indispensável a criação de um novo modelo de Direito Internacional Público, como forma de proteger a pessoa humana de situações em que pudesse estar à mercê dos arbítrios de um governo, tal qual nos regimes totalitários que haviam, recentemente, precedido esta decisão. Se a Segunda Guerra havia significado a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria tratar de reconstruí-los.³⁰

É nesse cenário que se tem, então, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, trazendo a noção contemporânea de direitos humanos, “caracterizada pela universalidade e pela indivisibilidade desses direitos.”³¹

1.4 Breves aspectos sobre a origem histórica dos Direitos Humanos no Brasil na construção da cidadania

Os historiadores têm diagnosticado que os direitos humanos no contexto histórico brasileiro aconteceram de forma mais tardia do que em outras regiões do globo, principalmente com relação ao hemisfério norte.

²⁸ BICUDO, H. Os Dez Anos da Adesão Brasileira à Convenção Americana de Direitos Humanos (1992 – 2002). In: *Boletim Científico* – Escola Superior do Ministério Público da União. Brasília: ESMPU, Ano I, n.º 4, jul./set., 2002, p. 153-158.

²⁹ BENEVIDES, M. V. M. Os direitos humanos como valor universal. *Lua Nova* [online]. 1994, n.34, p. 179-188.

³⁰ GOMES, L. F.; PIOVESAN, F. *O Sistema Interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. p. 15.

³¹ GOMES, L. F.; PIOVESAN, 2000, p. 18.

E, talvez, tenha acontecido assim, porque, em verdade, a construção dos direitos humanos é fruto da luta pela liberdade, originária das lutas de classes que surgiram no período da chamada revolução industrial no século XVII na Europa, que fez nascer uma nova era para a humanidade, com a criação de novas concepções do modo de produção iniciando uma nova fase de renascimento das cidades com o advento do processo de industrialização e criação do neocapitalismo³² e da globalização.

O Brasil é um grande país com distâncias enormes e que teve seu processo de formação inicial, a partir da exploração dos Portugueses, que lhe fizeram uma colônia de Portugal, explorando seus recursos naturais, sem se preocupar com o desenvolvimento do caráter industrial.

E, pode-se inferir que a partir de todos os acontecimentos históricos e políticos que aconteceram na época do Brasil pós-colonial, culminou com a possibilidade da instalação de um sistema de aristocracia, sob a concepção de que o povo não precisa ter direitos, já que os direitos se constituem em privilégios aos pertencentes aos clãs mais abastados.³³

E, sob esta ótica elitista, cruel e desumana, instalou-se a noção e a cultura de que aqueles que não pertencem à aristocracia não precisam ser considerados humanos, razão pela qual se criou uma economia baseada na escravidão³⁴, porque os “negros” naquela época se constituíam em meras coisas³⁵ instrumentos, um verdadeiro animal que fala.³⁶

³² Neocapitalismo, também chamado economia mista, é um termo utilizado para designar uma nova forma de capitalismo - surgido nas sociedades reconstruídas e tecnológicas do pós-guerra - que se caracteriza pela correção de seus excessos, mediante a aplicação de medidas visando ao bem estar social. Um de seus mais destacados representantes é o economista keynesiano Paul Samuelson. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Neocapitalismo>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

³³ CAIO, Prado. *História Econômica do Brasil*. Brasiliense, São Paulo, 1949, p. 131.

³⁴ A escravidão que aqui se refere é aquela que existiu no Brasil do período colonial ou imperial, ou seja, o sistema escravocrata vigente no Brasil até 1888, bem como os demais sistemas americanos pré-abolição, de escravidão moderna. REZENDE FIGUEIRA, 2004, p. 438.

³⁵ Ordenações Manuelinas, Livro 4, Título XVI. “Como se podem enjeitar os escravos, e bestas, por os acharem doentes ou mancos”.

³⁶ SILVA, Antônio Ozaí da. A representação do Negro na Política Brasileira. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 40, setembro, 2004.

Dai, porque, se animal não pode ter direitos, inclusive, à alma, e, sem qualquer direito, portanto, muito menos de condição humana, e de dignidade.³⁷

A noção de Direitos Humanos que chegou ao Brasil inicialmente não se vincula exatamente a direitos, e, sim, à negativa destes direitos, porque direitos de uma elite privilegiada, e, por isso, recusada pela maioria, que neste momento, inicial³⁸ é representada por indígenas e escravos, que estavam aprisionados nas senzalas, que mais tarde vão fomentar rebeliões, enquanto, que os índios que não se adaptaram ao regime da escravidão fugiam, em busca da liberdade, encontrando refúgios no interior do Brasil para fugir dos “grilhões da escravidão”.

Discorrer sobre Direitos Humanos ou sobre a chegada dos Direitos Humanos no Brasil é, em verdade, buscar os alicerces da construção da cidadania.

E, na nossa terra “Brasilis” é buscar os mais recônditos momentos da história de mais 500 anos da vinda dos portugueses.

E, nesta busca da origem da cidadania, nas terras brasileiras, o que concluímos é que não se pode ter uma noção mínima de cidadania, sem, antes se ter uma noção mínima de dignidade da pessoa humana, o que somente se alcança, mediante a concretização de Direitos Humanos, que não bastam ser declarados, mas é preciso, materializado, vivido, vestido, alimentado, e, entregue a todos os cidadãos, desde o mais simples ao mais abastado, o que ainda, consiste num grande desafio para a nação brasileira, que não consegue materializar, entregando-o nas “mãos do seu povo”.

³⁷ Schlaifer resume esta situação ambígua da natureza do escravo segundo Aristóteles da seguinte maneira: “Então ele (o escravo) não é um homem, o qual se distingue pela posse integral da alma, nem um animal (therion), o qual se distingue pela ausência desta, mas é sui generis” (SCHLAIFER, 1936, p. 196 Apud VASCONCELOS, Beatriz Ávila). O escravo como coisa e o escravo como animal: da Roma antiga ao Brasil Contemporâneo. In: *Revista UFG*, Ano XIII nº 12, Julho 2012. p. 149.

³⁸ Refere-se neste ponto ao momento do período colonial (1500-1822), quando “os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado Absolutista”. Resumindo, “foram 322 anos sem poder público, sem Estado, sem nação e cidadania”, in CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 18.

Já de muito tempo existe o debate sobre a cidadania, seja na Academia ou fora dela: “o jargão da cidadania está na moda nas instituições políticas e na opinião pública, mas, concretamente, este é um conceito ainda a ser construído.”³⁹

Contudo, o que de fato seria Cidadania? Por mais que o Direito e os Juristas tenham se apropriado do termo, a Ciência Jurídica não pode explicar, por lhe faltar do domínio da filosofia e da ciência social, razão pela qual, recorre-se à fundamentação teórica de renomados autores das Ciências Sociais, estudiosos do tema na busca de uma solução.

Segundo Cremonese:

A origem do conceito “cidadania” no contexto histórico-cultural e político provém dos gregos, especificamente por volta do ano 380 A.C. (período do apogeu daquela civilização). Embora a cidadania fosse limitada a uma parcela social minoritária, pode-se afirmar que tanto a democracia quanto a cidadania grega não deixam de ser conquistas inéditas e avanços significativos para a História ocidental.⁴⁰

Não obstante, tenha a origem do conceito de cidadania origem histórica na antiguidade, somente na era moderna o conceito se solidifica, quando no período da chamada revolução industrial surge o direito natural (vida, propriedade, liberdade) e a concepção do “homem liberal burguês, garantidos pelas consecutivas “Declarações de Direitos” elaboradas a partir das revoluções liberais na Inglaterra (Revolução Gloriosa 1688-89), Estados Unidos (emancipação política 1776), França (Revolução Francesa, 1789).”⁴¹

Para Hannah Arendt,

[...] a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.⁴²

Etimologicamente, tem-se como origem da locução cidadania do latim, como: “civitas” ou cidade. O termo “cidadania foi usada em Roma para conceituar a

³⁹ CREMONESE, Dejalma. A Difícil Construção da Cidadania no Brasil. *Desenvolvimento em Questão*, ano 5, n. 9, jan./jun., Editora Unijuí, 2007. p. 60.

⁴⁰ CREMONESE, 2007, p. 61.

⁴¹ CREMONESE, 2007, p. 62.

⁴² ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 22.

condição política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer.”⁴³

Segundo Dalmo Dallari:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.⁴⁴

No Brasil a cidadania ainda é obra em gestação, porque para que se possa construir cidadania é necessário construir novas consciências e novas relações e correlações entre os indivíduos, e, para isso, entende-se que é necessário passar o indivíduo por um processo de Educação, e, a educação a que propomos, neste contexto, é a mais importante, e é a mais fundamental, a Educação para os Direitos Humanos, a fim de que possam os indivíduos ser re-humanizados⁴⁵, a fim de estarem aptos a uma coexistência pacífica.

A cidadania, não se pode aprender nos livros, mas por meio de uma vivência proativa com a participação, na vida social e pública, não como mero expectador, mas sim como um agente ativo de participação permanente.

É no dia-a-dia que podemos expressar a nossa cidadania, mediante as atitudes que estabelecemos com os outros, e, diante das situações que nos apresentam, tanto nas escolhas que fazemos como com o que comemos e nas relações do cotidiano com outras pessoas, também com o Estado enquanto poder público e o meio ambiente, por meio do respeito aos ecossistemas.

A cidadania é para ser vivida, convivida, degustada, aprendida e apreendida, saboreada, deve ser fruto de vivências lúdicas em classes escolares e, implementadas como mecanismos de ação elaborada em discussões temáticas, tais como a solidariedade, a democracia, os direitos humanos, a ecologia, a ética, e o dialogo inter-religioso.

⁴³ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/oque_e_cidadania.html>. Acesso em: 22 nov. 2013.

⁴⁴ DALLARI, *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998. p. 14.

⁴⁵ Educação escolar é humanização e socialização, a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas 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 pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. DURKHEIM, 1978, p. 41.

E, neste aspecto, é preciso estar pronto para uma vivência multicultural, com respeito ao próximo, razão pela qual, necessário se faz educar para a cidadania, e isso somente se faz, educando para os direitos humanos.

Daí, porque, a educação em direitos humanos deve ser aplicada como um princípio educativo basilar, a fim de que possa se ensinar para viver na diversidade.

E, é por meio do direito que aprendemos a respeitar e a tolerar o outro, e, assim, criou-se uma sociedade que possa coexistir de forma pacífica, respeitando os direitos mais fundamentais e essenciais dos indivíduos.

Entendemos o ser humano como um ser social, no dizer de Alan Supiot:⁴⁶ “homo juridicus”, eis que sem a noção de direito, não pode existir sociedade, somente existe a barbárie, e, a nossa identificação como seres humanos, existe em função da noção dos direitos. Não obstante, no período Colonial, muitas foram as tentativas de rebeliões organizadas pelas elites em busca do controle político e do controle econômico da região.

No Brasil, mesmo na república, à população não foi outorgado o direito de voto, ou seja, lhe foi negada a cidadania republicana, já que poucos tinham direito a voto. Contudo, após proclamada a república, somente 3%⁴⁷ da população em algumas partes do território brasileiro tinham direito de voto.

E, neste período, pode-se inferir que a riqueza do indivíduo lhe dava a condição de eleitor e de ser eleito, e aí se constituíram as relações entre as diferentes elites regionais que deram origem a toda uma época que mais tarde foi conhecida como da Velha República Brasileira.

Vale destacar, que o resultado deste período é que foram os direitos humanos aparecerem como a rebelião vinda desde baixo, nas lutas dos povos em busca de um lugar para viver, como por exemplo, em Canudos⁴⁸ ou no movimento

⁴⁶ Em sua obra *Homo juridicus: essai sur la fonction anthropologique du droit*, Paris, Éditions du Seuil, coll. (La couleur des idées), 2005, 333 p., o autor Francês demonstra que o homo sapiens é de fato o homem das cidades e, isso, em razão de ter se tornado um homem dos direitos, já que a ciência do direito entrelaça e permeia todas as relações em sociedade. Dai, a máxima do Direito Romano “Ubi societas ibi jus”.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=465>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

⁴⁸ A guerra de Canudos aconteceu na Bahia, entre 1896 e 1897. A do Contestado, na divisa do Paraná com Santa Catarina, de 1912 a 1916. Nos dois casos, o pano de fundo foi uma grave crise econômica e social que assolava o país - inflação, desemprego incrementado pela libertação dos escravos (1888) e avanço das oligarquias sobre os pequenos proprietários de terras. Guerra de

do Contestado⁴⁹ em Santa Catarina e no Paraná, movimentos nos quais a população pensava em construir um lugar de certa autonomia, e que garantisse condições dignas de existência.

Vale ressaltar, que neste período do início do século XIX as cidades já se organizavam em torno de uma industrialização, e as reivindicações, feitas naquele momento, não recebiam o nome de direitos humanos, muito embora hoje, incorporadas como direitos sociais, lutas por salários dignos, lutas por direito de sindicalização, de organização partidária, os clássicos Direitos Civis; lutas por descanso semanal ou férias remuneradas, jornada de trabalho, que, no entanto, não eram tratados assim mesmo por aqueles que lutavam.

Naquele momento o poder central, então, Estado, tratava esses movimentos como “bandagem”, anarquia; e o presidente da República Velha diria que toda questão social é uma questão de polícia. Então o Estado não reconhecia os Direitos Humanos, a cidadania era negada e a sociedade clamava por direitos sem saber e sem denominá-los ainda, como direitos humanos.

Quando findou a segunda guerra mundial, o Brasil faz um imenso esforço para se livrar do tempo que havia percorrido ao longo de sua história, um tempo no qual a cidadania não havia se tornado presente e a sociedade brasileira inicia sua primeira experiência mais forte de democracia, um tempo muito curto que vai de 1945 a 1964.

Nesse período o governo brasileiro assina a Declaração Universal dos Direitos Humanos com as demais nações livres do planeta e incorpora alguns princípios dessa Declaração em seu ordenamento jurídico.

Contudo, outros direitos não foram incorporados. A Constituição, por exemplo, não incorporou a Liberdade de Organização Partidária, e assim, partidos

Canudos. In: *Britannica Escola Online*. Enciclopédia Escolar Britannica, 2013. Web, 2013. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483155/Guerra-de-Canudos>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

⁴⁹ O conflito ganhou esse título devido à disputa pela delimitação de fronteiras entre dois Estados situados no Sul do Brasil: Paraná e Santa Catarina. A região era rica em um dos principais produtos extrativistas do país, a erva-mate, além de ser alvo da exploração madeireira. Uma análise minuciosa e revisada dos desdobramentos da Guerra do Contestado pode ser encontrada em: MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado*. Campinas, SP: ED. UNICAMP, 2004.

políticos com posturas e ideologias definidas e contrários ao poder central não poderiam compor o "jogo" democrático brasileiro, naquele momento histórico.⁵⁰

Não obstante, em 1964, quando se "rasga" a Constituição, o pressuposto da vida democrática nacional, passa-se para um Brasil de negação absoluta de tudo aquilo que havia sido conquistado pela sociedade:

[...] é um tempo de terror vindo do Estado que pratica tortura, que prende sem mandato, que assassina, que exila, que persegue, que censura meios de comunicação, que interfere na vida das universidades, que caça estudante, é um tempo em que a sociedade brasileira não pode apagar de sua memória.⁵¹

Os direitos humanos surgem da evolução social do grupamento humano por meio de suas construções históricas, inerentes a sua própria vivência societária e uma necessidade do indivíduo enquanto parte integrante e componente do Estado.

A existência e reconhecimento dos direitos humanos perpassam pela cidadania participativa, que possa garantir a sociedade que não mais venha a acontecer à repressão e os crimes que a sociedade brasileira viveu ao longo dos anos 60 e 70.⁵²

Na construção destes direitos, Flávia Piovesan alerta-nos que:

Ao analisarmos a carta dos direitos fundamentais expostos pela Constituição, percebemos uma sintonia com a Declaração Universal de 1948, bem como com os principais pactos sobre os Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário. Intensifica-se a interação e conjugação do Direito internacional e do Direito interno, que fortalecem a sistemática de proteção dos direitos fundamentais, com uma principiologia e lógica, fundadas na primazia dos direitos humanos.⁵³

Vale destacar que no direito pátrio os direitos fundamentais, que se constituem em direitos humanos positivados na Constituição Federal, foram organizados no título "Dos Direitos e Garantias Fundamentais", classificados sob a denominação de direitos individuais e coletivos no artigo 5º; direitos sociais do artigo 6º ao art. 11º; direitos de nacionalidade nos artigos 12 e 13, e, direitos políticos nos artigos 14º ao 17º.

⁵⁰ Referente ao período da década de 60, Pré-Ditadura Militar.

⁵¹ CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Os arquivos e o acesso à verdade. In: SANTOS, Cecília Macdowell; TELES, Edson; TELES, Janaína de Almeida (Orgs.). *Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil*, volume II, São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2009. p. 27.

⁵² Período da Ditadura Militar.

⁵³ PIOVESAN, 1997, p. 46.

Também, ressalte-se que existem muitos outros instrumentos legais no Brasil, tratando sobre a temática, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90). Além de inúmeras organizações em defesa dos direitos humanos, tais como as Comissões de Direitos Humanos das Assembleias Legislativas, das Câmaras Municipais, da Câmara dos Deputados, da Ordem dos Advogados do Brasil, os Conselhos de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e os Centros de Cidadania do Ministério Público, assim, como diversas instituições não governamentais.

1.5 A importância da Religião na Proteção dos Direitos Humanos

É sabido que, ao longo da história as Igrejas, algumas instituições religiosas, muitas vezes, serviram como locais de refúgio para indivíduos que sofriam alguma espécie de perseguição, seja por convicções religiosas, políticas, filosóficas, de origem e etnia. E que somente conseguiam refúgio nestes templos religiosos pela concepção geral de que se tratava de locais sagrados, e, por isso, nestes locais se conseguia alguma acolhida na busca de fuga de perseguições muitas vezes perpetradas pelo poder central.

Sob este prisma, vale destacar a Bula *Sublimis Deus*, de Paulo III (1537), que condenou a escravidão. Tem-se este como o primeiro documento da Igreja contrário ao desrespeito à dignidade humana. Neste texto ficou reconhecido que os índios eram seres racionais e dotados de alma.⁵⁴

É certo que a bula *Sublimis Deus*, de Paulo III (1537) trouxe o entendimento de que não era correto escravizar outros seres humanos, mesmo de culturas autóctones⁵⁵, e, no ano de 1511, frei Antônio de Montesinos, em Sermão que lhe destacou, quando no “novo mundo”⁵⁶, assim, proferiu:

Todos vós estais em pecado mortal. Nele viveis e nele morrereis, devido à crueldade e tiranias que usais com estas gentes inocentes. Dizei-me, com

⁵⁴ SILVA, Mons. Maurilio Cesar da. *Breve História da Igreja no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 77.

⁵⁵ São designados como povos aborígenes, autóctones, nativos, ou indígenas, aqueles que vivem numa área geográfica antes da sua colonização por outro povo ou que, após a colonização, não se identificam com o povo que os coloniza. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Povo_autóctone>. Acesso em: 06 dez. 2013.

⁵⁶ Novo Mundo é um dos nomes dados ao hemisfério ocidental, mais especificamente ao continente americano. O termo tem as suas origens nos finais do século XV quando da descoberta da América por Cristóvão Colombo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_Mundo>. Acesso em: 06 dez. 2013.

que direito e baseados em que justiça, mantendes em tão cruel e horrível servidão os índios? Com que autoridade fizestes estas detestáveis guerras a estes povos que estavam em suas terras mansas e pacíficas e tão numerosas e os consumistes com mortes e destruições inauditas? Como os tendes tão oprimidos e fatigados, sem dar-lhes de comer e curá-los em suas enfermidades? Os excessivos trabalhos que lhes impondes, os fazem morrer, ou melhor dizendo, vós os matais para poder arrancar e adquirir ouro cada dia... Não são eles acaso homens? Não têm almas racionais? Vós não sois obrigados a amá-los como a vós mesmos? Será que não entendeis isso? Não o podeis sentir?⁵⁷

O sermão que foi intitulado como: “*sou a voz que clama no deserto*”, o frei Antônio de Montesinos influenciará no futuro da América Espanhola. No dizer de Hector Hernan: “A ousadia de Montesinos não apenas estremeceu a consciência dos locais, mas de todo “o império espanhol”. Era a primeira vez que se questionavam os títulos da Espanha na América, e a incipiente sociedade colonial ficou escandalizada.”⁵⁸

Avançando no tempo, é importante destacar a encíclica *Rerum Novarum* (“Das Coisas Novas”), do papa Leão XIII, em 1891, que fala da situação dos trabalhadores.⁵⁹ Como documento recente importante da Igreja católica sobre temas sociais ligados aos direitos humanos, no ano de 1987, foi publicada a encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* (“A Solicitude Social da Igreja”), de João Paulo II.⁶⁰

No mês de agosto do ano 2000, atendendo ao chamado da Organização das Nações Unidas (ONU), centenas de representantes das diferentes religiões do planeta entenderam que a chegada do novo milênio era uma boa oportunidade, mais uma, para nos amarmos como irmãos e irmãs. E de darmos as mãos pela Paz na Terra.⁶¹

Nesta reunião foi elaborado um documento que começa com uma série de considerações, sobre as quais vale a pena a reflexão:

⁵⁷ SOUZA, Itamar de. *Bartolomeu de las Casas: um contestador da colonização espanhola na América*. Brasília: Rumos, 1994. p. 61.

⁵⁸ HERNAN, Héctor Bruit. *Bartolomé de Las Casas e a simulação dos Vencidos*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 60.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html>. Acesso em: 06 dez. 2013.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis_po.html>. Acesso em: 06 dez. 2013.

⁶¹ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_sedh_diversidade_religiosa.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2013.

- as religiões têm contribuído para a Paz no mundo, mas também têm sido usadas para criar divisão e alimentar hostilidades;
- o nosso mundo está assolado pela violência, guerra e destruição, por vezes perpetradas em nome da religião;
- não haverá Paz verdadeira até que todos os grupos e comunidades reconheçam a diversidade de culturas e religiões da família humana, dentro de um espírito de respeito mútuo e compreensão.⁶²

A partir destas considerações alguns líderes religiosos e espirituais do mundo inteiro se comprometeram, entre outras medidas, a:

- condenar toda violência cometida em nome da religião, buscando remover as raízes da violência;
- apelar a todas comunidades e grupos étnicos e nacionais a respeitarem o direito à liberdade religiosa, procurando a reconciliação, e a se engajarem no perdão e no auxílio mútuos;
- despertar em todos os indivíduos e comunidades o senso de responsabilidade, compartilhada entre todos, pelo bem-estar da família humana como um todo, e o reconhecimento de que todos os seres humanos – independentemente de religião, raça, sexo e origem étnica – têm o direito à educação, à saúde e à oportunidade de obter uma subsistência segura e sustentável.⁶³

Subsiste importância da Religião na proteção dos direitos humanos, e, na perseguição da paz entre as nações, e, neste sentido importante o diálogo inter-religioso, até mesmo porque:

A intolerância religiosa não está distante de nós, no tempo e no espaço. Não podemos simplesmente fechar os olhos e lavar as mãos. Nosso compromisso com a Paz na Terra começa no nosso dia-dia. Dentro de nossa própria casa. Ao nosso redor. No relacionamento com nosso próximo.⁶⁴

O interlocutor da Paz no século XXI, Nelson Mandela, que tanto lutou para o fim do regime do *Apartheid* na África do Sul, deixou um grande legado em prol dos direitos humanos da Paz, e, entre um de seus ensinamentos, ele disse:

⁶² DIVERSIDADE Religiosa e Direitos Humanos. *Cartilha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Diversidade Religiosa, Esplanada dos Ministérios, Bl. T, Edifício Sede, 4º andar, 700064-900 Brasília, DF. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acesso em: 06 dez. 2013.

⁶³ BASTOS, Cesar. *Cartilha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acesso em: 06 dez. 2013.

⁶⁴ BASTOS, 2013.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.⁶⁵

Daí, porque, a importância do tema deste estudo: Educação em Direitos Humanos como princípio educacional. Consiste na ideia de que por meio da educação se pode alcançar os indivíduos, e, com toda certeza, parafraseando Mandela, se pode se ensinar a odiar, também se pode ensinar a amar, e, por esta educação que buscamos, a construção de um ser humano que tenha o respeito pelo outro, que respeite a diversidade multicultural, e, que possa ter plena dignidade enquanto pessoa humana.

E, que seja capaz de não somente tolerar mais, mas de realmente tolerar o próximo, com todas as suas diferenças, de cada nação, de cada povo, de cada credo, por mais diferentes que possam ser, e de existir. Sempre pode existir paz e entendimento, onde exista a esperança, a solidariedade e a fraternidade.

Por isso, entendemos que o papel da religião é por demais importante na construção da cidadania, na construção da dignidade dos indivíduos, e, na proteção dos direitos humanos, e, para que esta possa alcançar o seu devido lugar é preciso a interação além do grupo, da facção ou da mesma ideologia, a fim de que não se pretenda assumir-se como dono da verdade, mas como um instrumento de interlocução, de diálogo, tolerando os demais na medida exata de sua desigualdade, a fim de que se possa buscar uma fraternidade universal que possa de fato ser atingida.

A liberdade religiosa é tão importante para todos nós que está entre os direitos fundamentais do homem, merecendo referência específica tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo XVIII), assinada em 1948, quanto na Constituição Brasileira (artigo 5º, inciso VI), promulgada em 1988.⁶⁶

E, neste aspecto, verificou o legislador a grande importância do tema, levando para o texto constitucional como norma programática⁶⁷ a fim de que a partir

⁶⁵ MANDELA, Nelson. In: *Cartilha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Diversidade Religiosa, Esplanada dos Ministérios, Bl. T, Edifício Sede, 4º andar, 700064-900 Brasília, DF. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. 06 dez. 2013.

⁶⁶ BASTOS, 2013.

⁶⁷ José Afonso da Silva considera como normas programáticas: “aquelas normas constitucionais através das quais o constituinte, em vez de regular, direta e imediatamente, determinados interesses, limitou-se a traçar-lhes os princípios para serem cumpridos pelos seus órgãos (legislativos, executivos, jurisdicionais e administrativos), como programas das respectivas atividades, visando à realização dos

do texto constitucional, verdadeiramente, se possa alcançar o ideal de fraternidade suficiente e necessário à realização do diálogo inter-religioso, eis que se trata de duas face da mesma moeda, e o instrumento para alcançar a paz.

1.6 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

A educação em direitos humanos (EDH) tem avançado bastante nos últimos anos, em vários países, inclusive, no Brasil, seguindo as diretrizes internacionais traçadas para a área. No Brasil, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003) um conjunto de ações no ensino formal foi sendo desenvolvido.

No ano de 2010 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República apoiaram as Secretarias Estaduais de Educação no desenvolvimento de Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos.

Vale destacar que no Brasil, a partir da Carta Política de 1988, passou a acontecer grande ampliação nos processos de ratificação de várias diretrizes internacionais a que o país aderiu, mediante acordos e termos, e compromissos internacionais.

E, com isso, acrescentou uma gama enorme de mecanismos importantes para a proteção aos direitos humanos, em nosso país, neste sentido, podemos citar, exemplificativamente:

- A Lei 7.716 de 1989, que trata de crimes resultante de preconceito de raça ou de cor;
- A Lei 8.069 de 1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- A Lei 9.140 de 1995, que criou a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar;
- A Lei 9.455 de 1997, tipificando o crime de tortura;
- A Lei 9.459 de 1997, tipificando os crimes de discriminação resultantes de etnia, religião e procedência nacional;
- A Lei 9474 de 1997, criando o Estatuto do Refugiado;
- A Lei 9.534 de 1997, instituindo a gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito;

- A Lei 10.098 de 2004, criando o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência;
- A Lei 10.741 de 2003, criando o Estatuto do Idoso e outras.⁶⁸

O PNDH confirma como uma de suas linhas de ação a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em atendimento ao compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos.

Não obstante, a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos somente se deu em 2003, com a Portaria 98/09 de julho de 2003, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos tem por atribuição elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos–PNEDH -, dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações visando à formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas relacionados aos direitos humanos e às políticas de promoção da igualdade de oportunidades.⁶⁹

A Constituição de 1988, efetiva, também, a inclusão dos direitos humanos nas leis gerais e planos de educação. Como exemplos, citamos: o Plano Nacional de educação, Parâmetros Nacionais Curriculares, Plano Nacional de Extensão Universitária, Matriz Curricular da Educação Básica, Lei 10.639 de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, de caráter obrigatório.⁷⁰

A elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 1993, revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos significa um marco, porque concebe a educação em direitos humanos como um processo multidimensional.

Em 2005, visando efetivar a implementação do PNEDH, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), cria a Coordenação-Geral de Educação em

⁶⁸ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. A cultura dos direitos humanos no Brasil: entre autoritarismo social e emancipação histórica. In: *Boletim IBCCRIM*, nº. 182, Janeiro, 2008.

⁶⁹ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Lúcia Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010. p. 22.

⁷⁰ ZENAIDE, 2010, p. 19.

Direitos Humanos, vinculando-a à Subsecretaria de Promoção e Defesa para a implementação de programas, projetos e ações. A SEDH estabeleceu com a UNESCO o “[...] Convênio de Cooperação Internacional para através do Projeto Educação em Direitos Humanos: Construindo uma Cultura de Respeito à Democracia e à Justiça, realizar as ações de articulação para implementação do PNEDH.”⁷¹

Durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, em 2007, a SEDH, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, lançaram uma versão ampliada do PNEDH. No mesmo ano, foi criado o Grupo de Trabalho Educação em Direitos Humanos e Cultura, objetivando estabelecer, no âmbito do MERCOSUL, parcerias concernentes à matéria de educação em direitos humanos.⁷²

O referencial teórico predominante será centrado em Paulo Freire, por que: “Pensar a educação em Direitos humanos no contexto de um projeto educativo emancipatório significa buscar respaldo em práticas que privilegiam a transversalidade com as mais diversas áreas do conhecimento.”⁷³

1.7 O Estado laico como princípio

No Brasil o Estado laico se consolidou como princípio⁷⁴ institucional na Constituição Republicana em 1891, e, nas constituições seguintes seguiu-se este princípio mantendo-se em todas as demais constituições.

A concepção teórica de Estado laico constitui-se numa Cláusula Pétrea⁷⁵ em se tratando de Direitos Individuais, presente como princípio do Estado Democrático de Direito, e originário da Declaração universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo 18, expressa:

⁷¹ ZENAIDE, 2010, p. 24.

⁷² ZENAIDE, 2010, p. 26.

⁷³ FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 150.

⁷⁴ SILVA, Claudio Moreira da. Ensino Religioso: Estado laico e proteção do direito à educação. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri Andréas; STRECK Gisela I. W. (Orgs.). *Ensino Religioso e Docência e (em) Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013. p. 146-154.

⁷⁵ Cláusulas pétreas são limitações materiais ao poder de reforma da constituição de um Estado. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, encontram-se dispostas em seu artigo 60, § 4º. São elas: A forma federativa de Estado; O voto direto, secreto, universal e periódico; A separação dos Poderes; Os direitos e garantias individuais.

Todo homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.⁷⁶

O que assegura este princípio é o direito à livre expressão da religiosidade, mediante a livre expressão do pensamento, garantindo o exercício da religiosidade pela liberdade de culto, evitando-se a discriminação e o preconceito a todos os indivíduos. Neste sentido pode-se conceber também como um meio para alcançar a pacificação social, com o respeito pelos indivíduos ao exercício da fé, por meio da religião, de forma livre e autônoma a todos os indivíduos indistintamente.

De outra banda, cumpre destacar que a Carta Política, consubstanciou o princípio da igualdade, no artigo 5º Caput, que expressa:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade, nos termos seguintes:

E, no inciso VI, do artigo VI e VIII, do art. 5º da Carta Política, consagrou a liberdade de expressão do pensamento pela liberdade de pensamento, consciência e religião. Vejamos:

VI- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; **VIII- ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política,** salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (grifos nossos).

De outro lado, a Carta Política, mantendo o Estado laico como um princípio, dispôs na Constituição de 1988, em seu artigo 19, o seguinte:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, reservada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

⁷⁶ DECLARAÇÃO Universal de Direitos Humanos, 1948. p. 28.

Neste sentido, o Estado laico como princípio, visa assegurar não somente as liberdades individuais, no que tange à liberdade de expressão e de culto religioso, mas, também, visa assegurar a distância entre estado e Igreja, evitando o estabelecimento de um Estado Teocrático, como já aconteceu antes na história, quando a intolerância religiosa acabou por dizimar uma grande quantidade de vidas, pelo preconceito e discriminação.

Daí, porque a sua preocupação de manutenção como norma mais elevada, portanto, de caráter constitucional, e, como um princípio basilar do Estado Democrático de Direito, razão pela qual a sua presença na Declaração Universal dos Direitos Humanos, fixado em seu artigo 18, pois este princípio com toda certeza é um dos instrumentos mais potentes para a concretização da paz entre todos os seres sencientes, em todo o mundo.

2 O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE

2.1 Educação em Direitos Humanos: significado e princípios

Neste capítulo será tratada brevemente a concepção básica da Educação como direito fundamental no ordenamento jurídico brasileiro, a concepção de educação, como *referência*, *política* e *processo* na implementação das políticas de acessibilidade e a inquietude do ensino superior baseado nos Direitos Humanos como princípios na busca da construção dos pilares e fundamentos teóricos que contemplem o currículo das Instituições de Ensino Superior; a complexidade da pós-modernidade como meio de formação holística integral do indivíduo enquanto pessoa humana.

Neste contexto, faz-se mister construir um conceito de educação que se adapte às pretensões deste estudo, e, desde logo, exsurge uma questão fundamental, basilar, sem que se tenha a pretensão de se tecer a última palavra sobre tão complexo tema, que desafia inúmeros estudiosos a tecer seus contornos, e, diante da complexidade e dinâmica do campo de intervenção pedagógica, se propõe a analisar a educação como processo formativo, e, por isso, se questiona a práxis educativa.

E, quando refletimos sob o enfoque dos direitos humanos, pensamos na educação como processo, como práxis e como resultado da comunidade global na qual estamos inseridos mediante uso da internet e da mídia, fazendo com que os intercâmbios de informação sejam instantâneos. No entanto, como projetamos a educação enquanto processo formativo da realidade social atual, será que constrói pessoas com a formação que a modernidade necessita?, ou estes sujeitos somente espelham a realidade do domínio do modelo de produção econômica globalizada?

Certamente, o século XXI trouxe inúmeros desafios à sociedade e dentre eles, será que buscamos nos processos pedagógicos a formação de um caráter humanizado do indivíduo, ou lhe proporcionamos, tão só uma forma de concorrer a uma melhor ascensão no concorrido mercado de trabalho; Será que a educação que o modelo dos currículos universitários proporciona é tão somente, o abastecimento do mercado? E não se busca na educação a formação do caráter de cidadão

humanizado e consciente de que promover a melhoria do “mundo” é um dever imanente a toda criatura humana?

E, por isso, se busca neste trabalho uma incursão teórica ao universo dos direitos humanos como princípio educacional, não como, tão somente, instrução e construção do conhecimento (episteme), mas sim, como base na construção de uma consciência da paz, numa consciência que possa intercambiar com o próximo, independentemente de etnia, sexo, ideologia, religião, cultura, num enfoque globalizador, democrático e plural, e educacional.

Logicamente, a solução dos problemas que a prática educativa envolve exige o uso de alguns referenciais mínimos que permitam a investigação de seus problemas a fundo, ao mesmo tempo em que se predispõe de parâmetros que delineiam a execução do projeto pedagógico⁷⁷, que vão envolver dinâmicas, teorias de currículo e princípios. No entanto, ousamos transcender aos autores que pensam que aos processos de ensino não restam novas ideias, traduzido na sensação de que tudo já foi dito. Mesmo que alguns não concordem, buscamos uma interpretação original, no sentido do que seja o significado da educação e do processo educativo com base nos princípios dos direitos humanos.

A Carta Política, em seu artigo 205, dispõe a respeito de educação o seguinte:

Art.205. 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.⁷⁸

De outro lado, se a educação visa a um ato de formação do indivíduo como um ser apto à convivência societária, e, como cidadão, entender que a educação que prepara para cidadania é que deve estar em pauta nos currículos universitários,

⁷⁷ Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico, o famoso PPP. É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogicopp- pratica-610995.shtml>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

⁷⁸ CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

e não uma educação que visa a uma colocação para o mercado de trabalho, tão somente, esclarecendo que não defendemos a tese de que a educação como processo formativo não deve preparar pessoas a ocupar um bom posto de trabalho no mercado, mas que este sujeito após concluir o seu processo formativo educacional, tenha plena consciência de sua cidadania e de como lutar pelos seus direitos de forma pacífica, e com base nos direitos humanos como princípio integrativo.

Daí, porque a escola Cidadã e Direitos Humanos são fenômenos que não podem ser dissociados e que devem se contemplar numa harmonia curricular que traga no processo formativo educacional a criação de um novo ser humano, mais identificado com a natureza e inserido no seu contexto social, dentro de sua comunidade e pronto para defender o direito das minorias, do meio ambiente e de toda a coletividade.

E, neste aspecto, temos a concepção da educação do ponto de vista da experiência concreta, compreendendo, que se faz necessário se apropriar do referencial teórico e da práxis de Paulo Freire.

Nesse passo, sem pretender ser redundante, retornamos à baila a premissa de face que estes estudos pretendem elucidar, qual seja: no contexto da complexidade da modernidade não seria melhor educar os universitários a partir da educação em direitos humanos como princípio educacional? E, na concepção de uma resposta, temos que a contribuição de Paulo Freire é de fundamental importância. E, nesta busca por uma possível resposta, imergimos na análise do Gadotti que expõe sobre a “validade universal da teoria e da práxis de Paulo Freire, que estaria ligada, sobretudo a quatro intuições originais.”⁷⁹

1ª - Ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa – em que educar é conhecer, ler o mundo, para poder transformá-lo.

2ª - Defesa da educação como ato dialógico – em que se defende uma educação ao mesmo tempo rigorosa, intuitiva, imaginativa, afetiva e, portanto, comunicativa.

3ª - A noção de ciência aberta às necessidades populares – e, por conseguinte, uma educação voltada às questões sociais e muito concretas, como trabalho, emprego, pobreza, fome, doença, etc.

⁷⁹ GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2001. p. 78-81.

4ª - O planejamento comunitário, participativo, a gestão democrática e a pesquisa participante – que se traduz nas experiências educacionais atuais, que têm tido grande impacto em diferentes localidades e comunidades brasileiras, como, por exemplo, o Movimento pela Escola Cidadã.⁸⁰

Diante desse entendimento é possível concordar com Libâneo quando afirma que educação é:

Uma instituição social que ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade.⁸¹

Não obstante, não se pode perder de foco a questão da pluralidade cultural que deve envolver os contornos fundamentais da educação como processo de aculturação dos indivíduos para que o sujeito possa fazer parte do grupamento social de maneira ativa, e, não somente passiva. Envolve neste aspecto, a concepção contexto de educação enquanto processo de integração e socialização do indivíduo no meio social. Antoni Zabala pressupõe este processo em cinco fases sociais:

1. Desenvolvimento apresentado num sentido holístico e ecológico do termo;
2. Libertação que representa o sentido de busca da liberdade do homem;
3. Capacitação sócio profissional referendado ao manejo do meio;
4. Informação trazendo uma valoração na enculturação do homem perante a sociedade em que vive;
5. Formação do desenvolvimento pessoal do indivíduo.⁸²

A partir destes parâmetros faz-se necessário explicitar que a educação é, ou deveria ser, um dos eixos principais para o alicerce de uma sociedade de valores democráticos nutridos pelo direito de liberdade e de igualdade. No sentido da tese que ora se apresenta, a educação capaz de promover tal investidura é aquela que tenha por critério os direitos humanos como princípio educacional, a fim de que a diversidade e multiculturalidade sejam verdadeiramente alcançadas.

⁸⁰ SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 166-176. Apud PADILHA, Roberto. *Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire Paulo*, (texto atualizado em agosto de 2008).

⁸¹ LIBANÊO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática* Goiânia: Alternativa, 2004. p. 23.

⁸² ZABALA, Antoni. *A prática Educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 1990. p. 99.

Neste ponto, conjectura-se que a questão da educação como direito humano fundamental ingressou no mundo do jurídico com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e só a partir daí é que passou a ser vista como Direito Humano.

Oliveira preocupou-se com o Direito à Educação na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Ele destaca a declaração do Direito à Educação expresso no artigo 6º, assim como, no artigo 205, quando afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Já o art. 208 enquanto direito formal, detalha que para a efetivação deste direito a educação institui que:⁸³

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, referencialmente na rede regular de ensino;
- IV – [...]
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII – [...].

Percebe-se que mais do que a lei no plano formal, o direito à educação precisa ser efetivado, como um princípio de luta e política educacional, com fito de propiciar a formação do sujeito num cidadão pleno e consciente de seus direitos mais fundamentais e democráticos proporcionados pelo estado democrático de direito.

Compreende-se, que poderá ser concretizado tal ideal não somente com a regulamentação do direito à educação no ordenamento jurídico pátrio, mas, com a reflexão do regime jurídico dedicado à educação como um direito humano fundamental de natureza material, processual e político social.

Entretanto, para que de fato se entenda a educação como um direito fundamental inerente à própria humanização do indivíduo, enquanto ser humano em

⁸³ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e Cidadania: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. (tese de doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995. p. 34.

formação é importante identificar com clareza o destaque atribuído aos direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro.

E, neste sentido, uma educação que tenha por base os direitos humanos como princípio, é uma educação que vai de encontro ao pensamento Freiriano que compreende a educação como direito que deve ser fundamentado diante dos diálogos entre os vários saberes oriundos de um universo de infinitas possibilidades da compreensão de mundo dos diferentes sujeitos que devem reconhecer e respeitar o saber do outro.

E, sendo assim, analisar as questões da educação e do ensino com fundamento nos Direitos Humanos, como se propõe este estudo, proporcionará a construção teórica necessária aos processos pedagógicos, onde se poderá traçar o perfil do estado atual de conformação e deformação da educação em sua práxis. Nesta crise da pós-modernidade, que “consiste exatamente no fato de que o velho morre e o novo *não* consegue *nascer*”⁸⁴, simplesmente, porque o novo, ainda, não está pronto para nascer, parafraseando Gramsci.

Contudo, entendemos que esta nova educação que a que se propõe por currículo obrigatório os fundamentos dos Direitos Humanos, como episteme, certamente favorecerá a construção de mecanismos e processos que proporcionem a maior difusão da humanização e difusão dos conhecimentos estruturados de forma sistemática e acadêmica para melhor otimização do desenvolvimento da cultura da paz em toda a sociedade.

2.2 Explicitando a noção de contemporaneidade

A noção de contemporaneidade que se busca explicitar neste trabalho é tarefa de difícil sucesso ante a complexidade que a mesma apresenta. Se pensarmos através da noção de tempo-espaço, pela relevância e quebra de paradigmas, com toda certeza elencaríamos a queda do muro de Berlim, como um marco de mudança global, e pelo fim do mundo bipolar. Daí, porque, o marco zero da contemporaneidade, ou seja, o seu início, no mundo globalizado pós-guerra fria.

Nietzsche demonstrou que não existe conhecimento neutro, e sob este prisma, tem-se que o que se pode fazer é apresentar uma “mirada”, quem sabe por

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv65.htm>>. Acesso em: 12. Mai. 2013.

uma pequena “fresta”, no intento de apresentar ao menos uma pequena perspectiva do que possa ser a complexidade que vivenciamos no século XXI.

A conjectura do que venha a ser a contemporaneidade, na forma de uma definição sintética, seria por demais equivocada, no sentido de que não se possa expressar com todo o seu sentido e sua pujança, razão pela qual não se buscará produzir um conceito, no sentido de ser traduzida a modernidade em seus aspectos ontológicos, como objeto de análise. Neste aspecto, a entendemos como um processo de reestruturação de diversos elementos (políticos, econômicos, culturais, religiosos).⁸⁵

Maffesoli, explica que:

Não existem começos nem fins abruptos. Quando os diversos elementos que compõem uma determinada entidade já não podem, por desgaste, incompatibilidade, fadiga, etc, permanecer juntos, eles entram de diversas maneiras numa outra composição, e, desse modo, favorecem o nascimento de uma outra entidade. Foi isso que, antes que encontrássemos um nome adequado, presidiu a elaboração da pós-modernidade. Saturação-recomposição.⁸⁶

O conhecimento do novo paradigma não é mais validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais.⁸⁷ Com o pós-moderno surge a questão da subjetividade própria das incertezas e inseguranças, já que é muito próprio o ato de “pensarmos sobre nós mesmos.”⁸⁸

A modernidade “deflagra um processo de resistência muito característico nessas situações, vivenciado como mal-estar, insegurança, medo de ‘perda de identidade’”. A noção de pós-modernidade significa envolvimento em um “ato de conhecer.”⁸⁹

A crise de paradigmas é uma constante bastante presente na contemporaneidade. Segundo Kuhn: “o paradigma é o conjunto de realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem

⁸⁵ ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 8.

⁸⁶ MAFFESOLI, Michel. Notas sobre a pós-modernidade. O lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004, p. 10. Apud ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 9.

⁸⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 239.

⁸⁸ ESPERANDIO, 2007, p. 10.

⁸⁹ ESPERANDIO, 2007, p. 10.

problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.”⁹⁰ É pelo contrário um conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido.⁹¹

Elucidando a questão, Zygmunt Bauman compara a modernidade aos líquidos, por entender que: “os fluidos, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo.”⁹²

Assim, Bauman, alinha o seu entendimento, do "discurso da modernidade" é usado para narrar à história moderna. Mas, entende, a modernidade como um processo de "liquefação", que ocorreu desde o seu início? Não foi o "derretimento dos sólidos" seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi "fluida" desde sua concepção? Essas e outras objeções semelhantes são justificadas, e o parecerão ainda mais se lembrarmos que a famosa frase sobre "derreter os sólidos", quando cunhada há um século e meio pelos autores do Manifesto comunista, referia-se ao tratamento que o autoconfiante e exuberante espírito moderno dava à sociedade, que considerava estagnada demais para seu gosto e resistente demais para mudar e amoldar-se a suas ambições - porque congelada em seus caminhos habituais.⁹³

Zygmunt Bauman, introduz o conceito de “modernidade líquida” para definir o momento presente, ou seja, a contemporaneidade que vivenciamos, em alternativa do já gasto termo “pós-modernidade”, que, em sua visão, tornou-se mais um qualificativo ideológico.

Bauman define modernidade líquida como um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano

⁹⁰ KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 8 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 13.

⁹¹ SANTOS, 2003, p. 239.

⁹² BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 4.

⁹³ BAUMAN, 2001, p. 5.

individual; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; e o divórcio e a iminente apartação total entre poder e política.⁹⁴

2.3 Princípios Éticos no Ensino dos Direitos Humanos

O que se entende popularmente por princípio é o início de todas as coisas, ou até mesmo, a ideia de fonte como o nascedouro de um rio. Etimologicamente, tem-se princípio como provém do latim "spiritus", significando "respiração" ou "sopro"⁹⁵, já na filosofia tem-se que:

[...] os filósofos milésios Tales, Anaximandro e Anaxímenes, trataram sobre o princípio (*arché*). Para Tales, o princípio era a água; para Anaximandro, o infinito, indeterminado (*apeiron*); e para Anaxímenes, o ar. [...] Para os Pitagóricos o princípio das coisas eram os números, pois, devido a sua dedicação à matemática foram doutrinados a crer que "todas as coisas são números."⁹⁶

Já com relação à ética, tem-se que a origem etimológica da palavra vem do latim "*ethica*", parte da filosofia que estuda os valores morais e princípios ideais do comportamento humano.⁹⁷ No sentido de uma educação que tenha por pressuposto epistemológico os princípios em direitos humanos, não pode se afastar de uma base ética. Neste sentido, lembrando os ensinamentos do mestre Paulo Freire, é possível dizer que:

Freire não publicou um livro específico sobre o tema da ética; entretanto, o seu pensamento é permeado por um rigor ético em defesa da dignidade humana. Sua opção humanista se manifesta na ética da libertação e da solidariedade, firmada no compromisso de lutar pelo oprimido, pela justiça social.⁹⁸

De outro lado, é certo dizer que o comportamento ético e politicamente correto é aquele que nos faz respeitar o outro, e, neste aspecto concordamos com Antônio Carlos Gomes da Costa, quando escreveu que:

⁹⁴ Entrevista a Zigmunt Bauman publicada em março/2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevis-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

⁹⁵ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Esp%C3%ADrito>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

⁹⁶ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpio>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

⁹⁷ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt /DLPO/default.aspx?pal=%C3%A9tica>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

⁹⁸ BATISTA, Patrícia Serpa de Souza. A concepção de ética na Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire. In: *Educação Unisinos*. Unisino, setembro/dezembro, 2011.

O desrespeito sistemático a todos os direitos humanos (civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais) da população e a falta de transparência e de participação dos cidadãos nas questões relativas aos seus interesses só podem ser rompidos se a escola for capaz de gerar um cidadão de tipo novo. Um cidadão capaz de conhecer os seus direitos e de lutar por eles, fazendo as conquistas da democracia funcionarem em seu favor.⁹⁹

Diante do desconhecimento dos direitos basilares mais fundamentais do indivíduo não pode existir cidadania, e, somente a declaração formal de normas garantidoras dos direitos, mesmo que os direitos humanos mais fundamentais, não vão implementar no indivíduo, no ser humano que vive na “pólis”, a sua tão almejada condição de cidadão.

Neste sentido, Habermas, vai discursar demonstrando que o direito formal é insuficiente para instrumentar o indivíduo da consciência de sua cidadania de modo a estar apto para exercê-la de forma ativa, participativa, democrática, ou seja, subsiste, neste aspecto, a própria negação do estado democrático de direito, ante a ausência de condições ao exercício da cidadania de maneira plena, e, fundamentando o seu pensamento, se expressa da seguinte forma:

[...] a fundamentação do sistema de direitos pela via da teoria do discurso esclarece o nexos interno que existe entre autonomia privada e pública. O direito não consegue seu sentido normativo pleno por se através de sua forma, ou através de um conteúdo moral dado a priori, mas através de um procedimento que instaura o direito, gerando legitimidade.¹⁰⁰

Sob esta ótica, vislumbramos que a mera declaração de direito formal, por meio de normas, não é condição que legitima o exercício ativo da cidadania, posto que somente assegure, mas, não proporciona ao cidadão condições de exercê-la.

E, não permite ao cidadão condições de exercer seus direitos, justamente por este, não saber como pleiteá-los ou de que forma se defender. E, provavelmente, isto pode acontecer, porque, a educação a que se teve acesso não se pautou numa educação para a cidadania, e, por isso, não tem conhecimento suficiente a ponto de conhecer o direito para exercitá-lo de forma ativa, e, assim, questionamos, faz-se declaração de normas, mais para quem exercê-la? Se o egressos dos sistemas de ensino pátrio não foram ensinados a exercer a cidadania.

⁹⁹ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O Professor como Educador*. um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001. p. 31.

¹⁰⁰ HABERMAS, Juergen. *Direito e Democracia*: entre facticidade e validade. Vol. I, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2003, p. 172.

Já que o homem-médio¹⁰¹ de nossa sociedade é um sujeito que pouco teve acesso à educação básica, e, nestas circunstâncias, alguns poucos privilegiados que tiveram acesso ao conhecimento do direito por intermédio da educação formal, a receberam porque tiveram acesso a participação de um determinado processo formativo.

E, assim, conjectura-se: será realmente ético permitir que a grande massa dos trabalhadores que contribuem para que o Produto Interno Bruto - PIB do nosso país possa crescer anos após ano, fique a míngua de seus direitos fundamentais mais básicos, e, por isso, não possa exercer os seus direitos?

Neste ponto, entendemos que o século XXI, carece de uma nova ética reformada, mais identificada com a crise da modernidade, e, isso nos arvorou em conjecturar, em face de que a "Educação é tudo que a humanidade aprendeu acerca de si mesma."¹⁰²

E, assim, os novos parâmetros éticos e princípio lógicos que garantam uma educação que tenha por base os direitos humanos como princípio, deve se pautar no "Respeito à diversidade + tolerância entre diferentes + solidariedade entre desiguais + inclusão social = dignidade humana."¹⁰³

2.4 Princípios Educacionais no Ensino dos Direitos Humanos

Para que se possa educar tendo os direitos humanos como princípio educacional, faz-se necessário entender a educação como um processo e como um conjunto, onde conhecimentos contextualizados ao ambiente multi-cultural possam harmonizar a diversidade ético-político e sociocultural dos sujeitos imersos no ambiente de aprendizagem.

¹⁰¹ A expressão homem médio é utilizada no Direito Penal e, traduz a ideia de uma pessoa mediana, que não seja considerada muito inteligente (acima da média), e, muito menos tão obtusa, mas que possa ser colocada entre os opostos de máximo e mínimo. É o cidadão comum, comedido em suas ações, ponderado, com características medianas. E, é um conceito que se utiliza no direito como espécie de medida, parâmetro para apreciar a conduta do cidadão no caso concreto, para se julgar, comparando com as condutas e características das demais pessoas em sociedade, vale dizer que é a "unidade de medida do comportamento humano". (BITENCOURT, 2007, p. 11, adaptado).

¹⁰² COSTA, 2001, p. 40.

¹⁰³ SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 313-334.

Neste sentido tem-se que a práxis deve se unir à teoria, caminhando juntas num contexto dialógico, coletivo, promovendo a interação e participação coletiva, democrática, cidadã e contextual, onde a abordagem multi-cultural seja favorecida, contemplando os aspectos do historicismo cultural e universalizante.

Dai porque a abordagem nos processos pedagógicos haverá de ser não somente inter e transdimensional, mas necessariamente transversal e multidimensional, a fim de que os pressupostos paradigmáticos do pensamento complexo favoreçam a análise da problemática dos direitos humanos como temas correlatos e próprios à sociedade, valorizando-se o contexto no qual o indivíduo tem o seu cotidiano.

Desta forma, os processos pedagógicos passem a valorizar o contexto de inserção do indivíduo na comunidade, valorizando o seu dia a dia, para, que assim, o processo educacional possa fomentar a implementação de construção do conhecimento a partir da realidade vivenciada e experimentada pelo indivíduo.

Neste contexto, é possível visualizar a educação em direitos humanos como um princípio educativo que favoreça a construção e compreensão de novos saberes, proporcionados mediante novos enfoques, com a construção de arcabouço teórico a partir da realidade prática, a fim de que a educação seja realmente parte do processo de formação do indivíduo, e, não a aprendizagem sistemática de conteúdos, sem que tenham ligação com os aspectos vividos e experimentados diariamente na comunidade.

Por conseguinte, a problematização aliada à reflexão crítica consiste nas maiores ferramentas para análise dos temas a serem enfrentados, e, por isso, compõe cabedal indispensável à formalização teórica, se revestindo de elementos imprescindíveis à capacidade cognitiva e epistemológica dos indivíduos, e, por isso, elementos indissociáveis da educação que tenha os direitos humanos como princípio educacional.

O Ministério da Educação homologou por meio do Conselho Nacional de Educação, a Resolução n.º1, de 30 de maio de 2012¹⁰⁴, onde estabeleceu as

¹⁰⁴ RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2012. Brasília: Diário Oficial da União, 31 de maio de 2012, Seção 1. p. 48.

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e, no artigo 1º e 2º, tratou, do seguinte:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.¹⁰⁵

Nesse aspecto, a resolução n.º01, do Ministério da Educação destaca a importância e a tarefa fundamental da educação na construção da sociedade:

A tarefa da educação é justamente a de apresentar o mundo às gerações do presente, tentando fazê-las conscientes de que compõem a um mundo que é o lar comum de múltiplas gerações humanas. Ao conscientizá-las do mundo a que vieram, estas deverão compreender a importância de sua relação e ligação com as outras gerações, passadas e vindouras. Tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até ao irreconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado.¹⁰⁶

É papel da educação a preparação da sociedade. Tal destaque é bastante perceptível, quando na própria resolução n.º1, o Ministério da Educação destaca o aspecto de que a educação em direitos humanos refere-se ao uso de concepções e práticas educativas com base nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

O processo de educação é de grande valia ao preparar para o mundo e para o convívio social, e, por isso, pode ser comparada a uma ferramenta que aproxima

¹⁰⁵ RESOLUÇÃO CNE/CP, 2012, Seção 1, p. 48.

¹⁰⁶ FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. In: *Revista Educação*. Hannah Arendt pensa a educação. Especial Biblioteca do Professor, nº 4, 2ª Ed. São Paulo: Segmento, 2008. p. 34.

os indivíduos e proporciona a construção de valores fundamentais, dentre as quais podemos destacar a questão da ética e da justiça.

Neste sentido, Edgar Morin vai inferir que é por meio da educação que o indivíduo alcança a sua autoformação e o sentido de liberdade é proporcionado pela educação e vai criar a consciência de cidadania democrático social.

A EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.¹⁰⁷

A educação em direitos humanos deve ter por fundamento a ética, sem perder o sentido crítico e apolítico, no sentido de formar o sujeito de direito que possa ter noção exata da igualdade na diferença.

No dizer de Candau:

Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das suas diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.¹⁰⁸

Daí porque, os princípios da Educação em Direitos Humanos devem ter como finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social, e, por isso, outra não é a redação do artigo 3º da resolução nº 1, do Ministério da Educação, que fundamenta a EDH nos seguintes princípios:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

¹⁰⁷ MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 65.

¹⁰⁸ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In GODOY, Rosa Maria et al. *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: SEDH, 2010. p. 400.

VII - sustentabilidade socioambiental.

A dignidade humana é um conceito que podemos compreender a partir de situações de indignidade dos indivíduos, como o caos dos trabalhadores submetidos a condições de trabalho desumanas e precárias, como foi na época da revolução industrial. A partir deste momento histórico é que se inicia a concepção que se deveria estabelecer direitos a fim de salvaguardar a dignidade dos trabalhadores, e, se inicia um processo de criação de normas que protegem os trabalhadores contra situações e circunstâncias de indignidade. Por conseguinte, se aperfeiçoa num conjunto de ideias que agregam processos históricos, culturais, políticos e sociais, no sentido de declarar direito a que venham garantir condições de dignidade das pessoas.

A noção de igualdade de direitos, como disse o Professor Hely Lopes Meirelles é “tratar desigualmente os desiguais na exata medida de sua desigualdade”, consistindo este princípio na ideia de universalidade na declaração de direitos aos indivíduos, seja moradia, lazer, alimentação, educação, credo, políticos, sociais, garantidos a todos de forma indistinta.

Já a concepção de valorização das diferenças e das diversidades abrange questões de equidade social por meio dos contrastes, onde as diferenças e as desigualdades, originárias da grande diversidade cultural ou da multiculturalidade não deem origem às desigualdades, mas por meio do debate possa trazer a integração e afirmação e conservação dos diversos segmentos, por meio da garantia de alteridade entre todos os indivíduos, como meio de garantia à diversidade.

A laicidade do Estado é garantia da liberdade de crença e de culto, garantida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, assim como pela Carta Política de 1988, retirando a relação de estado e igreja, a fim de que sejam respeitadas todas e quaisquer crenças religiosas, não se imiscuindo o estado nas questões de ordem religiosa, sem que haja qualquer tipo de discriminação à cultura religiosa adotada pelos cidadãos.

O princípio da Democracia na Educação é colocar o estado a educação ao alcance de todos, unindo liberdade e educação, e direitos humanos com igualdade de oportunidade para todos.

A ideia da transversalidade, vivência e globalidade têm por base a questão da universalidade característica dos direitos humanos, e, por isso, os valores éticos da educação devem permear a transversalidade por meio do debate intercultural por meio de vivências práticas para a construção de valores que envolva alunos, educadores, auxiliares, funcionários, fomentando uma Educação em Direitos Humanos multiculturais, seja nos espaços locais, regionais, nacionais e, por que não, mundiais das experiências dos/as estudantes, até mesmo por meio da internet que permite a conexão do mundo de forma globalizada.

A questão da sustentabilidade socioambiental é bastante inerente ao século XXI, onde questões como aquecimento global e preservação das espécies são temas comuns e correntes nas publicações midiáticas e jornalísticas, fazendo com que os indivíduos tenham mais consciência ao respeito dos ecossistemas e ao meio ambiental de forma integral.

Dai, porque a EDH deve fomentar uma educação voltada a garantir a preservação do meio ambiente garantindo às gerações vindouras a mesma oportunidade da geração atual, garantindo a sobrevivência da fauna e da flora, por meio do desenvolvimento autossustentável, como forma de projeto educativo, garantindo a sobrevivência da humanidade.

2.5 Aspectos do Ensino Superior no Brasil Atual

O ensino superior se iniciou no Brasil a partir do Século XIX¹⁰⁹, entendem os historiadores que o processo resultou do interesse das elites que durante os anos de 1500 a 1800, buscaram sua formação em instituições europeias e que retornaram ao Brasil após a conclusão de sua formação.

A Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1920, na Cidade do Rio de Janeiro, foi à primeira instituição de ensino superior criada no Brasil, e, a partir de sua fundação definiu os rumos do ensino superior no Brasil.

¹⁰⁹ As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura, (Cunha LA. A universidade temporã. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986).

E, após a criação da Universidade do Rio de Janeiro, é que os historiadores passam a destacar, alguns importantes da história do ensino superior no Brasil, vejamos:

- Num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. Instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional.
- No período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcaram a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas).
- Em 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior.
- O contexto da época, na década de 70, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro.
- A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior.
- Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.¹¹⁰

“O Banco Mundial classificou o Brasil como a sétima maior economia do mundo”¹¹¹ e, como o nosso país com grandes porções de terras, cuja extensão territorial está calculada em cerca de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, com população acima de 183 milhões de habitantes. Em distribuição de renda, o Brasil fica em 80º lugar, em um ranking mundial. Os Estados Unidos aparecem em 12º lugar e a China, em 99º.¹¹²

É, nesse contexto, que está inserido o sistema de ensino superior brasileiro, bastante complexo, em grande expansão e que a todo instante sofre mudanças com alterações da política governamental, por intermédio do MEC-Ministério de Educação e Cultura.

¹¹⁰ LAUS, Sonia; MOROSINI, Marília Costa. *Internacionalización de la educación superior em Brasil*. Colômbia: Banco Mundial em coedición com Mayol Ediciones, 2005.

¹¹¹ Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/30/ranking-do-banco-mundial-traz-brasil-como-a-7-maior-economia-do-mundo.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

¹¹² Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/30/ranking-do-banco-mundial-traz-brasil-como-a-7-maior-economia-do-mundo.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Inobstante, mister se faz, observar a forma de organização do sistema brasileiro, realizada pelo Ministério da Educação, e, a fim de melhor elucidação, antes de apresentar a classificação, feita pelo governo(MEC), entendemos, importante, o pensamento de Steiner, quando questiona:

Quais instituições deveriam ser agrupadas nas mesmas categorias no universo do Ensino Superior? Quais são as semelhanças e diferenças dessas categorias? Como caracterizar suas missões?¹¹³

Não obstante, a classificação feita pelo poder meramente distingue as instituições pela forma de custeio e financiamento distanciando-se de questões mais complexas e elucidativas a respeito das IES.

As instituições de Ensino Superior para registros estatísticos estão classificadas na forma da seguinte nomenclatura:

- Públicas (federais, estaduais e municipais);
- Privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).¹¹⁴

De outra parte, cumpre destacar que esta nomenclatura utilizada pelo sistema federal de ensino somente identifica as entidades de ensino superior a partir do ponto de vista de seu financiamento, diferenciando tão somente o setor público do privado.

O Ensino Superior brasileiro está organizado e, regido pela LDB¹¹⁵ e, tanto quanto classifica as instituições de ensino superior de acordo com o tipo de custeio¹¹⁶, identifica as Instituições de Ensino Superior (IES) de conformidade com a sua organização acadêmica¹¹⁷, vejamos:

- Universidades
- Centros universitários
- Faculdades e Faculdades integradas• Institutos e escolas superiores
- Centros de educação tecnológica

¹¹³ STEINER, João E. Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior, Instituto de estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.iea.usp.br/observatórios/educacao>. Acesso em: 10 dez. 2013.

¹¹⁴ Classificação adotada pelo Ministério de Educação do Brasil, vinculada diretamente a forma de financiamento de tais empreendimentos.

¹¹⁵ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹¹⁶ Financiamento utilizado Pela IES-Instituição de Ensino Superior.

¹¹⁷ Definidas pelo Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001.

A classificação adotada pela LDB busca identificar cada segmento a partir de sua missão institucional, no sentido de atender ao mercado, haja vista a massificação do ensino.

De outro lado, cumpre destacar que em todo o mundo o ensino superior visa à realização não somente de formação para o mercado, mas, também, a realização de pesquisas.

A realização de pesquisa envolve grandes custos financeiros, o que muitas vezes é fator de impedimento de desenvolvimento de pesquisas nas instituições de ensino superior.

Todavia, a pesquisa no Brasil ocupa a posição de 13ª lugar no mundo, e, recentemente o Banco Mundial, contratou a CAPES para ajudar na criação da CAPES-AFRICA.¹¹⁸

As dificuldades financeiras são grandes além dos aspectos dos recursos humanos, razão pela qual muitas das IES se organizam tão somente para atender as demandas do mercado.

Neste contexto, as necessidades diferenciadas não acontecem só em termos dos produtos e serviços, mas também dos arranjos institucionais ou modelos capazes de promover tais ofertas.

E, assim, o modelo único de universidade que reúne a pesquisa, extensão (humboldtiano), que se mostrou bastante adequado às sociedades durante um determinado momento histórico, tornou-se inviável para o conjunto das instituições.¹¹⁹

De outra parte, destaca-se na LDB, em seu artigo 43, a finalidade da educação superior:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II. formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

¹¹⁸ Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,banco-mundial-financiara-capes-africana,1170861>>. Acesso em 10 dez. 2013.

¹¹⁹ PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025*.

III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O ensino superior no Brasil organiza-se a partir destes objetivos que são cumpridos por instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, organizada na forma de IES, e, com vários graus de especialização, definidos a partir da missão institucional de cada IES.

Vale destacar que o Conselho Nacional de Educação a partir destes objetivos, estabelece pareceres, com o fim de indicar os caminhos ao cumprimento da LDB, em várias áreas do ensino superior: oferta de ensino de graduação em uma ou múltiplas áreas, envolvendo um ou mais objetivos educacionais, tais como formação geral ou especializada, formação profissional voltada para o mercado de trabalho, formação acadêmica e em pesquisa; oferta de formação em pós-graduação lato ou stricto sensu; oferta de cursos sequenciais e de extensão; desenvolvimento de atividades práticas e de pesquisa integradas à formação em nível de graduação, como instrumento para preparação de profissionais críticos e aptos ao permanente autodesenvolvimento intelectual; desenvolvimento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento regional; desenvolvimento de pesquisas nas áreas tecnológicas, combinando estes entre outros objetivos.¹²⁰

¹²⁰ STALLIVIERI, Luciane, O Sistema de Ensino Superior do Brasil Características, Tendências e Perspectivas, *Revista UCS*, Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

2.6 Perspectivas para o ensino superior a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

A proposta deste trabalho é que a educação no ensino superior tenha por fundamento a educação em direitos humanos como princípio educativo, a fim de preparar os futuros formandos universitários para a diversidade multicultural vivenciada na sociedade moderna.

A ideia é que a educação em direitos humanos como princípio educativo seja utilizada numa forma de releitura dos conteúdos e currículos propostos, reinterpretando os processos educativos, a partir deste princípio, a exemplo do que se faz no mundo do direito moderno, onde se interpretam as leis a partir do texto constitucional.

Desta forma, seria a própria reconstrução da educação no ensino superior a partir da visão de todos os processos, educativos, conteúdos, currículos e outros, utilizando-se a lente dos direitos humanos como princípio educativo. A tarefa seria por demais árida ou até mesmo utópica, mas seria uma tentativa mesmo que modesta de reformar os contextos educacionais do ensino superior que vivenciamos a partir de uma nova perspectiva.

A construção desta nova educação fatalmente teria de perceber a mudança a partir não somente dos processos de ensino e aprendizagem, mas também, pela pesquisa, a fim de que se produza o novo, ou seja, novas concepções e novas perspectivas a partir da pesquisa. E, a construção desta nova concepção de educação no ensino superior, deve partir da interdisciplinaridade, como conceito nos currículos, mas também como um conceito da pesquisa.

A interdisciplinaridade deve se pautar numa educação que tenha por princípios os direitos humanos, pois é o intercâmbio com outras disciplinas que promove o diálogo e o debate.

Contudo, a abordagem interdisciplinar não deve ser o único ponto de partida, não se afastando a relação transversal que os direitos humanos têm com a educação, numa análise crítico-reflexiva que propicie a multidimensão de enfoques no debate plural, no sentido que vislumbramos em Habermas e sua teoria da ação comunicativa, que fixou parâmetros delineadores desta análise. Vejamos:

O paradigma procedimental distingue-se dos concorrentes, não apenas por ser “formal”, no sentido de “vazio” ou “pobre de conteúdo”. Pois a sociedade civil e a esfera pública política constituem para ele pontos de referência extremamente fortes, à luz dos quais, o processo democrático e a realização do sistema e direitos adquirem uma importância inusitada. Em sociedades complexas, as fontes mais escassas não são a produtividade de uma economia organizada pela economia de mercado, nem a capacidade de regulação da administração pública. O que importa preservar é, antes de tudo, a solidariedade social, em vias de degradação, e as fontes do equilíbrio da natureza, em vias de esgotamento. Ora, as forças da solidariedade social contemporânea só podem ser regeneradas através as práticas de autodeterminação comunicativa.¹²¹

Educar em Direitos Humanos consiste numa questão inegociável, indispensável e, pressupõe, indiscutivelmente, a fortificação da dimensão ética como elemento de fundamental relevo na formação profissional e ética dos sujeitos.

Sob esta ótica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH (2007), propõe que a educação em direitos humanos é “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos,”¹²² e, neste sentido pode se pensar na educação em direitos humanos como processo. E “entender a educação em direitos humanos como “processo” significa dizer que tem duração no tempo e não é como um evento. Por isso é que “sistemático” e “multidimensional” aparecem como qualificativos do processo.”¹²³

A práxis na educação em direitos humanos é diferenciada, haja vista a complexidade do tema e a diversidade a ser contemplada diante de uma multidimensionalidade que:

[...] se traduz na perspectiva da ‘apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, da afirmação de valores, atitudes e práticas sociais’, da ‘formação de uma consciência cidadã’, do ‘desenvolvimento de processos metodológicos participativos’ e do ‘fortalecimento de práticas individuais e sociais’. Trata-se, portanto, de articular atitudes, competências e habilidades que se traduzem em posicionamento e atuação.¹²⁴

E, sendo assim, a formatação da educação em direitos humanos nas universidades haverá de acontecer a partir da prática concreta dos processos de

¹²¹ HABERMAS, Juergen. *Direito e Democracia*. Vol. II, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 189.

¹²² PNEHDH, 2007, p.25.

¹²³ CARBONARI, Paulo César. *Educação em Direitos Humanos: Por uma nova Pedagogia*. VIOLA, Sólton Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). São Leopoldo: Sinodal, EST, 2011. p. 121.

¹²⁴ CARBONARI, 2011, p. 121.

aprendizagem para que os indivíduos possam interagir a partir de processos interativos que promovam intercâmbio, problematização e análise crítico - reflexiva.

A Carta Política de 1988 traçou a questão da educação superior por meio da autonomia universitária, criando um vínculo sob forma de princípio, a união entre pesquisa e extensão.

E, tal circunstância foi reafirmada no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e fixou as Instituições de Ensino Superior (IES) como centros difusores do conhecimento e da cultura, tendo os direitos humanos como meio de relacionar as diversas e múltiplas áreas do conhecimento humano.

A transversalização há de ser implementada já no projeto político-pedagógico, a fim de que a prática educativa de fato contemple não somente a interdisciplinaridade, mas faculte a transdisciplinaridade, por meio de uma transversalização do currículo.

A pesquisa a se implementar nas questões que envolvam estudos na área da educação para os direitos humanos, a matriz curricular, deve traçar contornos a partir de conhecimentos de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

E, não foi por outro motivo que o PNEDH contemplou “na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades¹²⁵”, neste aspecto em particular.

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios:¹²⁶

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos

¹²⁵ PNEDH, 2007, p. 38.

¹²⁶ PNEDH, 2007, p. 38.

e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;

f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;

g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEHD.¹²⁷

Os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), há de ser implementado com o objetivo de proporcionar a educação para a época que vivemos, a modernidade líquida, como pensou Bauman, onde as mudanças e as transformações sociais são incessantes e ocorrem a todo momento.¹²⁸

Destarte, a implementação de tais princípios somente pode se dar com observância do princípio da dignidade humana¹²⁹, que está diretamente ligado a noção da existência humana fundada em direitos. A noção de dignidade humana é apresentada em diversos sentidos e diferentes aspectos sejam históricos, sociais, políticos e culturais diversos.

Consiste, num princípio basilar, fundamental, e, que se deve colocar em pauta quando se busca a realização de diálogos interculturais para a efetivação de direitos que possam garantir às pessoas viverem em conformidade com os seus cultos, tradições, costumes e seus pressupostos de dignidade.

De outro lado, não se pode implementar a EDH, sem efetivação do princípio da Igualdade de direitos, e, para tanto necessário se faz o respeito à dignidade

¹²⁷ PNEHD, 2007, p. 38-39.

¹²⁸ É a ideia da vinheta do Jornal da Band News, onde a quase toda chamada de comercial o apresentador repete o texto: “em vinte minutos tudo pode mudar”.

¹²⁹ Princípio fundamental do Estado brasileiro presente no artigo primeiro da Carta Política de 1988, inciso III.

humana, como condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos.

O princípio da igualdade de direitos está associado aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais de todos, haja vista que a universalidade e a igualdade se pautam no respeito a todos indistintamente, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, e outros.

Também, de fundamental importância se faz o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, pois é com base neste princípio que se poderá combater os preconceitos e as discriminações.

As diferenças não podem continuar a serem transformadas em desigualdades. Dai, porque, é muito importante o princípio de isonomia de direitos. Porque, a questão da igualdade e da diferença são questões indissociáveis que podem favorecer a igualdade social.

A questão da democracia na educação se constrói a partir da liberdade, de modo que cabe ao estado promover a todos a garantia dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Os Direitos Humanos são fruto da democracia, de sorte que não existe a possibilidade de existir a democracia sem Direitos Humanos, mesmo porque é a própria Democracia, faz existir e garantir tais direitos.

No campo educacional, democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, assim como, na democracia, que somente é presente mediante a participação de todos.

O princípio da Transversalidade, vivência e globalidade, se aperfeiçoa na medida em que a EDH tem por característica a transversalidade, razão pela qual se alcança a partir do diálogo interdisciplinar.

A EDH tem como pressuposto a ética, razão pela qual a construção de valores éticos, é de fundamental importância, devendo ser trabalhada a partir de experiências práticas de vivência, devendo se criar estratégias metodológicas que proporcionem a prática destes valores.

Já com a questão da perspectiva de globalidade, esta deve acontecer de modo a envolver toda a comunidade: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local.

A EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.

Também, de grande importância a questão da sustentabilidade socioambiental, proporcionando a todos um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos.¹³⁰

O PNEDH visando à implementação de tais princípios educacionais a serem aplicados no ensino superior, no PARECER CNE/CP Nº: 8/2012- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, idealizou ações programáticas que a seguir, de forma exemplificativa citamos as que entendemos mais importantes no desenvolvimento do tema em análise, vejamos:

12. propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;
13. apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;
14. estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;
15. sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;
16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;
17. fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;

¹³⁰ PARECER CNE/CP Nº: 8/2012 – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais;

19. estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;

20. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;

21. propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.¹³¹

A partir deste horizonte programático, tem-se que o estado brasileiro busca como objetivo da Educação em Direitos Humanos alcançar a pessoa e/ou grupo social, no qual o indivíduo está inserido. E, assim, se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro.

Neste aspecto é possível Concordar com Maria Teresa Maldonado quando diz que “a finalidade da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural.”¹³²

Neste aspecto, partindo do aspecto que é papel das IES, realizar pesquisa, por meio das quais desenvolvem ciência, cumpre destacar que as IES, ainda, não desenvolvem uma ciência inteiramente voltada aos direitos humanos.

E, assim, evidencia-se que as ações programáticas previstas a implementação pelo governo brasileiro, também, faz consonância com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH-2, 2010) tratando da sua implementação na educação superior.

De outra parte, mister se faz destacar o aspecto de que, no sistema educacional Brasileiro, por força da LDB, a educação básica é obrigatória, para todos, portanto, enquanto, o ensino superior é para os capazes, de conformidade

¹³¹ PNEDH, 2007, p. 39-41.

¹³² MALDONADO, Maria Teresa. *Os Construtores da Paz – Caminhos da Prevenção da Violência*, Moderna. Rio de Janeiro, 2004, p. 24.

com o disposto no artigo 44, inciso II, da LDB, quando tenham sido classificados em processo seletivo.¹³³

Contudo, ainda, assim, é cabível destacar a questão da responsabilidade das IES com a formação de cidadãos/ãs éticos/as comprometidos/as com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação.¹³⁴

2.7 Educação em Direitos Humanos e a importância do diálogo

A compreensão de diálogo segundo o pensamento de Paulo Freire consiste numa valorização do humano a partir das relações num contínuo processo de vir-a-ser num mundo de possibilidades.

E, verificam-se tais aspectos, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), quando, Paulo Freire, constata situações de desrespeito ao valor humano, e, assim, observou o drama em que se encontra ser o “homo sapiens” na modernidade, razão pelo qual propõe a valorização do humano como problema e objeto de reflexão.

Na busca da valorização do humano, Paulo Freire, destaca aspectos controversos que fazem nascer à busca em humanizar-se:

[...] Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridade dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e como estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”; ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscam a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época¹³⁵.(grifos do autor).

¹³³ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (LDB), Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 dez. 2013.

¹³⁴ PARECER CNE/CP Nº: 8/2012- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

¹³⁵ FREIRE, 2005, p. 31.

Sobremaneira, é possível identificar, nas reflexões freirianas, um pensamento voltado a buscar superação de critérios desumanizantes que enfatizam o sentir-se não ser, presentes no processo histórico da humanidade.¹³⁶

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2005) propõe uma atuação político-pedagógica intencionada a transformar os limites da opressão social impostos a pessoas em seu processo de conhecimento do mundo.

Neste aspecto transparece que a sua intenção é que toda pessoa possa assumir, de modo consciente e crítico, sua responsabilidade pelo mundo e com o outro, consistindo esse num projeto contínuo de humanização.

Dai, porque a EDH como princípio educativo, já estava em processo de gestação pelo grande mestre Paulo Freire, que com sua visão aguçada vislumbrou o diálogo nas questões ligadas ao ensino, como uma ferramenta que viabiliza a construção do conhecimento a partir das relações interpessoais no processo de aprendizagem.

E, neste aspecto Freire entende que este processo de educação por meio do diálogo relacional mitiga a própria renovação da sociedade, em processo da reconstrução de suas bases e, por que não, de toda a sua estrutura.

A valorização do humano em Freire é de primordial importância, em sua proposta político-pedagógica e, neste sentido, conclui com o sentido de diálogo na constituição formativa do ser humano.

Contudo, neste ponto, poderíamos questionar o que há de importante no diálogo segundo Paulo Freire, a EDH e o ensino superior, e, ousamos responder, que Paulo Freire já propunha uma modificação na educação, a partir da valorização do humano, ou seja, a multiculturalidade e a diversidade somente podem interagir por meio do diálogo, quer dizer Freire já propunha a questão da humanização como princípio educativo.

E, porque, o diálogo é importante? Porque é por meio do diálogo que podemos interagir e de fato perceber o outro, suas dificuldades, diferenças, concepções e noções éticas, antropológicas e culturais.

¹³⁶ XAVIER, Rosineide Barbosa. A Compreensão de Dialogo Segundo o Pensamento de Paulo Freire: Uma Proposta de Valorização do Humano. In: *Uninove: Anais dos Eventos*, 2011.

No diálogo o conhecimento não se bifurca, mais converge, num sentido mais lato, mais humano e mais cadenciado em busca do entendimento, não por imposição, mas por construção participativa e mediada do conhecimento com base na experiência prática de vida.

E, não por imposição teórica de conteúdos “enlatados”, prontos para consumo, oriundos de um currículo pré-definido e muitas vezes distante da realidade imanente do cotidiano das pessoas, construído por pessoas totalmente avessas e afastadas da realidade prática de sua consecução.

Contudo, Freire, compreende que o mundo como objeto de estudo, sofrerá a imposição de significados compartimentados, organizados e construídos a partir da consciência de mundo do observador.

E, se for assim, pode-se entender que esta consciência, consiste justamente do emaranhado de conhecimentos adquiridos pelo observador ao longo de sua existência, ou seja, é um conhecimento que emergiu a mente consciente desta pessoa a partir do meio no qual o observador (estudioso) está inserido, isso, quer dizer que o seu conhecimento adquirido em sua comunidade pode influenciar não somente suas descobertas, mas a sua interação, problematização, conjecturas, questionamentos, hipóteses e conclusões.

E, isto é um fato, mesmo porque, no dizer de Freire o “homem” é moldado a partir de sua experiência do mundo, significa que esta tomada de compreensão, e de consciência do mundo, não se cinge a uma compreensão de caráter isolado ou individual, considerando que nenhum ser humano é uma ilha ou que ninguém viva isolado, mas sim, como a “pronúncia do mundo” a partir da consciência social deste estudioso.

Consciência esta que é formada a partir de sua vivência em sociedade, e, isso, tanto é verdade que na Alemanha nazista o extermínio dos Judeus, se deu com base em leis vigentes naquela época na Alemanha, ou seja, um absurdo de um genocídio que foi praticado, a partir de uma construção determinada pela “consciência” da própria sociedade.

De outra parte, podemos compreender que Paulo Freire identifica o ser humano não como um ser determinado pelo mundo, mas condicionado por este.

Com efeito, o mundo humano é criado pelo homem e reincide sobre ele condicionando-o.¹³⁷

E, sendo assim, pode-se inferir que é o processo de conscientização do ser humano sobre o mundo, traduzirá a sua concepção de universo, e, que este processo é moldado pela convivência deste ser humano em sociedade. Dai, porque, o dizer popular “o homem é fruto do meio” é bastante consistente e verdadeiro.

Não obstante, se o diálogo é possível a partir da consciência, que seria esta consciência? Ernani Maria Fiori, na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2005), em sua parte introdutória, nos contempla com um conceito:

[...] a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano.¹³⁸

Contudo, o que seria este poder, poderia este influenciar o diálogo, na construção do conhecimento? O poder (como símbolo) representa uma “dimensão exclusiva do ser humano.”¹³⁹

Algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.¹⁴⁰

Segundo Paulo Freire, o diálogo se constitui no encontro entre pessoas mediatizadas pelo objeto de conhecimento, no desejo de produzir e reconstruir conhecimento, e, nessas relações interpessoais, de que forma as pessoas, se conduziriam na mediatização da produção do conhecimento?

Com toda certeza de modo urbano e solidário, a fim de que os conflitos muito próprios das disputas de poder não angariem espaço, mas sim o

¹³⁷ XAVIER, Rosineide Barbosa. *A Compreensão de Diálogo em uma construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação - PUC-SP, 2009. p. 40. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10057>. Acesso em: 21 abr. 2014.

¹³⁸ FIORI, E. M. Introdução. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 13.

¹³⁹ SOUZA, Washington Luis. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. In: *Revista Múltiplas Leituras*. V. 4, 2, 2011. p. 1-2.

¹⁴⁰ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, p. 277-293, p.10.

conhecimento por meio da interação da experiência a partir da comunicação solidária e do diálogo. Nas palavras de Paulo Freire:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.¹⁴¹

A comunicação solidária entre os seres humanos não se fundamenta na relação de um sobre o outro¹⁴², mas na solidariedade de saberes compartilhados entre ambos, intencionados a transformar o mundo.

E, para que possa acontecer esta transformação, esclarece-nos PAULY, que para que haja “educação precisa dar-se o tempo necessariamente longo para formar um ser humano autônomo, capaz de transformar-se ao transformar o mundo.”¹⁴³

Roberto Machado¹⁴⁴ já assinalara – o seguinte argumento: a proposta levada a termo pela investigação Foucaultiana não procura interrogar o poder a respeito de sua origem, de seus princípios ou limites, mas¹⁴⁵,

[...] estudar os procedimentos e técnicas utilizadas em diferentes contextos institucionais para agir sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir e modificar sua maneira de portar-se.¹⁴⁶

E, por conseguinte, o diálogo que propomos na EDH como princípio educativo, sob a ótica de Freire, deve consistir numa comunicação solidária entre pessoas e não se fundamentar na relação de prevalência de um sobre o outro¹⁴⁷, mas na comunhão partilhada e solidária de saberes entre pessoas, intencionadas a transformar o mundo, no intuito de crescimento mútuo a partir de visões e entendimentos compartilhados.

¹⁴¹ FREIRE, 2005, p. 81.

¹⁴² Aqui distante da microfísica do poder em Foucault onde o poder agiria nas relações interpessoais mesmo que de forma não intencional, inerente às interpretações, no entendimento afeto “a interpretação do dito no não dito”, o que seria a hermenêutica pessoal de cada pessoa envolvida no diálogo.

¹⁴³ PAULY, Evaldo Luis. Os desafios de educar para a Cidadania. In: *La Salle: Revista de Educação, Ciências e Cultura*, v.13. n. 1, jan-jun, 2008. p. 46.

¹⁴⁴ Roberto Machado, estudioso da obra de Foucault foi Tradutor e organizador da obra: *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, p. 277-293.

¹⁴⁵ SOUZA, 2011, p. 104.

¹⁴⁶ HUISMAN, Denis. *Dicionário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes. p. 391.

¹⁴⁷ Não se tratando de relações de poder, mas sim de colaboração, respeito, afeto, aceitação e entendimento, sem a pretensão mesmo inusitada de influenciar por questões de argumento de autoridade, por exemplo.

Neste sentido, concordamos com Freire, quando esclarece que a “educação libertadora”, não pode ser simplesmente transferência de conhecimento, mas, compartilhamento de experiências realizadas mediante problematização do objeto de estudo.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.¹⁴⁸

Não obstante, a modernidade nos traz a realidade concreta do neoliberalismo, que no mundo globalizado tem afastado as pessoas ao redor do globo desta busca do humano, e, favorecido a um processo de culto a personalidade¹⁴⁹, e, acumulação própria do capitalismo.

E, neste contexto, “caótico”, buscamos teorizar a Educação em Direitos Humanos como princípio educativo fundamental, no intuito de resgatar a busca da humanização por meio do diálogo como um caminho, assim como pensou Freire: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.”¹⁵⁰

De outra banda, teorizou Freire que “a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos.”¹⁵¹

A construção dialógica em Paulo Freire busca incorporar aspectos políticos, econômicos, epistemológicos, éticos, dentre outros propõe construir um novo ideal de sociedade, com novos olhares sobre a própria vida humana multicultural, e, bem assim, é a EDH como princípio educacional.

A dialogicidade é própria da natureza da espécie humana, para Freire constitui na essência da educação como prática da liberdade.¹⁵²

¹⁴⁸ FREIRE, 2005, p. 78.

¹⁴⁹ Vivemos a era do “selfie”, onde todos os jovens a todo instante fazem auto-fotografias suas em seus aparelhos de celular de última geração.

¹⁵⁰ FREIRE, 2008, p. 79.

¹⁵¹ FREIRE, 2008, p. 32.

¹⁵² FREIRE, 2008, p. 89.

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, tomando distância de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à paixão de conhecer [...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação.¹⁵³

O diálogo em Paulo Freire, afirma um compromisso dos seres humanos a partir de sua própria humanidade. “Não há dialogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.”¹⁵⁴

De outro lado, como poderá existir entendimento, se o mundo globalizado, neoliberal tem suas diretrizes traçadas a partir da lógica do capital que é a lógica da acumulação e da massificação da sociedade.

E, por isso, cada vez mais fica a questão do “humano”, em segundo plano, por mais que existam protestos e movimentos contra o racismo e outras questões de intolerância, não existe um foco principal na questão do ensino por meio do diálogo, do amor do carinho e respeito pelo outro, temas que constituem o cerne central da educação em direitos humanos como princípio educativo.

Educar em direitos humanos como princípio educativo é importante e fundamental à construção de um diálogo que contemple a complexidade da modernidade líquida em sentido amplo e irrestrito.

Principalmente, tendo-se em vista que muito se tem discutido sobre “desenvolvimento econômico e progresso técnico”, e, que neste discurso o que se propõe é que a educação poderá proporcionar este desenvolvimento.

Dai, porque a importância de um ensino superior que tenha a educação em direitos humanos como princípio educativo, no entanto:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como **‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’** ou **‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’** expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O que se precisa, por isso mesmo, é o treino

¹⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 99.

¹⁵⁴ FREIRE, 2008, p. 91.

técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência¹⁵⁵. (os grifos são nossos).

De outro lado, o pragmatismo do materialismo histórico defendido por Marx como todo o seu realismo centrado na questão da mais valia, já não é parâmetro para se discutir a modernidade, eis que centrada na questão do desenvolvimento humano, muda o enfoque de discussão de parâmetros econômicos para parâmetros sociais, e, porque não humanos.

Neste sentido, a questão não é o que somos capazes de produzir enquanto utensílios, materiais, máquinas e equipamentos. Porque a verdadeira riqueza é aquela composta da cidadania e do componente humano como fator de produção, a tal ponto que Antônio Carlos Gomes da Costa comentando, texto de Darcy Ribeiro, afirma que:

A história da cidadania e a história da educação pública praticamente se confundem. Darcy Ribeiro costumava dizer que o Brasil é um país que sabe fabricar carros, submarinos, computadores, televisores, videocassetes, aviões e até mesmo satélites, mas que tem, historicamente, fracassado na tarefa de fabricar cidadãos¹⁵⁶.

Destarte, não basta à produção de bens para indicar se somos um povo desenvolvido ou não, já que o progresso técnico se faz por meio de cidadãos, e o que fazer se não conseguimos formar cidadãos qualificados, não somente para a vida da prática profissional, mas também para a vida acadêmica e científica.

Tal circunstância externa em verdade a questão da ausência de projeto que busque melhorar a qualidade do ensino, eis que:

[...] cada cidadão brasileiro que vai a escola e repete uma, repete duas, repete três vezes a mesma série e sai da escola sem ter aprendido o que devia, depois de perder ali vários anos, torna-se um brasileiro a mais despreparado para a vida. Ele estará condenado a ser um cliente dos programas de renda mínima, de cesta básica, das frentes de trabalho e outros nesta linha, ou seja, será sempre um dependente do Estado ou da sociedade.¹⁵⁷

Por conseguinte, tem-se que a ausência de qualificação arrasta o proletariado brasileiro, os descamisados, a uma roda cíclica de pobreza, que a

¹⁵⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 21-22.

¹⁵⁶ COSTA, 2001, p. 30.

¹⁵⁷ COSTA, 2001, p. 31.

família não consegue fugir, uma vez que não completando a sua formação educacional, o brasileiro originário da classe pobre, não consegue ascender a um trabalho com remuneração melhor. E tudo isto, em função de que não pode ter acesso ao direito fundamental de educação.

Neste aspecto, concordamos com Antônio Carlos Gomes da Costa, quando comenta que “se uma criança ou adolescente consegue avançar nos estudos, ali naquela vida, rompe-se o ciclo de reprodução da pobreza, a pobreza não passa de uma geração para outra.”¹⁵⁸

E, neste ponto evidenciamos a importância de que a educação deve mudar, utilizando a EDH como princípio educativo, não somente no ensino superior, mas em todo ensino, e, pela importância do diálogo, se estabelecer um foro permanente para difusão e melhor conhecimento dos processos educativos de modo amplo geral e irrestrito, já que:

Preço político da repetência pode ser expresso na frase de Robert Owen, membro do Parlamento Britânico, que, quando a Inglaterra aprovou a lei do voto universal, assomou à tribuna e proclamou em alto e bom som para seus pares: “Agora, que temos o voto universal, temos de ter um ensino também universal, porque, numa democracia, o soberano é o povo. E aí do povo, que não educa o seu soberano.”¹⁵⁹

Neste contexto, é preciso fomentar políticas públicas que possam levar a educação a todos os recônditos do país de forma que se promova o desenvolvimento nacional por meio do exercício da cidadania, da educação e dos direitos humanos. Pois, “pessoas não-educadas são as presas fáceis dos políticos corruptos, demagogos e oportunistas, que, a cada eleição, assumem postos de mando político e cadeiras nos parlamentos, em todos os níveis.”¹⁶⁰

De outro lado, parece mesmo ser essa a intenção do poder central de plantão¹⁶¹, mesmo porque não promove a difusão da educação e do conhecimento de forma plena e integral aos cidadãos, permitindo um ensino em que sequer haja

¹⁵⁸ COSTA, 2001, p. 31.

¹⁵⁹ COSTA, 2001, p. 166.

¹⁶⁰ COSTA, 2001, p. 166.

¹⁶¹ Neste ponto, não entendemos que se trata de um problema do Estado, e, sim da burguesia brasileira, que é o verdadeiro poder por trás das cortinas (invisível).

qualidade. “O ensino de má qualidade é o verdadeiro exterminador do futuro de nossas crianças, de nossos adolescentes e do Brasil.”¹⁶²

2.8 Metodologia e Prática Docente no Ensino dos Direitos Humanos

Como bem lembra Dias: “Educar para os direitos humanos prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento.”¹⁶³

A metodologia muito bem pode ser compreendida como uma perspectiva do mundo, uma forma de organização e filosofia de vida, onde os processos pedagógicos e práticas educacionais proporcionem a realização de oficinas com efeitos práticos, numa busca do humanismo verdadeiro, a fim de que os sujeitos possam readquirir a capacidade humana de reflexão. Ou seja, possam pensar por si mesmos, não sendo levados pelo “fluxo das marés” e modismos, muito próprios da época em que vivemos.

A perspectiva que entendemos possível é aquela que possa colher resultados com efeitos práticos libertando a mente do aprisionamento racional cartesiano, próprio do ensino tradicional, numa busca de uma educação que não reduza a capacidade sensitiva do ser humano, eis que é a possibilidade de nos emocionarmos, e ter compaixão que nos faz humanos.

Dewey ensina que:

A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade da experiência, isto é, esclarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes.¹⁶⁴

A educação em direitos humanos deve se construir mediante a ampliação de conceitos universais, implementada através de condições presenciadas e experiências vividas pessoalmente ao decorrer da vida acadêmica.

¹⁶² COSTA, 2001, p. 167.

¹⁶³ DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007.

¹⁶⁴ DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979. p. 83.

Os processos interativos promovidos em oficinas podem contribuir para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem e para que o sujeito promova o seu desenvolvimento ético, moral e social, por meio de práticas efetivas de ensino nos procedimentos em sala de aula.

A educação em direitos humanos é fundamental para a interação social do indivíduo. Dai, porque a inclusão deve ser uma premissa que envolva o ato de educação, quando se tenha por objeto o ensino em direitos humanos e como princípio educativo.

A inclusão deve promover processos de reforma e de reestruturação das academias no geral, com o objetivo de assegurar a acessibilidade de todos os alunos, sem nenhuma exclusão dos processos educacionais, conduzindo os estudantes ao acesso amplo e irrestrito de uma grande gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela Universidade.¹⁶⁵

De outro lado, cumpre destacar que existem outras possibilidades que podem proporcionar a pessoa a ter um desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida.

Mais precisamente no contexto educacional brasileiro, torna-se imprescindível construir um modelo de inclusão que respeite as grandes diferenças e carências regionais desse nosso país de dimensões continentais. Outros sim, é inegável que a condição de pertencermos a um país em vias de desenvolvimento acentua a complexidade do processo, pois 2,5 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de incapacidade (limitação para determinada atividade). Isso significa que 14,5% da população brasileira são possíveis beneficiários das leis e programas que prevêm a inclusão e acessibilidade.¹⁶⁶

A complexidade é grande e as metodologias a serem desenvolvidas nas oficinas com toda certeza envolvem um processo onde verdadeiramente a sala de aula se constitua num espaço de construção do conhecimento:

É algo possível e que pode ser concretizado a partir da incorporação de novas atitudes e valores e da construção de uma nova mentalidade por parte do processo educacional, o que implica na necessidade de integrar a

¹⁶⁵ MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37.

¹⁶⁶ RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 14-15.

Educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas concebendo-a como um eixo transversal com capacidade para atingir todo o currículo.¹⁶⁷

Para Vera Candau:

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.¹⁶⁸

O Projeto Político-Pedagógico para a Educação em Direitos Humanos que se adapta à pluralidade da pós-modernidade deve ser construído a partir de um currículo que possa trabalhar a identidade cultural dos indivíduos participantes no grupo pedagógico em sala de aula. A construção da verdadeira educação libertadora é aquela que transforma o sujeito aprendiz num ser ativo, pensante, capaz de transformar a realidade de seu cotidiano.

A mudança que se busca deve partir de metodologias alternativas, no sentido de que os métodos tradicionais não foram capazes de promover a educação de qualidade e geradora do cidadão que compreenda a sua inserção ativa no atual contexto societário.

Vera Candau, discorrendo sobre as práticas metodológicas no contexto do ensino dos Direitos Humanos, assim escreveu:

Partimos da afirmação de que as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade.¹⁶⁹

¹⁶⁷ SILVA, Juliana Alves da; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. A Inserção da Temática dos Direitos Humanos no Currículo Escolar: possibilidades em jogo. In: *VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão-SE, de 20 a 22 de setembro de 2012.

¹⁶⁸ CANDAU, Vera Maria. A configuração de uma educação em direitos humanos. In: SILVA, Rosa Maria Godoy, (et al.) *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 6.

¹⁶⁹ CANDAU, Maria Vera. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias. In: SILVA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 198.

O empoderamento¹⁷⁰ proposto pela autora somente seria possível mediante a utilização de metodologias educacionais com base na diversidade própria aos direitos humanos e nos Direitos Humanos como princípio educacional.

Ainda, Vera Candau, no sentido de promover a educação dos excluídos, entende que:

A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos alunos/as.¹⁷¹

Por conseguinte, ensinar com base nos direitos humanos como princípio educacional é preparar para o futuro, onde etnias, ideologias, religião, não sejam elementos desagregadores, mas molas mestras na persecução do “diálogo constante com o outro.”¹⁷²

¹⁷⁰ O “empoderamento” (“Empowerment”) começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva. Trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. CANDAU, 2008, p. 182.

¹⁷¹ CANDAU, 2008, p.183.

¹⁷² FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 98.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: FUNDAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DA CONTEMPORANEIDADE

3.1 Perspectivas para os currículos no ensino superior a partir dos Direitos Humanos como princípio educativo

A construção do currículo no ensino superior é um advento da práxis, do dia a dia, porque ele é dinâmico e não estático. Neste sentido podemos compreendê-lo como práxis, quando representa a expressão socializadora e cultural da educação enquanto processo dinâmico e ativo, favorecendo a construção do conhecimento pelo fazer e o aprender pela experimentação própria e pessoal, enquanto sujeito participante dos processos de aprendizagem.

Nesse passo, podemos asseverar que dentre as funções do currículo cumpre a dinâmica da expressão de projeto educativo e cultural, por meio da socialização, mediante as quais são implementadas e realizadas através da transmissão de seus conteúdos e da formatação de práticas de aprendizagem que acontecem em derredor de seu desenvolvimento.

E, sendo assim, podemos inferir que a análise do currículo no ensino superior em concreto perpassa pelo seu estudo no âmbito sociocultural no qual se aplica e no qual se expressa em práticas educativas.

Deste modo, pode-se compreender a educação como um processo de humanização. Clifford Geertz, a partir de seus estudos em antropologia, delineou o fato de que o ser humano não nasce propriamente humano, ele assim se constitui através do processo que chamamos educação.¹⁷³ “O ser humano é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam.”¹⁷⁴

Aprendemos uns com os outros, nos espaços culturais de interação. Neste aspecto, ao longo da existência humana, complexificamos a vida e organizamos e

¹⁷³ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 21.

¹⁷⁴ LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 45.

sistematizamos o processo de educação, que se desenvolve por meio de um processo de socialização interrelacional.¹⁷⁵

Clifford Geertz analisa o aspecto simbólico nos processos de aprendizagem como sistema de codificação de significados que por meio de processos de aculturação são capazes de proporcionar sentido como fonte de informação extra-somáticas.

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. **Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção de padrões culturais, sistema de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.**¹⁷⁶ (grifo nosso).

A Educação é um processo que se desenvolve mediante parâmetros pré-definidos, organizados em um currículo, e com base no processo educativo que se tem a formação. Mediante processo formativo educativo é que “damos forma, ordem, objetivo e direção as nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos.”¹⁷⁷

De outro lado, subsiste uma questão de fundamental relevo e importância presente nos estados neoliberais, no que se refere ao acesso à educação, eis que:

O paradigma do direito centrado no Estado social gira em torno do problema da distribuição justa das chances de vida geradas socialmente. No entanto, ao reduzir a justiça à justiça distributiva, ele não consegue atingir o sentido dos direitos legítimos que garantem a liberdade, pois o sistema dos direitos apenas interpreta aquilo que os participantes da prática de auto-organização de uma sociedade de parceiros do direito, livres e iguais, têm que pressupor implicitamente¹⁷⁸.

E neste contexto, como disse o Ministro Joaquim Barbosa: “a educação é o direito fundamental mais importante para o cidadão exigir do estado”. Em se tratando de um direito humano fundamental, deveria o estado promovê-la indistintamente a todos os cidadãos, o que é uma busca incessante do estado social, a fim de garantir iguais direitos a todos os cidadãos.

¹⁷⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 47.

¹⁷⁶ GEERTZ, 1989, p. 36.

¹⁷⁷ GEERTZ, 1989, p. 64.

¹⁷⁸ HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol. II, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 159.

De outro lado, Juergen Habermas aponta que subsiste grande equívoco do modelo liberal, ao centrar a questão da igualdade de acesso aos direitos, e, assim, alinha o seu pensamento expondo que:

O erro do paradigma jurídico liberal consiste em reduzir a justiça a uma distribuição igual de direitos, isto é, em assimilar direitos e bens que podem ser possuídos e distribuídos. No entanto, os direitos não são bens coletivos consumíveis comunitariamente, pois só podemos “gozá-los” exercitando-os.¹⁷⁹

Neste sentido, como poderemos distribuir igualmente educação a todos? E, neste contexto, que tipo de educação é que se dará a todos? Com toda certeza é preciso humanizar¹⁸⁰ ainda mais as pessoas, pois a grande violência que assola as cidades não tem outra razão a não ser a falta de humanidade, a falta de senso de coletividade, porque não se educou para a paz.

E, não se atingiu a educação para a paz, talvez porque não se teve acesso à educação ou a educação que se teve acesso não teve por fundamento os direitos humanos como princípio educativo.

E, sendo assim, é possível pensar numa boa educação como forma de redução da criminalidade na busca de reduzir a média dos 52 mil homicídios anuais no Brasil.

E, por isso, importante trazer ao contexto das universidades e aos currículos do ensino superior a EDH como princípio educacional, numa busca de reconstrução dos conteúdos educacionais no terceiro grau, a luz deste princípio numa reformulação, a fim de que o formando tenha introjetado em seu conhecimento não somente a questão de preservação ambiental, mas também o respeito, a tolerância à diversidade, ou seja, além de perceber de fato a multiculturalidade que hoje presenciamos na sociedade, é preciso também “enxergar o outro.”¹⁸¹

¹⁷⁹ HABERMAS, 2003, p. 159.

¹⁸⁰ O sentido de humanização que se traz no texto, é aquele pensado por Paulo Freire, quando, em sua Obra Pedagogia do Oprimido, escreveu: “Os seres humanos são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar e humanizar-se” (FREIRE, 2005).

¹⁸¹ A alocação aqui colocada de enxergar o outro é no sentido da pratica cotidiana do dia a dia onde às vezes por compaixão se oferece até mesmo uma moeda como esmola, mas sequer o doador incide o seu olhar ao receber num sentido de não ver aquela pessoa necessitada, num sentido de não querer ver, porque também não deseja se comprometer, e, sente o alívio de doando esmolas, pensar que cumpre com o seu papel de ajudar os excluídos, quando muitas vezes esta pequena moeda não será sequer utilizada para adquirir alimentos, mas sem servir ao vício na aquisição de drogas sejam elas lícitas ou ilícitas.

Entendemos que a base epistemológica para a formatação de uma educação universitária capaz de preparar o ser humano para a vida moderna, deve se adequar ao contexto de um currículo mínimo que possa ao menos, de relance, mirar e contemplar a complexidade da modernidade.¹⁸²

Para tanto, há de ser um currículo que tenha por fundamento os direitos humanos como princípio educacional, a fim de que possa formatar a consciência de coletividade e de humanidade nos educandos desde as séries mais iniciais dos cursos universitários.

Destarte, se coloca em discussão a questão dos direitos humanos como princípio fundamental da educação, e, pela sua importância e fase final de formação das pessoas no ensino superior, pois não podemos mais compreender o ser humano na concepção clássica do iluminismo, como sendo o ser humano capacitado pela habilidade inata que a natureza lhe proporciona em seu habitat, mesmo por que:

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É na carreira do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza, e apesar da cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é o menos importante. Assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela enquanto indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido.¹⁸³

É indubitável que a cultura é que nos faz humanos, sem ela não passaríamos de selvagens.¹⁸⁴ Mas este modelo de humanidade neoliberal que adotamos no presente, precisa ser repensado, porque a sociedade capitalista que criamos cultua a competição e a busca pela acumulação.

¹⁸² Aqui num sentido de fusão das ideias de modernidade líquida do Dr. Zygmunt Bauman e o pensamento complexo em Edgar Morin, vide p. 84.

¹⁸³ GEERTZ, 1989, p. 44-45.

¹⁸⁴ Aqui no sentido de bárbaro desprovido de um mínimo de cultura e qualquer respeito ou tolerância às demais pessoas ou ao próprio Estado e as Leis, e, por isso, “é lobo do próprio homem”, capaz de viver na marginalidade se sustentando do crime. Não é a ideia de que selvagens eram os povos que os Europeus encontram nas Américas na época das grandes navegações (Sec. XIV e XV), mesmo porque, seja, Tupy. Guarani, asteca, inca, maia ou outros chamados de índios não são selvagens porque, antropológicamente, também têm cultura.

Por isso, a crise que vivenciamos advém da competição e da busca indiscriminada da acumulação e da satisfação dos prazeres neurosensoriais. Por isso, talvez, o abuso do uso de drogas e de outra parte, a explosão da criminalidade. Nesta conjuntura, escreveu Alberto Jacquard:

Uma sociedade cujo motor é a competição é uma sociedade que me diz que devo suicidar-me, pois se estou em competição com o outro, não posso intercambiar com o outro, não posso intercambiar com ele, devo dominá-lo, destruí-lo.¹⁸⁵

Não obstante, se desejamos uma sociedade justa e solidária, consciente do outro e se pensarmos especificamente no âmbito da educação e considerarmos algumas experiências concretas, não poderíamos esquecer a práxis de Paulo Freire.

Neste aspecto, com base na questão fundamental deste trabalho, deveríamos buscar compreender sobre qual seria a melhor forma de se educar no ensino superior, partindo dos direitos humanos como princípio educacional.

E, como não poderia deixar de ser, pela sua importância magistral, Paulo Freire contribuiu com o ensino dos direitos humanos como princípio educativo, eis que compreendeu que na relação entre ser humano e mundo, o homem cria, por meio de seu trabalho, e, de sua educação, o seu mundo, o mundo da cultura.¹⁸⁶

O homem, como ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história.¹⁸⁷

Neste sentido, Freire, entende que o mundo torna-se objeto de reflexão humana por meio da capacidade do ser humano de objetivá-lo em sua consciência.¹⁸⁸ E, assim, pode-se inferir que identifica o ser humano não como um ser condicionado pelo mundo, mas, não determinado por este.

De outro lado, já que pretendemos educar o “ser humano” para que este não seja determinado pelo mundo, e, que esta pessoa possa coexistir de forma pacífica

¹⁸⁵ JACQUARD, Alberto. Geneticista Francês. *Revista Tendências do Trabalho*, Copeditora, agosto\2004. p. 34.

¹⁸⁶ FREIRE, 2005, p. 65.

¹⁸⁷ FREIRE, 2005, p. 65.

¹⁸⁸ FIORI, E. M. Introdução. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 46 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

com os demais, necessário se faz reformular os currículos universitários a partir dos direitos humanos como princípio educacional.

Entendemos que mister se faz, antes de buscar a construção de processos educativos, visando o não condicionamento do ser humano por meio do mundo, devemos compreender como educar o indivíduo para a convivência diante da diversidade.

A diversidade e a multiculturalidade é uma questão que as pessoas não podem se afastar, haja vista, a inserção do ser humano em sociedade, razão pela qual, entendemos que forçoso é trazer ao debate, o que de fato seria a EDH e seus fundamentos epistemológicos, e, por isso, é preciso entender o que seria de fato a prática educativa, a docência, e a docência no ensino superior.

Neste aspecto Antoni Zabala define a prática educativa, docência e sequências didáticas como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”¹⁸⁹

De outro lado, Soares compreende que:

A prática educativa está centrada na reprodução do conhecimento científico voltada para desenvolver habilidades intelectuais nos estudantes. Esse conhecimento é apresentado segundo um ordenamento linear, seqüencial, quantificável, com início claro e fins definidos. Nessa concepção de currículo, o professor ocupa um lugar central de porta-voz do saber dogmatizado, e a competência do professor é percebida pela habilidade de transferir informações com precisão, domínio e segurança. Cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento fechada à interlocução com os demais.¹⁹⁰

E, a questão da docência no ensino superior? Será que o ensino superior prepara o formando para a convivência no mundo da diversidade multicultural? Neste aspecto, podemos compreender que a multiculturalidade surge, como uma ação de resistência às ideologias reprodutoras de discriminação e como possibilidade de construção de atitudes democráticas viabilizadoras de convivências

¹⁸⁹ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 18.

¹⁹⁰ SOARES, Sandra Regina. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. In: *Educação Unisinos*, setembro/dezembro 2008. p. 187-195.

sociais humanizadas entre as diversas culturas, na intenção da concretização da unidade na diversidade.¹⁹¹

No dizer de Freire, multiculturalidade quer dizer: “a convivência democrática de diversas culturas no mesmo espaço social”. E, neste sentido, escreveu Freire, vejamos:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exarcebado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais.¹⁹²

De outro lado, eis que exsurge a questão: pode a EDH como princípio educacional preparar os indivíduos para enfrentar tais questões¹⁹³ em sua vida cotidiana?

Pressupõe-se que sim, haja vista que é parte integrante da EDH como princípio educacional a valorização dos seres humanos, e, a questão do diálogo e o respeito à diversidade e multiculturalidade, buscando ensinar a tolerância e o respeito mútuo, em verdadeiro exercício democrático na construção da cidadania de forma inclusiva para todos indistintamente.

Contudo, é certo que no ensino superior as faculdades, os centros universitários se constituem num espaço pluricultural composto por pessoas com origens nos mais diversos grupos sociais, econômicos, étnicos e culturais, com inúmeros costumes e diversas crenças, se construindo em um espaço de grande diversidade e multiculturalidade que reunidos vão adquirir conhecimento, cultura.

Segundo Morin:

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas

¹⁹¹ MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 141.

¹⁹² FREIRE, 1994, p. 156.

¹⁹³ Diversidade, Multiculturalidade, Direitos Humanos.

cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.¹⁹⁴

De outro lado, com relação à questão da diversidade, segundo o pensamento de Sacristán, se constitui em “[...] fato empírico que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa.”¹⁹⁵

[...] a diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforma-se, na realidade, em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas universidades e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação do ser único de cada um é; em muitos casos, é a manifestação do poder ou chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo o desigual com a equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades. Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade.¹⁹⁶

Contudo, todas estas questões que se propõe ao debate passam pela reestruturação de todo o arcabouço educacional que conhecemos no ensino superior, porque buscando a formação de um novo ser humano, mais humanizado. No entanto, existem muitas dificuldades nestas mudanças, diante das dificuldades de financiamento das instituições, onde a lógica da decisão sempre é pautada pelo aspecto financeiro e mercadológico.

No entanto, a docência no ensino superior deve vislumbrar mesmo que de relance tais circunstâncias, pois é visível a questão na própria sala de aula, onde pela questão da inclusão temos a situação de alunos especiais frequentando o curso.

E, na nossa experiência profissional, em algumas situações foi necessário se fazer interferências, em sala de aula, evitando o “bullying”¹⁹⁷ do aluno com necessidades especiais pelos demais, que ainda, não têm a noção de convivência

¹⁹⁴ MORIN, 2001, p. 56.

¹⁹⁵ SACRISTÁN, G. J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1988. p. 16.

¹⁹⁶ SACRISTÁN, 1988, p. 14.

¹⁹⁷ Bullying é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. In <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>.

pacífica fixada em suas mentes, e, talvez, por isso, deixem transparecer a intolerância.

E, por isso, também a importância dessa inclusão nos currículos universitários das questões tratadas na EDH como princípio educativo para melhor formar essas pessoas, que quando ocuparem seus espaços profissionais vão poder difundir tais ideias aos seus subordinados, e, assim, refletindo-se por toda a sociedade.

A ideia tradicional de ensino superior é que o currículo universitário deve ser próprio para formar um indivíduo que deve sair pronto ao exercício profissional, e, as discussões sobre currículo em grande maioria somente abrangem a base de configuração do perfil desejável para as profissões.¹⁹⁸

Não obstante, se faz um questionamento que se impõe: qual seria o conteúdo desta pedagogia? Segundo Lins:

[...] no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se sabores porque permitem às inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução.¹⁹⁹

De outra parte, cabe salientar que em termos metodológicos esta pedagogia se desenvolve pela:

[...] descoberta, pois, pela criança das coisas da vida, mediante um aprendizado descolonizado, leigo, da complexidade do universo, de uma filosofia positiva e não niilista da morte, de um discurso criativo do desejo e do gozo, sob o signo das ciências, poesia e música, artes e amizade. Todo esse capital cultural, curado da culpa e do modelo adâmico de humanidade, desumanizaria não só os saberes teleguiados, grudados como uma ferida da língua na transcendência e no racional, mas inauguraria uma Gaia ciência, na esteira da qual o pretiumdoloris não seria mais uma dívida para com o Absoluto, porém um cuidado de si e dos outros. Outrem como acontecimento e não como condenação ou fatalidade. Criar dispositivos alegres para passar realidades muitas vezes duras, segundo a possibilidade de cada criança, singularidade única, não repetitiva.²⁰⁰

¹⁹⁸ CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente Reconfiguração dos Currículos Universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 29.

¹⁹⁹ LINS, D. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*. Vol. 26, n. 93, set./dez. 2005. p. 1229-1256.

²⁰⁰ LINS, 2005, p. 1230.

Uma questão basilar se impõe: quais seriam os fundamentos de caráter epistemológicos para um enfrentamento que alicerce a construção de um currículo no ensino superior que contemple as incertezas e inseguranças presentes na modernidade?

Seria traçar contornos dogmáticos sobre os fundamentos epistemológicos da educação, ou quem sabe, elucubrações em derredor da práxis educativa no ensino superior, na busca de vias alternativas às metodologias educacionais utilizadas até o momento atual. A base desta busca seria traçar pressupostos de cunho filosóficos centrais à discussão curricular contemporânea.

Para tal, seria indispensável ponderar sobre os aspectos característicos da ação de aprender na sociedade hodierna, buscando a elaboração de princípios e pressupostos do pensamento filosófico que corroborem a forma de pensar e de se concretizar os saberes da sociedade do século XXI, terceiro milênio, numa formatação holística para traçar contornos de forma sistemática e integral à formação de um ser humano pleno e integral. Com toda certeza, tais pressupostos estariam presentes no neopragmatismo²⁰¹, sustentado pelo pensamento de Richard Rorty.²⁰²

Segundo Silva, o currículo que temos atualmente está associado às perspectivas modernas. E, em muitos casos, se constitui como:

[...] linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado em uma separação rígida entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do Estado-nação. No centro

²⁰¹ “O critério da utilidade é um elemento central do neopragmatismo, usado para definir o que tem validade ou o que é digno de crédito. Qualquer atividade humana que se configure como sem utilidade, nessa perspectiva, não deve ser alvo de interesse ou de ocupação e, conseqüentemente, deve ser relegada ao abandono. Aquilo que é eminentemente útil é o que sobrevive, o que tem serventia à vida humana”. Elementos para o debate curricular contemporâneo: Richard Rorty e a contribuição do Neopragmatismo. In: GONÇALVES, Etinete; BORBA, Siomara. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.11-31, Jul/Dez 2009.

²⁰² Richard Rorty foi um filósofo que esteve em pé de guerra com a filosofia toda a sua vida. Defendia-se contra a pretensão de absoluto do pensamento analítico e renunciou durante décadas, a modo de protesto contra as correntes tradicionais do seu âmbito, a dirigir uma cátedra de filosofia (apenas aceitou até 1982 um lugar na Universidade de Princeton). Disse numa entrevista: “Creio que as histórias tristes sobre padecimentos concretos muitas vezes são um melhor caminho para modificar o comportamento das pessoas que citar regras universais”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Richard_Rorty>. Acesso em: 21 nov. 2013.

do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade.²⁰³

Assim, pode-se entender que o chamado modernismo coloca em foco não apenas o currículo tradicional, mas também todo questionamento que não conduza a uma radicalização da organização curricular, a fim de que se distancie da “vontade de domínio e controle da epistemologia moderna.”²⁰⁴

Nesse sentido, a própria pedagogia crítica é alvo de desconfiança, pois tanto ela quanto a pedagogia tradicional “acabam convergindo em uma genealogia moderna comum.”²⁰⁵

Contudo, quando se pensa práxis em sala de aula, o que muito se escuta é que “Eu quero preparar meus alunos para a vida.”²⁰⁶ Contudo, a vida esta em movimento e acontecendo a todo instante, dentro e fora da sala de aula, e, nesse espaço de estudo, consiste no momento de desenvolver competências, habilidades e atitudes, por meio de construção e interpretação do conhecimento com responsabilidade.

Neste sentido, sobre os princípios inerentes a prática pedagógica Avany Souza Ávila, esclarece o seguinte:

Desenvolver o trabalho através de projetos, temas geradores, temas culturais, eixos temáticos, ou seja, de modo a buscar um caráter mais interdisciplinar ou globalizante, trazendo não só os temas tipicamente escolares para introduzir discussões de vida, do mundo e que estão nos meios de comunicação, que se constituem em temas emergentes, necessários para soluções de conflitos, incluindo estudos do multiculturalismo, de raça, de gênero, etnia, problema da atualidade.²⁰⁷

De outro lado, a construção por uma cultura dos Direitos Humanos é inseparável da sala de aula na busca da construção de relações justas, e, sob este aspecto é possível concordar com Viola, quando escreveu que:

²⁰³ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 115.

²⁰⁴ SILVA, 2001, p. 115.

²⁰⁵ SILVA, 2001, p. 115.

²⁰⁶ SILVA, Michele, Uma Sala de aula possível: compartilhando responsabilidades, saberes, decisões, alegrias, descobertas. Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso, organizado por Ivany Souza Ávila; Ana Paula SEfton(et al.), 2ª. Ed., Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2008. p. 80.

²⁰⁷ ÁVILA, Ivany Souza. Por onde andamos nas discussões sobre alfabetização?. In: *Cadernos de Educação Básica*, v. 3, Porto Alegre: Mediação. 1998. p. 20.

A educação pode ser um agente da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e em busca de ser mais e de produzir uma sociedade essencialmente voltada para a prática da democracia.²⁰⁸

Daí, porque a prática docente haverá de incluir dinâmicas onde prevê momentos de trabalho pessoal e em grupo, no intuito de propiciar o aprofundamento da temática, subsidiar posicionamentos e gerar compromissos de ordem prática, como propõe, Carbonari, oficinas pedagógicas, que têm como objetivos:

1. Sensibilizar para a compreensão do significado dos direitos humanos;
2. Conhecer várias concepções de direitos humanos;
3. Construir uma concepção própria de direitos humanos;
4. Motivar ao compromisso concreto com a promoção dos direitos humanos.²⁰⁹

De outra parte, destacamos que nos moldes atuais do currículo em voga identificamos alguns elementos que ajudam a discutir os projetos curriculares, tidos atualmente, hegemônicos. E, assim, temos que após essa identificação, podemos fazer incursões no sentido de promover algumas aproximações entre os fundamentos do neopragmatismo e as características da estrutura curricular contemporânea.

Dai, porque, a busca de critérios que proporcionem uma forma de uma análise crítica aos currículos atuais, tem-se que as discussões sobre as múltiplas possibilidades culturais presentes nas práticas das mais diversas e variadas instituições educativas e formativas sejam de importância acentuada nas discussões curriculares, a fim de que se possa contemplar a multiplicidade da diversidade.

Por conseguinte, com toda certeza a construção de um currículo no ensino superior com esteio na modernidade, não poderá fugir ao cerne central dessa crítica, no sentido de que na visão proposta pela realidade pragmática às questões de natureza econômica exsurge na raiz dos problemas da educação, o que quer dizer, em última análise, na raiz do desenvolvimento social ao redor de todo o globo, o que não deve prevalecer a fim de que não se sobreleve o pragmatismo apoiado no

²⁰⁸ VIOLA, Sólton Eduardo Annes Viola. Verbete: Direitos Humanos. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 65.

²⁰⁹ CARBONARI, 2008, p. 11.

determinismo sob o pretexto de que é a lógica do capital (acumulação) que deve indicar os caminhos a construir.

3.2 Aportes teóricos e reflexões da prática educativa no ensino superior

A dimensão da educação superior como território político somente pode ser implementada por um currículo que seja comprometido com a multiplicidade da diversidade dos indivíduos heterogêneos que se conformam em espaços educativos onde as diferenças culturais compõem a realidade do ensino.

E, neste contexto, têm-se as teorias críticas educacionais, como embasamento para uma compreensão renovada e ampliada de currículo, a fim de que se possa contemplar a complexidade da modernidade líquida²¹⁰ que vivemos.

Neste aspecto, na construção do conhecimento, a cultura, o trabalho, a religião, enquanto práxis inter-relacionais sociais, favorecem o currículo como prática de significação, imerso em relações sociais de poder. É tomá-lo como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e não de outros, é concebê-lo como espaço disputado, contestado, conflitivo, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares.²¹¹

Desta forma, podemos compreender que as políticas, textos e práticas curriculares facilitam ou dificultam a percepção da diversidade. E, sendo assim, temos que o currículo como uma construção social, está intrinsecamente ligado a um momento histórico, de uma sociedade e às relações que se estabelecem com o conhecimento.

A influência da sociedade na práxis educativa possibilita a um só tempo a transformação e a afirmação como forma de manutenção do *status quo*, a ponto de Paulo Freire, na primeira frase de sua obra *Educação como Prática da Liberdade*,

²¹⁰ Zygmunt Bauman define modernidade líquida como um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; e o divórcio e a iminente separação total entre poder e política. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-zygmunt-bauman/>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

²¹¹ SILVA, 2001, p. 120.

afirmar: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.”²¹²

Neste sentido, pode-se inferir que no currículo, múltiplas relações se constituem, explícitas ou “ocultas”, que envolvem reflexão e ação, decisões político-administrativas sistematizadas pelo órgão governamental da Educação, e as práticas pedagógicas desenvolvidas.²¹³

De outro lado, o momento histórico da sociedade brasileira, que pelo seu crescimento econômico começa a despertar interesse no cenário internacional, tem proporcionado condições de ampliar os espaços educativos em todos os níveis, principalmente no ensino superior.

O professor Dalmo Dallari escreveu que estamos no limiar de um novo século e o Brasil já desponta para a concretização dos ideais de justiça, liberdade, igualdade e dignidade para todos os brasileiros, principalmente alcançando os mais pobres.²¹⁴

Todavia, não basta apenas garantir igualdade de oportunidades, porque se do ponto de vista formal existe a igualdade de direitos, do ponto de vista material existem desigualdades sociais. Assim, na ordem jurídica deve-se levar em consideração a máxima de “tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual”²¹⁵, pois a igualdade formal exige “o tratamento igual de todos os componentes, o que na prática pode ser um mal, criando uma solidariedade forçada e meramente formal. Isto porque a igualdade jurídica, se imposta onde não há igualdade de fato, é o começo da injustiça.”²¹⁶

Educação e atualidade brasileira foram os assuntos do primeiro livro de Paulo Freire, escrito em 1959, mas com conteúdo que ainda faz parte da realidade brasileira que ainda não é tão distante daquela época, e, na obra Freire, aponta que a educação brasileira “inautêntica” é predominante e que se traduz numa abordagem massificante que se constitui em instrumento de domesticação, a partir da cópia de modelos estrangeiros.

²¹² FREIRE, 2003, p. 43.

²¹³ SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: *Revista de Educação*. N. 16. São Paulo, 2003. p. 35-38.

²¹⁴ DALLARI, Dalmo de Abreu. “O Brasil rumo à sociedade justa”. In: *Educação em direitos humanos: fundamentos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 48.

²¹⁵ Nas palavras do saudoso professor Hely Lopes Meireles.

²¹⁶ DALLARI, 2007, p. 262.

De outro lado, a lógica do capital é pela acumulação, proporcionando a massificação do acesso às IES, e, esta prática também incorre em algumas mazelas, como disse Freire: “A massificação pode ser extremamente danosa à condição de existencialidade do ser humano, pois conduz a uma condição de vida inautêntica, coisificando-o.”²¹⁷

Os processos econômicos seguem a incorrigível lógica do capital, onde a acumulação é a regra e a massificação uma consequência, e, esta lógica também tem se transladado aos processos educativos.

Contudo, entendemos que ainda é possível a mudança por meio da transformação, em benefício da própria sociedade, com melhorias de sua condição de existência e da humanidade como esperança de sobrevivência, segundo Karl Marx:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificadas, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.²¹⁸

E, também assim, concordamos razão pela qual propomos uma reciclagem dos modelos educativos presentes no ensino superior, a partir da visão da Educação em Direitos Humanos como princípio educativo.

Nas palavras de Gadotti, “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro.”²¹⁹ Contudo, que futuro podemos contemplar, se “o capitalismo funciona com vocação para crise”²²⁰ e “o sistema cria não somente marginalização, mas propriamente exclusão social.”²²¹ A economia global tem proporcionado uma grande concentração de riquezas, e, de outra parte tem gerado

²¹⁷ FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. p. 36.

²¹⁸ MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Teses sobre Fuerbach*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. p. 118.

²¹⁹ GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 37.

²²⁰ DEL PINO, Mauro, Política Educacional, emprego e exclusão social. IN: GENTILI, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo-SP: Cortez, 2001. p. 68.

²²¹ DEL PINO, 2001, p. 69.

grande exclusão social. Como demonstrou Ferraro, “na visão neoliberal há uma especial subordinação do social ao econômico.”²²²

Contudo, o que se pergunta é “que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade?”²²³ O significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação.²²⁴

Contudo, “como repensar as concepções e práticas educativas em tempos de exclusão?”²²⁵ Será que há como conjugar os aspectos negativos da exclusão com um projeto pedagógico nacional que possa construir um projeto educativo que possa aliar ensino superior, educação popular, jovens adultos, idosos, sindicatos e outros...

A colocação no mercado de trabalho é de vital importância para todo e qualquer indivíduo; é a busca pela sobrevivência. A concorrência do modo de produção neoliberal sufoca os sujeitos reduzindo as suas capacidades civilizatórias, pois ante a concorrência não é possível intercambiar com o próximo, já que é preciso vencer na luta por uma melhor colocação no mercado de trabalho, acirrando os ânimos, e, a cada dia mais desumanizando as pessoas, coisificando-as, como disse Paulo Freire.

O contexto atual é de brutal concorrência num quadro social onde cada vez mais se acentua o individualismo. Como pensar ou repensar a educação superior no contexto de estudantes-trabalhadores, imersos na concorrência do mercado de trabalho que não se dão conta de quão brutal e real é o processo de desumanização que estão transformando as pessoas em ‘selvagens’?

Será possível pensar numa educação humanizadora²²⁶, que possa trazer a educabilidade nestes “tempos de cólera”²²⁷, onde o individualismo prevalece, e, os

²²² FERRARO, Alceu R. “Neoliberalismo e políticas públicas: apropósito do propalado retorno às fontes”. In: FERREIRA, Márcia Ondina V.; GIULIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.) *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 34.

²²³ GADOTTI, 1994, p. 42.

²²⁴ MÉZAROS, István. *A Educação para Além do Capital*. 2ª Ed., São Paulo-SP: Boitempo, 2008. p. 83.

²²⁵ ALMOCINAD, Claudio; ARROYO, Miguel. A Educação em Tempo de Exclusão. In: GENTILI, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 270.

²²⁶ Nas palavras de Paulo Freire: “Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que

indivíduos perderam quase que totalmente a noção de ética? Haverá possibilidade de educabilidade a essas pessoas que vivem tão “estressadas” que não se dão conta da complexidade trazida pela globalização neste contexto de modernidade do século XXI?.

Com toda certeza há na civilização hodierna seres humanos se construindo, mas haverá humanização nestes processos? Haverá educabilidade a esses sujeitos? Que papel a educação no ensino superior deve permear para formação do cidadão do terceiro milênio? São estas questões que buscamos resposta neste trabalho, sem a pretensão de ter a última palavra sobre tema, tão controvertido, e trazido ao debate. A reflexão busca respostas, na busca por uma solução humanizadora para os processos de formação dos indivíduos por meio da educação.

E, por isso, se propõe a reformulação do sistema educacional a partir do ensino superior, tendo-se a educação em direitos humanos como princípio educativo basilar, como a base de sustentação de todo o edifício da educação, assim como é, a fundação de todo edifício, que quanto maior mais forte é a sua base de fundamentação.

3.3 A ação docente na Educação em direitos humanos a partir da complexidade

A obra de Edgar Morin vem sendo estudada por educadores, literatos, filósofos, sociólogos, psicólogos e outros, e, pelo seu teor, revela-se como sendo de suma importância para a Educação, na medida em que enfrenta e define parte das principais problemáticas do mundo moderno: a complexidade, a qual pode (e deve) embasar uma série de reflexões de ordem política, social, econômica e jurídica no que tange aos novos paradigmas apresentados à sociedade do século XXI.

Neste aspecto, E. Morin pressupõe os conhecimentos, no sentido de cognição, como disjuntos, partidos, compartimentados, e das realidades ou problemas polidisciplinares e multidimensionais, como impróprios a entender a polissemia da sociedade moderna.

paralisado, para as catástrofes que se avizinham”, In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 52.

²²⁷ Aqui no sentido da grande violência pelos crimes cometidos e noticiados na mídia que vivenciamos a cada dia nos noticiários.

E, apresenta uma nova visão do pensamento, lastreada nas concepções dos novos paradigmas que ele pressupõe como aptos a promover a organização dos saberes.

Na formulação de sua teoria da pós-modernidade propõe a reintrodução da consciência na ciência, e conjectura “[...] ser uma aposta não somente científica. Mais do que isso: é profundamente política e humana, humana no sentido que concerne, talvez, ao futuro da humanidade.”²²⁸

E, diante deste *novel* entendimento, o autor elucida o conceito de complexidade:

A complexidade é um problema, é um desafio, não é uma resposta. O que é a complexidade?[...] Num primeiro sentido, a palavra *complexus* significa aquilo que está ligado em conjunto, aquilo que é tecido em conjunto. E é este tecido que se deve conceber. Tal como a complexidade reconhece a parte da desordem e do imprevisto em todas as coisas, também reconhece uma parte inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A complexidade tem a ver, ao mesmo tempo, com o tecido comum e com a incerteza.²²⁹

Assim, a complexidade em Morin está intrinsecamente ligada à concepção do desaparecimento das sociedades como sistemas integrados e portadores de um sentido geral, definido ao mesmo tempo em termos de produção, de significação e de interpretação, o que coloca os seres humanos diante de um mundo objetivo, no qual subsiste uma crise presente nos indivíduos sobrecarregados de problemas, cuja solução não mais se encontra nas instituições, sejam elas quais forem - de ensino, civis, jurídicas, ou religiosas, o que redundando na inquietude individual e social, e mesmo na angústia, que tem por origem a perda dos pontos de referência habituais, face aos novos paradigmas presente na vida dos sujeitos.²³⁰

Morin, sob a ótica da complexidade, compreende o processo de globalização do mundo como um processo de transformação rumo a uma planetarização da

²²⁸ MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 41.

²²⁹ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 495.

²³⁰ TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Tradução de Gentil Agelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 60. Para Touraine, a concepção de modernidade opõe-se à ideia de uma sociedade que seria seu próprio fundamento, sua própria legitimação, opondo o discurso da modernidade, que subordina a organização social a princípios não sociais, universalistas, e o discurso da sociedade, que não fundamenta as normas sociais senão no interesse da sociedade, pois “a razão é universalista e não depende totalmente de seu papel no funcionamento da sociedade”.

humanidade.²³¹ Como a proposta deste trabalho é propor uma reformulação dos processos educativos, considerando a práxis educativa no ensino superior a partir da EDH como princípio educativo, entendemos que o currículo que atenda a esta demanda não pode deixar de contemplar os princípios da complexidade. Parafraseando Morin, este ensino deve promover “o pensar bem; pensar bem é fruto do pensar de maneira complexa. O pensar bem é consequência de um pensar segundo os princípios da complexidade.”²³²

Por outro lado, uma reforma da educação segundo os princípios da complexidade irá contemplar uma reforma da ética que é, na concepção de Morin, um dos buracos negros do atual processo de educação. Pensar bem se traduz, eticamente, em bem pensar.²³³ Dai, porque pensar bem consiste em pensar de forma complexa, que tenha a ética, que abranja os interesses da coletividade em sua grande diversidade multicultural, e, por isso, é a EDH em direitos humanos como princípio educativo um fator preponderante a levar adiante tais mudanças curriculares no ensino superior, levando os formandos a terem consciência social planetária.

E tudo isso ocorre em razão das transformações estruturais presentes nas sociedades modernas, cada vez mais complexas, cheias de incertezas e inseguranças, onde fragmentos culturais, étnicos, religiosos, morais, éticos, políticos e genéticos, dentre outros, mudam o referencial dos indivíduos, trazendo novos paradigmas.

Estes novos paradigmas fazem com que o ser humano perca a sua referência anterior, e, por isso, o que antes considerava como porto seguro, tende a mudar, e, assim, suas referências de comportamento e atitude que antes se identificava, já estão ultrapassadas, com o surgimento de novas formas, já transformadas e transmudadas, diante dos novos conceitos e opções disponíveis.

²³¹ O processo da humanização avança em sucessivos estágios. Estamos entrando num quinto nascimento possível, mas ainda não provável, que seria o nascimento da humanidade. A missão da educação nesta era planetária seria a de fortalecer as condições para o surgimento de uma civilização planetária (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

²³² Na obra, *A cabeça bem-feita*. Morin (2005) dedica-se ao tema da educação e do ensino, convencido da necessidade de uma reforma do pensamento, logo, de uma reforma do ensino.

²³³ MARTINAZZO, Celso José e FRANCINI, Carla Grzeca. A compreensão da ética complexa: desafio para a educação escolar num mundo planetário. In: *Revista Teias*. v. 12, n. 25, p. 33-46, maio/ago. Ética, Saberes & Escola, 2011. p. 42.

A modernidade influencia a sociedade que vive num “motuo continuo” de mudanças e inovações, sejam técnicas, científicas, filosóficas, etc. O processo educativo, no ensino superior, merece ser reformulado, mesmo porque, “é através do ato de imaginar que se percebe o real e também o que pode vir a tornar-se realidade.”²³⁴

E, neste contexto, como disse Zabalza, podemos entender que “a universidade é considerada um espaço de tomada de decisões formativas.”²³⁵ E, como tal, é justamente no ensino superior que deve começar esta mudança, para que a prática educativa seja ajustada a necessidade premente de humanização dos processos educativos a partir da EDH como princípio educativo.

As repercussões desse processo evolutivo de pensar o conhecimento e de reorganizar as ciências estão trazendo profundas alterações no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, para a universidade.²³⁶

Neste aspecto, concordamos com Zabalza, quando escreveu que “a universidade constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos.”²³⁷

Contudo, não adianta teorizar ou prescrever o que a universidade deve fazer ou o nível de qualidade que deve alcançar. A consideração não se completa caso não seja introduzida, ao mesmo tempo, a ideia de que a universidade é uma instância limitada e dependente. Além disso, no melhor dos casos, ela é “capaz” de fazer somente o que está ao seu alcance, partindo dos conhecimentos reais em que se articula.²³⁸

3.4 Os paradoxos da ação docente: Direitos Humanos como princípio educativo num currículo da contemporaneidade

A interação das relações intersubjetivas entre os indivíduos em sociedade é multifacetada, complexa e multiforme, e, tais comportamentos se transferem a

²³⁴ CARVALHO, E. P. *Imaginário, Memória e Linguagem: As Fronteiras entre o Dizível e o Indizível no Ensino da Língua Portuguesa*, Dissertação de Mestrado, PPGE/UFSM, 2004. p. 58.

²³⁵ ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004. p. 11.

²³⁶ CUNHA, M. I. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, V. M. (Org.) *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. RJ: DP&A, 2000. p. 20.

²³⁷ ZABALZA, 2004, p. 10.

²³⁸ ZABALZA, 2004, p. 11.

cultura que se constrói como humanista, e, que se translada a cultura científica, num elo de consciência e responsabilidade, pois:

A cultura humanista é uma cultura genérica que, via filosofia, afronta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, de outra natureza, separa os campos do conhecimento; ela suscita admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não a reflexão sobre o destino humano e sobre o vir-a-ser dela própria enquanto ciência. [...] A cultura científica, privada da reflexividade sobre os problemas gerais e globais, se torna incapaz de pensar a si própria e de pensar os problemas sociais e humanos que ela coloca.²³⁹

E, diante de tais paradoxos como se pode construir uma ação docente no ensino superior, tendo como princípio os direitos humanos e que tenha por fundamento um currículo que contemple a complexidade da modernidade?

É a questão a que se propõe demover neste trabalho. Não obstante, cumpre destacar as variáveis que se apresentam diante da dicotômica e profunda questão que Morin impõe, ao separar a cultura humanista da cultura científica.

O que vai proporcionar a ação reflexa de um mundo globalizado e, vai interferir na miscigenação das realidades interculturais nos mais escondidos recônditos do globo.

Surgindo uma dimensão inimaginável de complexidade latente e concreta, e, por isso, vão sofrer os indivíduos dificuldades de crises financeiras que sequer podem mensurar ou identificar a origem.

É a complexidade da sociedade do século XXI, que parece como uma “realidade fantástica”, originária dos contos de Júlio Verne, ou será da teoria da matemática do caos, que explica?

Quando: “uma mariposa bate asas em Pequim, chove em Nova York”, ou são meros padrões aleatórios que vão se alinhando, onde o padrão final é indefinido, não sistêmico, não cardinal ou cartesiano, e por isso, a nossa visão impregnada do tradicionalismo, não vislumbra o padrão, por termos apego a antigas práticas educacionais, que não contemplam a expressão dos indivíduos enquanto

²³⁹ MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 9. Há uma ênfase no sentido de que a cultura científica é de outra natureza (em relação à cultura humanística) “porque se fundamenta cada vez mais sobre uma enorme quantidade de informações e de conhecimentos que nenhum espírito humano saberia nem poderia armazenar” (p. 30).

sencientes e pensantes, sujeitos ativos e participantes dos processos de aprendizagem.

Neste contexto, Raimundo Dinello assevera que: “O difícil da educação é formar o professor na mesma velocidade que evolui a sociedade. Construir as escolas é fácil, o complicado é formar o mestre. A dificuldade hoje está além do ensinar, está no educar.”²⁴⁰

Teoriza a Pedagogia da Expressão, como educação para a pós-modernidade:

[...] Para nos situar na Pedagogia da Expressão temos que olhar o tempo que estamos vivendo. Não temos dúvida que no século XX acabou a modernidade e iniciamos o século XXI entrando na pós-modernidade, ela que ainda é uma interrogação, mas evidente com o avanço da sociedade na tecnologia, o avanço da difusão do conhecimento, as telecomunicações, as mudanças dos hábitos de vida, que vem transformado a sociedade. No entanto, se a sociedade se transforma, necessitamos transformar os processos da educação. Porque é a educação que prepara o indivíduo para viver em sociedade e buscar sua felicidade.²⁴¹

Buscando compreender o raciocínio de R. Dinello, poderia a mudança a que o autor propõe ser iniciada nos currículos? E, outra questão, pode existir educação sem currículo? Ou o currículo pode ser construído pelos estudantes?

Seria este o caminho a trilhar na pós-modernidade? Saindo dos contextos pré-fabricados contextualizados a partir do interesse do mercado, para partir da ótica do ser aprendiz que busca o conhecimento como meio de sua formação, sem tradicionalismos, mas de forma livre e não linear, seria este tipo de aprendizagem possível? Seria científico?

Creemos que não, pois a educação como processo nos remete a concepção de que deve partir de uma origem, e, este ponto de partida com toda certeza está no currículo.

²⁴⁰ Raimundo Angel Dinello, primeiro conferencista do III Fórum Internacional de Educação, (18 de julho a 20 de julho\2012), em Marau, RS, Brasil, é doutor em ciências psicológicas na Universidade livre de Bruxelas (Bélgica); Projeto estruturas lúdicas na UTU (Uruguai). Ele é o criador da Pedagogia da Expressão, uma metodologia ludocriativa.

²⁴¹ Entrevista Raimundo Dinello. Disponível em: <<http://ludocriatividade.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

De sorte que a educação não deve ser baseada tão somente no interesse individual de uma pessoa em particular, mas proporcionar significativos resultados para as gerações futuras.

Nesta concepção, o currículo proposto deve compor uma sequência didática, histórica e sistemática que não se deve estruturar tão somente na produção imediata de resultados, mas baseada na pesquisa que contemple a solução de questões e ações políticas, econômicas, sociais e jurídicas.

No sentido de que possam proporcionar importantes modificações no contexto social atual, de forma que se proporcione a formação do ser humano com base em princípios humanizadores e que sirvam de referência para uma população que se assenta sobre valores educativos que contemplem a dignidade da pessoa humana.

3.5 O pensamento complexo como “episteme” e como prática educacional na Educação em Direitos Humanos

O ensino universitário brasileiro tem uma base histórica conduzida pelo poder público, e, após a restauração da democracia, passou também pelo exercício do mercado econômico/social que sobrevive por meio de constantes mudanças, muitas vezes não determinadas pelo mercado, mas pelo poder público que volta e meia modifica as regras do jogo.

Contudo, o estado mantém o seu papel de provedor do ensino e de garantidor dos direitos fundamentais e dos direitos humanos, porém, muitas vezes o processo de educação no ensino superior é conduzido por forças externas à própria instituição de ensino superior, haja vista a lógica do capital é seguir a tendência de mercado.

Neste aspecto, questiona-se como promover de fato a educação em direitos humanos, como princípio educativo, incorporando no currículo uma estrutura que possa contemplar o pensamento complexo pensado por Morin, como componente curricular, quando muitas vezes o compromisso científico de educação é comprometido por questões de natureza econômica e ou jurídica que a afetam as instituições, principalmente, as mantidas pela iniciativa privada.

E, neste ponto, subleva-se o necessário compromisso com a autonomia do pensamento crítico-reflexivo no ensino superior, a fim de que venha a proporcionar a produção do conhecimento socialmente relevante, e, neste sentido, somente se aperfeiçoará se realizado com a conscientização, da qual falava Paulo Freire:

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso [...] impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.²⁴²

Não obstante, diante do contexto atual, onde se imiscui a sociedade seja no todo ou nas partes, não se pode falar em Educação superior sem compreender a complexidade de seu objeto.

E, neste sentido, tem-se que a teoria de Edgar Morin²⁴³ é perfeitamente aplicável à Educação Superior e ao seu currículo, pois os profissionais da Educação não são meros autômatos prontos a apresentar seus conteúdos a serem reproduzidos pelos alunos. Precisam compreender a complexidade das relações sociais que são objeto de seu trabalho, para melhor tratá-las e encaminhá-las em busca de uma solução efetivamente concreta na formação do indivíduo, humanizando-se e preparando-o a um convívio pacífico e produtivo no cerne do contexto social no qual o ser humano está inserido.

E, neste aspecto, é possível concordar com Zabalza, quando expressa que:

Nenhuma inovação é pensável à margem dos que a tenham de realizá-la: os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações na universidade sempre como aplicadores e, com frequência, como instigadores e mentores das mudanças.²⁴⁴

Por isso, o professor universitário na sua atuação pedagógica deve pautar seu agir de acordo com a ética, no sentido da ética complexa trazida por Edgard

²⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 32.

²⁴³ Aqui nos referimos à complexidade em Morin (2008, p. 140) que assim define: creio que a aspiração à totalidade é uma aspiração à verdade e que o reconhecimento da impossibilidade da totalidade é uma verdade muito importante: isto porque a totalidade é simultaneamente a verdade e a não-verdade. E, neste ponto em particular (na obra de Morin), entendemos que se encontra a “chave” da complexidade como pensada por Morin, e, na forma como vemos interligada a educação, principalmente no ensino superior, porque, assim como Paulo Freire propõe, a busca e o resgate do valor humano, da questão da humanização.

²⁴⁴ ZABALZA, 2004, p. 11.

Morin: “[...] a ética complexa necessita daquilo que é mais individualizado no ser humano, a autonomia da consciência e o sentido da responsabilidade.”²⁴⁵

Refletir sobre o valor e significação do ensino superior na era da globalização, dos megablocos econômicos, do século XXI, pressupõe a abordagem multidisciplinar visando a contemplar as dinâmicas da ordem mundial (econômicas, políticas, culturais, sociais, educativas etc.) com uma visão universal que proponha uma reformulação de sistemas e métodos já ultrapassados, a fim de se alcançar a mudança, a contextualização, a contemporaneidade complexa, multidimensional e interdependente e multifacetada.²⁴⁶

E, para tal mister, consideramos romper com todos os paradigmas tradicionalistas e reducionistas do positivismo herdado do passado, e começar a observar a educação superior como um processo em continua expansão, como o próprio universo; já que cada estudante-cidadão tem exigências de aprendizagem diferentes²⁴⁷ em relação aos outros, do mesmo modo que os planetas têm características e leis físicas diversas mesmo estando em um mesmo sistema estelar.²⁴⁸

E, neste sentido, entendemos que se completa o pensamento Freiriano, quando escreveu que:

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível²⁴⁹.

²⁴⁵ MORIN, Edgar. *O Método 6: ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 194.

²⁴⁶ RUANO, Javier Collado; GALEFFI, Dante Augusto. *Rumo a um currículo comum para a educação do futuro: uma Epistemologia transversal e da complexidade*. Disponível em: <<http://m40s.com/humanizacao/lencontroFE/4/Autor.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

²⁴⁷ Em função do desenvolvimento das “inteligências múltiplas” que Howard Gardner (1988) identifica: linguística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal (para nós mesmos), interpessoal (para outras pessoas) e existencial (que permite-nos pensar problemas sobre a vida, a morte e a realidade).

²⁴⁸ RUANO; GALEFFI, 2012: A metodologia construtivista da Educação Global para alcançar uma aprendizagem significativa na cidadania do século XXI. Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa do Instituto Oswaldo Cruz, Universidade Federal de Rio Grande do Sul e a Universidade de Pernambuco. Garahuns-PE.

²⁴⁹ FREIRE, 1997, p. 64.

Cumprido destacar que as mudanças de paradigmas da modernidade decorrem dos avanços sociais, proporcionados por inovações tecnológicas, cada vez mais rápidas, e, com a melhora dos índices de qualidade de vida, trazem também, o crescimento da população, com substituição de valores sociais, pela mudança de hábitos, traduzindo-se num “*motuo continuo*”, aumentando as inseguranças e incertezas, o que abrange a essência da complexidade da pós-modernidade, segundo Morin.

3.6 As decisões pedagógicas inclusivas no Ensino Superior com base nos Direitos Humanos

A modernidade se traduz na grande complexidade das relações travadas na sociedade. E, por isso, a formação da educação como processo da dinâmica sistêmica dos grupamentos humanos se cinge dentro de um emaranhado de questões de natureza social, política, econômica e cultural que em seu conjunto aleatório busca se harmonizar, às vezes, em formas antagônicas e algumas vezes caóticas.

Diante da grande diversidade deste conjunto que navega rumo a um porto desconhecido e insólito, proporcionado sob a regência do neoliberalismo, por meio do qual a educação, muitas vezes, é tratada como mercadoria, e está sujeita aos dissabores e crises do mercado, provocando suas transformações e deformações, tendo no currículo a sua mola propulsora.

As incertezas e inseguranças geradas pela lógica do neoliberalismo têm como *conditio sine qua non* a realização de uma contextualização que considere tais variáveis, com o fito de aclarar o sentido da educação, do currículo.

No sentido de se entender qual é a concepção de educação e de exclusão que norteia esta pesquisa, tem-se que o pressuposto fundamental tem por foco a questão da sobrevivência dos indivíduos, que ombro a ombro caminham nesta jornada, e que buscam os seus processos educacionais formativos sob a ótica de suas possibilidades econômicas.

Diante da economia de mercado globalizado, temos que o trabalho é o meio basilar do ser humano produzir as condições para sobreviver. E, por conseguinte, a

sua formação educacional é consequência do modo como a sociedade se auto-organiza.

Por conseguinte, razão assiste à classe operária em somente dispor por meio de seus salários de condições para prover sua subsistência, surge à exclusão, pela ausência de condições econômicas para implementação de uma formação educacional, como expõe Harry Braverman:

[...] os proprietários de capital compram a força de trabalho de que necessitam para a elaboração de seus produtos e da riqueza geral; os não proprietários vendem sua força de trabalho, recebendo em troca o salário com que compram os meios de subsistência de que necessitam para continuar trabalhando. O que o trabalhador compra habitualmente são, pois, os meios de subsistência.²⁵⁰

Sob esta ótica sobreleva-se o fato de que o trabalhador buscará aprimoramento em sua formação educacional no plano formal, no intuito de se promover melhores níveis salariais em seu emprego, haja vista, que o mercado, tanto nas esferas público e privada, interessam-se pelo trabalhador qualificado, não se interessando em manter em seus quadros trabalhadores que tenham o nível básico de educação, como muitos que só sabem ler e escrever, razão pela qual o trabalhador pensa em educação formal, no sentido de se posicionar competitivamente perante o mercado a fim de estar apto a melhores remunerações pelo seu trabalho. Assim busca a graduação no ensino superior. Braverman escreveu que “[...] restrição ao pensamento do trabalhador é a que mais de perto convém ao interesse do capitalista e por isso tem sido imposta ao trabalhador.”²⁵¹

A educação formal, então, se subsumiu na satisfação das exigências do mercado, e contida às exigências do mercado de trabalho, restringindo o pensamento do trabalhador à especialização, seguindo tão somente as imposições e interesses da lógica sistêmica da economia de mercado.

E, corrobora este entendimento, o pensamento de Alvin Toffler quando expressa que o trabalhador passa a ser um cognitariado, porém, a sua formação educacional deve se restringir às necessidades do mercado de trabalho, ou seja,

²⁵⁰ BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 03.

²⁵¹ BRAVERMAN, 1987, p. 03.

ensinar à classe trabalhadora o suficiente para ser flexível, competente e eficaz no sistema de produção.²⁵²

De outra parte, cumpre destacar que a educação como processo é fruto do conhecimento adquirido mediante as relações intersubjetivas do ser humano em sociedade, e, frente à dinâmica social, a todo instante está sujeita a modificações, aperfeiçoamentos e transformações, com a agregação de novos saberes e tecnologias aos já existentes. Daí, porque, pode-se inferir que o conhecimento não é algo dogmático, estático e inquestionável.

Contudo, Saviani elucida que a educação é uma condição humana, já que somos uma sociedade de muitos saberes aprendentes, e que é inerente à essência do sujeito, enquanto ser humano: “[...] a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.”²⁵³

Álvaro Vieira Pinto explicita que o mercado “determina as possibilidades de cada fase cultural”²⁵⁴, alinhavando que é o processo econômico que determina a organização social educacional da comunidade. Neste sentido, problematiza a lógica do mercado, pretendendo repensar a padronização do ser produtivo, da educação e da educação especial.

Paulo Ross questiona se é o sujeito que precisa se adaptar ao meio educacional e de trabalho, ou o meio necessita estar adequado para que ele possa desenvolver suas potencialidades e sua atividade profissional.²⁵⁵ Pensar no ato de educar é também pensar no longo e infundável processo evolutivo do ser humano. Portanto, é preciso perceber que este ato está diretamente ligado à responsabilidade e ao compromisso necessário para a preparação e formação dos indivíduos que compõem a sociedade.

²⁵² TOFFLER, Alvin apud FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 78.

²⁵³ SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 4. ed. Campinas: Editores Associados, 1998. p. 01.

²⁵⁴ PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984. p. 32.

²⁵⁵ ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho: A conquista da diversidade ante as políticas neoliberais: In: BIANCHETTI, Lucídio. *Um Olhar sobre a Diferença – Interação, Trabalho e Cidadania*. Campinas: Papirus, 1998. p. 63.

Paulo Freire coloca que o Estado deveria proporcionar o direito à educação, mas muitas vezes atende aos interesses de uma classe social, a classe dominante e seus interesses minoritários. “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.”²⁵⁶

Diante do posicionamento de Paulo Freire, é possível concordar com Rousseau, que propõe que “a paz, a união e a igualdade são inimigas das sutilezas políticas”, demonstrando a contrariedade de valores entre opressores e oprimidos que nos permite observar o porquê da doutrinação no sistema educacional²⁵⁷. O pensamento Freiriano compreende a educação como direito que deve ser fundamentado diante dos diálogos entre os vários saberes oriundos de um universo de possibilidades e da compreensão de mundo dos diferentes sujeitos que devem reconhecer e respeitar o saber do outro.

Entretanto, para as classes dominantes, a instrução popular não é interessante, já que a educação de qualidade para todos não asseguraria o domínio político dos privilegiados, situação que levantaria questionamentos oriundos de uma autonomia que a população oprimida teria com sua emancipação, a ponto de Freire afirmar que a pedagogia do oprimido é a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação do ser humano como pessoa.²⁵⁸

Esta educação emancipadora é objeto de estudo e defesa de vários pedagogos e educadores, como o exclusivo caminho de libertação das camadas oprimidas, que passariam a ter uma participação política coerente com as suas propostas favoráveis à intervenção social. Conforme alerta o próprio Bobbio, sem direitos do ser humano reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos.

Portanto, ao afirmar a educação como “direito fundamental”, princípio consagrado pela Constituição Federal, o legislador confessou explicitamente que os termos “educação” e “direito” têm uma efetiva ligação. Afinal, as regras do sistema de educação não teriam valor se não tivessem a previsão rigorosa dos instrumentos

²⁵⁶ FREIRE, 1996, p. 99.

²⁵⁷ ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Contrato Social*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 99.

²⁵⁸ FREIRE, 1987, p. 30.

que favorecem a sua efetivação do ordenamento jurídico no Estado democrático de Direito, cheio de conflitos, mas que podem ser pacificados com as atitudes de cidadãos educados num processo que envolve a integração das modalidades de práticas educativas (formal, não formal e informal) próprias de uma sociedade enculturada.²⁵⁹

E, neste sentido, tem-se na acessibilidade à educação de qualidade um direito humano fundamental, inalienável, e que deve ser assegurado a todos os cidadãos, sem qualquer preconceito de credo, raça e discriminação, no sentido de fomentar a humanização por meio de uma formação educacional holística integral e que tenha como princípios os direitos humanos.

Contudo, quando falamos em ensino superior, não se pode pretender a generalização, haja vista a particularidade inerente a cada carreira profissional em particular, e, na busca desta formação com base na EDH, os escritos de Cunha e Leite, nos esclarecem que:

Não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica. [...] que as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas à arbitrariedade que está presente na estrutura de poder a profissão a que corresponde cada curso, no interior da estrutura social.²⁶⁰

E, pensando na grande dificuldade em realizar a reformulação do sistema universitário brasileiro, Soares lembra que é este sistema contraditório que impulsiona rumo ao progresso social, vejamos:

A universidade, talvez a única instituição da sociedade capitalista cuja função e cujo fim sejam a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social.²⁶¹

No entanto, no cerne desta contradição, Zabalza lança alguma luz, no sentido de que no ensino superior é preciso ampliar os horizontes:

A ideia, por fim, é que o ensino universitário é uma realidade cujo conhecimento exige ampliar o marco de análise para considerar aqueles

²⁵⁹ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 18.

²⁶⁰ CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papiru, 1996. p. 85.

²⁶¹ SOARES, Magda. *Metamemória-memória: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 22.

fatores que mais substancialmente condicionam seu desenvolvimento (o desenvolvimento da universidade e da formação que se espera e que se desenrola em sua rotina).²⁶²

Enfim, no nosso modo de ver neste início do século XXI, o que se nota é uma completa e total remodelação epistemológica na construção do conhecimento. A EDH com sua proposta de visão transdisciplinar, multicultural, diversificada e complexa, propõe uma reflexão mais humana sobre a cognição, introduzindo um novo viés, capaz de produzir e traduzir o pensamento complexo em Edgar Morin.

A complexidade não é um fundamento, é o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomenal no qual nos encontramos e que constitui o nosso mundo.²⁶³

O objeto de estudo deste trabalho propõe uma nova construção epistemológica ao ensino superior, a partir da EDH como princípio educacional, razão pela qual, também deve levar em conta que o mundo atual, globalizado tem evoluído para um sistema de megablocos econômicos como resultado da interdependência entre os estados-nação.

E, sob o prisma da nova ordem mundial, olhamos o mundo da educação superior a partir de uma perspectiva cultural global, que precisa de uma reformulação para que se adapte às exigências sociais da atualidade, justamente no ensino superior, onde o progresso técnico impacta os mais diversos atores inseridos neste processo cultural e educativo, e, que necessita de uma mudança fundamental a fim de acompanhar os processos de modernização, e, por isso, mister se faz necessária uma profunda reflexão que venha de encontro a criar mudanças educativas curriculares no ensino superior, não somente em nossa “terra brasilis”, mas, também no além mar.

3.7 A acessibilidade da Educação por meio de Políticas Públicas inclusivas no Ensino com base nos Direitos Humanos

As políticas públicas inclusivas no ensino com base nos direitos humanos no Brasil têm proporcionado um importante papel no fortalecimento da sociedade que busca o exercício da cidadania. Entretanto, as práticas favoráveis à acessibilidade ao ensino público, ainda acontecem a passos lentos, de forma que impossibilitam

²⁶² ZABALZA, 2004, p. 12.

²⁶³ MORIN, 2008, p. 151-152.

redesenhar uma política prática, eficiente e eficaz, capaz de concretizar prioritariamente, todos os pressupostos estruturais para o alcance ao exercício da plena cidadania.

Carlos Skliar, discorrendo sobre as políticas públicas, afirma que ultimamente se tem visto uma supervalorização das reformas, e um menosprezo para com os movimentos sociais que são propulsores destas mudanças. Ele destaca que as reformas ao invés de serem vistas como ponto de partida para se repensar as mudanças educativas, devem ser vistas como um texto. Pois, ao se tratar de mudar porque a lei e o texto dizem, parte-se de uma perspectiva equivocada e entra-se na lógica da ficção textualista e legalista. O autor também evidencia a existência de um paradoxo:

De um lado parece que a escola, toda a escola, deveria abrir suas portas de modo incondicional, sem interferir na entrada daqueles que estão ou ainda não estão nela, mas não deveria fazê-lo sem que uma lei ou um texto o indicasse ou o obrigasse.²⁶⁴

Complementando o pensamento do autor citado acima, Romeu K. Sasaki²⁶⁵ defende que as normas e políticas inclusivas poderiam apresentar um resultado mais rápido através da possibilidade de agir com a tomada de medidas que adequem os sistemas educacionais às necessidades dos estudantes.²⁶⁶

Para ele, essas medidas devem ser implementadas em seis dimensões de acessibilidade, entre as quais destacamos quatro. São elas:

- 1- acessibilidade arquitetônica, sem barreiras físicas nos espaços internos e externos da instituição de ensino e nos transportes coletivos; acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal e escrita;
- 2- acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo;
- 3- acessibilidade instrumental, sem barreiras nos recursos didáticos; a acessibilidade atitudinal, apresentada por meio de programas e práticas que primam pela sensibilização, conscientização e quebra de preconceitos e estereótipos das pessoas e, por último,

²⁶⁴ SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença de é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 26.

²⁶⁵ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial*. Editora Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ano 1, n. 01, outubro de 2005.

²⁶⁶ SASSAKI, 2005, p. 14-15.

4- acessibilidade programática, caracteriza com aquela que não dispõe de barreiras escondidas nas políticas públicas, através das leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias, normas, regulamentos institucionais.²⁶⁷

No processo de planejamento de políticas públicas, renomados pensadores analisam como significativas as definições de prioridades para as políticas, mas não atentam para a constatação de que nem sempre estas correspondem às variáveis, que configuram os anseios e necessidades do cidadão brasileiro na construção e no exercício de sua plena cidadania, deixando de ver a educação como um direito humano fundamental e os direitos humanos como um princípio educativo.

A educação brasileira como política pública, se compromete com a criação de programas que impulsionem a inclusão social: “A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade.”²⁶⁸

A acessibilidade à educação não pode se afastar da concepção de que a educação como direito inalienável de todos os seres humanos deve ser ofertada e garantida a toda e qualquer pessoa, inclusive na reserva de cotas como ações afirmativas desprovidas de inércia e preconceitos: “Os alunos não podem considerar-se incluídos até que não adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais seja considerável.”²⁶⁹

Sob esta ótica, pode-se inferir que é mediante a educação com foco no desenvolvimento das competências que de fato se fará permitir a acessibilidade de todos os cidadãos de forma indistinta. Como a questão da acessibilidade ao ensino superior é de grande relevo a toda a sociedade, qual seria o papel do Estado para a implementação das políticas públicas de ação afirmativa? Sob a ótica da EDH, entendemos que o papel do estado é muito importante neste processo,

²⁶⁷ SASSAKI, 2005, p. 16.

²⁶⁸ FALVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1995). What Is an Inclusive School? In R.A. Villa and J.S.Thoudand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD. Apud SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial*. Editora Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ano 1, n. 01, outubro de 2005.

²⁶⁹ DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In: M.A. Verdugo Alonso; F.J. Jordán de Urríes Veja (Ed.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (p. 145-160). Salamanca: Amarú. SASSAKI, Romeu Kazumi. *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial*. Editora Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ano 1, n. 01, outubro de 2005. p. 147.

principalmente para que estudantes afrodescendentes ingressem no ensino superior público.

E, desde há muito tempo que se entende que a ação afirmativa é o meio eficaz para buscar reduzir ou amenizar a desigualdade entre alunos afrodescendentes e brancos nas instituições públicas e/ou particulares no ensino superior, e, o mecanismo que se tem usado nesta prática é o chamado sistema de cotas.

Não obstante, subsistem muitas críticas a esta política e alguns argumentam até mesmo que o sistema de cotas poderia ser causa de acirramento e/ou até mesmo causar conflitos raciais no país. Contudo, diante desta controvérsia, porque é a genética que pode definir quem pode usufruir das cotas universitárias?

Neste ponto, os geneticistas abrem a discussão de maneira bastante controvertida: "[...] as raças humanas simplesmente não existem do ponto de vista biológico."²⁷⁰

Tendo em vista a nova capacidade de se quantificar objetivamente, por meio de estudos genômicos, o grau de ancestralidade africana de cada indivíduo, pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? Prima facie poderia parecer que sim, mas a nossa resposta é um enfático NÃO... Acreditamos que a genética moderna pode oferecer subsídios para as decisões políticas e que o perfil genético da população brasileira certamente deve ser levado em conta em decisões políticas. Por outro lado, a genética não pode arrogar-se um papel prescritivo explícito.²⁷¹

Não obstante, a era neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou muitas propostas que fizeram parte do PNDH, de 1996, visando alcançar a população afrodescendente, conhecidas como "políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra". No entanto, grande parte do que foi proposto como meta do PNDH, de 1996, sequer se implementou no governo de FHC.

Entretantes, a iniciativa da era FHC, abriu espaço para discussão do tema na sociedade civil, criando espaços para o fomento e criação de políticas de ação afirmativa mediante projetos voltados para a educação, ensino superior,

²⁷⁰ PENA, S. D. P.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004. p. 37.

²⁷¹ PENA; BORTOLONI, 2004, p. 46.

administração pública, empresas, igrejas, etc. Ademais, ampliou-se o número de órgãos estaduais e municipais voltados para a população negra.²⁷²

No Brasil, afirma-se que a grande guinada em prol das ações afirmativas, se deu a partir de setembro de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, sob os auspícios da ONU, realizada em Durban, África do Sul. Ela foi precedida por uma série de eventos e relatórios que gradativamente adquiriram visibilidade na mídia, envolvendo, sobretudo, diversas agências do Estado brasileiro, políticos, acadêmicos, ONGs, organizações do movimento negro e fundações filantrópicas estadunidenses na denúncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.²⁷³

Atualmente, por meio de ações afirmativas do governo Federal, se garante a reserva de vagas, por meio da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

As vagas reservadas às cotas, equivalente a 50% do total de vagas da instituição, deverão ser subdivididas, sendo metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

Ainda, deverá ser levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

E, tais ações afirmativas já garantem reserva de vagas, inclusive, nos concursos públicos do governo Federal, motivo pelo qual recentemente foi impetrado no Supremo Tribunal Federal (STF), um mandado de segurança, com pedido de liminar, que pede a reserva de 20% das vagas para pardos e negros em concursos públicos realizados pelos poderes Legislativo e Judiciário da União. No Mandado de

²⁷² TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003. p. 309.

²⁷³ HTUN, M. From "racial democracy" to affirmative action: changing state policy on race in Brazil. *Latin American Research Review*, v. 39, n. 1, p. 60-89, 2004. p. 67.

Segurança (MS) 33072, o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (Iara) sustenta que os demais poderes contrariaram a legislação ao não recepcionarem a Lei 12.990/2014, que instituiu as cotas na administração federal.

Publicada em 9 de junho, a Lei 12.990/2014 cria a reserva de 20% das vagas de concursos para cargos na administração pública federal, bem como nas autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista da União.²⁷⁴ Desta forma, verifica-se que o governo busca a acessibilidade da educação superior a todos, por meio de políticas públicas inclusivas e ações afirmativas.

O acesso à educação em qualquer nível é um direito humano inquestionável, inclusive, de alunos com deficiência às escolas e classes comuns, e, no sentido de ampliação dos espaços inclusivos, sem ameaças nem traumas, e, dentro de uma perspectiva de construção de uma pedagogia coletiva, vários são os documentos da ONU, neste sentido:²⁷⁵

Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiências (1983):

[...] a educação (das pessoas com deficiência) deve ocorrer no sistema [...]. As medidas para tal efeito devem ser incorporadas no processo de planejamento geral e na estrutura administrativa de qualquer sociedade.²⁷⁶

Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência (1996):

As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Elas devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante e a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento nacional, do desenvolvimento do currículo e da organização escolar.²⁷⁷

Não obstante, a pergunta que se faz é que tipo de avaliação será realizada com as pessoas portadoras de necessidades especiais ingressas nas classes comuns?, as avaliações deverão ser realizadas da mesma forma e sistemática das avaliações dos alunos comuns?

²⁷⁴ SUPREMO Tribunal Federal. Disponível em: <www.stf.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2014.

²⁷⁵ CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*, 2. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-91.

²⁷⁶ Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

²⁷⁷ Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

O que vislumbramos é que a educação inclusiva não se fará por decreto, e, o ingresso contínuo de estudantes com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser adequada cada realidade educacional, regional, mediante práticas pedagógicas e institucionais que garantam a qualidade do ensino.

E, neste ponto a avaliação como forma de verificação de aprendizagem deve ser flexibilizada, de maneira a abranger tanto os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais, de acordo com suas necessidades individuais e de conformidade a cada caso em particular.

E, sob esta ótica, mister se faz que as IES procurem conhecer a real demanda de atendimento de seus estudantes com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação, que possibilitem a coleta, identificação e análise de dados, visando atender a todas as necessidades sem perda de qualidade da educação desses estudantes.

CONCLUSÃO

Com relação às questões sociais que o século XXI nos apresenta, virtualmente, vislumbramos a necessidade premente de libertação das amarras cartesianas e adentrarmos ao estudo do pensamento complexo, a fim de que possamos estar aptos a trabalharmos eficientemente num mundo de infinitas possibilidades que a complexidade nos apresenta no contexto hodierno.

A leitura de mundo que este trabalho propõe tem o cerne de buscar e analisar a educação em direitos humanos no ensino superior como princípio educativo e como parte integrante da complexidade, que circunda a modernidade, e, com isso, indispensável à noção de relação que existe entre o todo e as partes, no sentido de proporcionar uma visão não fragmentária, mas em sentido lato, a fim de se efetivar a reformulação dos sistemas de ensino superior.

Com a intenção de buscar uma aproximação integral na construção do conhecimento a partir da educação em direitos humanos no ensino superior como princípio educacional, de forma efetiva para aqueles que buscam a paz, e a formação educacional com base nos direitos humanos como princípio, sem perder a noção que o pensamento complexo nos permite compreender que a responsabilidade conduz a ética da solidariedade e, por sua vez, à pacificação das relações humanas, e, porque não, à paz universal entre todas as nações, a partir da formação no ensino superior de pessoas com entendimento da diversidade e da multiculturalidade que nos apresenta a sociedade hodierna.

Assim, diante das considerações realizadas ao longo do trabalho algumas conclusões podem ser compartilhadas com a ideia de que esta pesquisa não pretende negar o princípio democrático universal dos sistemas educacionais do ensino superior que se especializam em todos os alunos, mas favorecer a luta da inclusão dos excluídos, a partir da educação em direitos humanos como princípio educativo.

O texto da Carta Política de 1988, em seu artigo 205 prevê como dever do Estado “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”.

O viés da Magna Carta enseja aos cidadãos conscientes agir para que a Educação seja tomada como um instrumento não só de trabalho, mas também de um trabalho político dos educadores e sociedade que tem um compromisso com a construção da cidadania. Na qual, a lei servirá de roteiro para a ação compromissada que, certamente, terá como consequência a sua legitimidade.

A sociedade atual é marcada pelas diferenças e diversidades que devem ser respeitadas, pois ninguém é melhor ou pior que o outro; apenas desenvolve suas capacidades em ritmos diferentes, e, em conformidade com as oportunidades que lhe foram proporcionadas em seu contexto de vida.

Alcançar a educação como meio para a cidadania requer uma relação verdadeira com profundo compromisso ético-político por parte dos Operadores do Direito, Educadores, Estudantes e Sociedade como um todo.

Solidariedade, humildade, determinação, coesão em torno de objetivos comuns e constância de propósito na perseguição da integração e inclusão são ingredientes imprescindíveis para a construção e organização de uma prática educativa democrática, igualitária para todos.

A diversidade é uma regra básica que favorece a integração adequada. Não há homogeneidade nas pessoas nem no mundo. Sendo assim, não é possível basear os pensamentos e ações na ideia dos iguais entre os iguais. Isso vale para todas as categorias de excluídos.

É a partir do princípio do respeito à diversidade que se firma o movimento da educação em direitos humanos como princípio educativo que propomos como forma de racionalizar e de reformular o ensino universitário.

A proposta não é negar as diferenças, mas sim afirmar o respeito a elas através da equidade: a todos, oportunidades iguais, a cada um segundo sua necessidade.

A proposta é da integração, inclusão, ou seja, almeja-se a Inclusão e a transformação, na construção da cidadania por meio da educação no ensino superior com base nos direitos humanos.

Diante das práticas de curriculares atuais nas instituições de ensino superior do Brasil não fica difícil constatar que a grande maioria ainda esteja muito longe de uma verdadeira prática igualitária.

A sociedade brasileira ainda se mantém numa posição de exclusão se comparada às possibilidades de participação dos cidadãos ditos como “normais”. Afinal, a sociedade brasileira não está respaldada de práticas adequadas para conviver na diversidade, deflagrando assim, situações constrangedoras de vitimização, embora o ordenamento jurídico tenha se aperfeiçoado com objetivo de integrar e equiparar os direitos de todos os cidadãos brasileiros.

Contudo, não deve servir para desanimar aqueles que trabalham na busca de uma educação superior com base nos direitos humanos como princípio educativo, capaz de produzir cidadãos que enfrentam e superam suas limitações.

Ao contrário, ela deve servir de incentivo para investir cada vez mais nesse caminho, pois é através dele que o Brasil poderá ressignificar a escola, o ensino, a educação, o educador, o educando, a universidade e a sociedade.

Não basta, no entanto, que se esteja disposto a discursar e incorporar esse discurso na sua prática é preciso estar disposto a mudar seus paradigmas para além da dignidade; ou seja, mudar a sua compreensão e ação diante de uma realidade segregadora multicultural, complexa e com problemas, mas busca de soluções.

E, nesta prática docente em sala de aula indicamos a realização de oficinas pedagógicas como motivação inicial mediante uma dinâmica com a interação e participação dos integrantes do grupo, a fim de promover a sensibilização, a discussão e a reflexão sobre temas importantes e que afetam a vida dos estudantes e do povo brasileiro.

Diante do que foi exposto, certifica-se que os paradoxos do ensino superior na educação brasileira apresentam uma real inconsistência na prática, e, por isso, mas do que nunca necessária à verdadeira inclusão por práticas educativas mais humanas.

Dai porque se propõe à educação em direitos humanos como princípio educativo, no ensino superior, porque é a partir da universidade que formandos vão de encontro ao exercício profissional e ao encontro da competição, razão pela qual é imprescindível enxergar e respeitar o outro.

Essa situação paradoxal vai de encontro ao entendimento de Beyer: “O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis.”²⁷⁸

Enfim, os fundamentos teóricos metodológicos no ensino dos direitos humanos como princípio educacional no contexto da modernidade fluída e líquida, é garantir a acessibilidade a uma educação universitária de qualidade para todos.

Não é, apenas, dar acesso aos estudantes universitários à educação nos moldes mediante os quais está introjetada nas nossas comunidades. Mas, é disponibilizar de ações positivas, sejam elas físicas, pedagógicas ou psíquicas, para favorecer a utilização dos espaços e serviços com segurança, conforto e autonomia por todos, sem distinção.

É buscar fomentar a construção da identidade de cidadão a todos os educandos, a fim de que possam ser sujeitos ativos nas suas comunidades buscando a construção do Brasil plenamente desenvolvido que todos os brasileiros querem.

Enfim, é disponibilizar meios de uma formação humanística, que respeite a multiculturalidade e contemple a interculturalidade do povo brasileiro e garanta o acesso dos educandos universitários ao conhecimento, diversificado e plural em suas mais diversas formas de manifestação e realização, fomentando a promoção dos direitos humanos e de uma educação cidadã na busca da construção de uma educação que tenha os direitos humanos como princípio educativo.

²⁷⁸ BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 56.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Etinete; BORBA, Siomara. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, p.11-31, Jul/Dez 2009.

ALMOCINAD, Claudio; ARROYO, Miguel. A Educação em Tempo de Exclusão. In: GENTILI, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, v. 4, 1973.

ÁVILA, Ivany Souza. Por onde andamos nas discussões sobre alfabetização?. In: *Cadernos de Educação Básica*, v. 3, Porto Alegre: Mediação. 1998. p. 20.

BARRETO, Rafael. *Direitos Humanos*. Salvador-Ba: Juspodivm, 2011.

BASTOS, Cesar. *Cartilha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acesso em: 06 dez. 2013.

BATISTA, Patrícia Serpa de Souza. A concepção de ética na Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire. In: *Educação Unisinos*. Unisino, setembro/dezembro, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENEVIDES, M. V. M. *Os direitos humanos como valor universal*. Lua Nova [online]. 1994, n.34.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BICUDO, H. Os Dez Anos da Adesão Brasileira à Convenção Americana de Direitos Humanos (1992 – 2002). In: *Boletim Científico – Escola Superior do Ministério Público da União*. Brasília: ESMPU, ano I, n. 4, jul./set., 2002.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *A cultura dos direitos humanos no Brasil: entre autoritarismo social e emancipação histórica*. In: *Boletim IBCCRIM*, nº. 182, Janeiro, 2008.

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

BONAVIDES, P. *A nova universalidade dos direitos fundamentais*. São Paulo: Atlas, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BULLYING. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CAIO, Prado. *História Econômica do Brasil*. Brasiliense, São Paulo, 1949.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Os arquivos e o acesso à verdade. In: SANTOS, Cecília Macdowell; TELES, Edson; TELES, Janaína de Almeida (Orgs.) *Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil*, volume II, São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2009.

CANDAU, Maria Vera. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

_____. A configuração de uma educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, (et al.) *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In GODOY, Rosa Maria et al. *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: SEDH, 2010.

CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1996.

_____. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos: sugestões pedagógicas. *Instituto Superior de Filosofia Berthier*. Passo Fundo, IFIBE, 2008.

_____. Educação em Direitos Humanos: Por uma nova Pedagogia. VIOLA, Sólton Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (Orgs.). São Leopoldo: Sinodal, EST, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*, 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, E. P. *Imaginário, Memória e Linguagem: As Fronteiras entre o Dizível e o Indizível no Ensino da Língua Portuguesa*, Dissertação de Mestrado, PPGE/UFMS, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CONSTITUIÇÃO da Republica Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O professor como educador: um resgate necessário e urgente*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

CREMONESE, Dejalma. A Díficil Construção da Cidadania no Brasil. In: *Desenvolvimento em Questão*, ano 5, n. 9, jan./jun., Editora Unijuí, 2007.

CUNHA, M. I. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, V. M. (Org.) *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. RJ: DP&A, 2000. p. 20.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente Reconfiguração dos Currículos Universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papiru, 1996.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. O Brasil rumo à sociedade justa. In: *Educação em direitos humanos: fundamentos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DECLARAÇÃO Universal de Direitos Humanos, 1948.

DEL PINO, Mauro, Política Educacional, emprego e exclusão social. IN: GENTILI, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt /DLPO/ default. aspx?pal = %C3%A9tica>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/30/ranking-do-banco-mundial-traz-brasil-como-a-7-maior-economia-do-mundo.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/30/ranking-do-banco-mundial-traz-brasil-como-a-7-maior-economia-do-mundo.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Disponível em: <<http://educacaoeuapio.com.br/2013/04/08/joaquim-barbosa-destaca-importancia-da-educacao-em-aula-magna-na-unb/>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483155/Guerra-de-Canudos>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6/direito-natural-e-direito-positivo#ixzz2RWRN9KX7>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Direito_positivo>. Acesso em: 25 abr. 2013.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Esp%C3%ADrito>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_Mundo>. Acesso em: 06 dez. 2013.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Povo_aut%C3%B3ctone>. Acesso em: 06 dez. 2013.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpio>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Richard_Rorty>. Acesso em: 21 nov. 2013.

Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-zygmunt-bauman/>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogicopp-pratica-610995.shtml>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,banco-mundial-financiara-capes-africana,1170861>>. Acesso em 10 dez. 2013.

Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv65.htm>>. Acesso em: 12. Mai. 2013.

Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_sedh_diversidade_religiosa.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2013.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/oque_e_cidadania.html>. Acesso em: 22 nov. 2013.

Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=465>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em: 11 abr. 2013.

Disponível em:

<http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis_po.html>. Acesso em: 06 dez. 2013.

Disponível em:

<http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html>. Acesso em: 06 dez. 2013.

DIVERSIDADE Religiosa e Direitos Humanos. Cartilha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Diversidade Religiosa, Esplanada dos Ministérios, Bl. T, Edifício Sede, 4º andar, 700064-900 Brasília, DF. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acesso em: 06 dez. 2013.

DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In: M.A. Verdugo Alonso; F.J. Jordán de Urríes Veja (Ed.): Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (p. 145-160). Salamanca: Amarú. SASSAKI, Romeu Kazumi. *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial*. Editora Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ano 1, n. 01, outubro de 2005.

ENTREVISTA a Zigmunt Bauman publicada em março/2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevis-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

ENTREVISTA com Raimundo Dinello. Disponível em:

<<http://ludocriatividade.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

FACHIN, Zulmar. *Funções do poder judiciário na sociedade contemporânea e a concretização dos direitos fundamentais*. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/primeira_edicao/artigo_Zulmar_Fachin_funcoes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FALVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1995). What Is an Inclusive School? In: R.A. Villa and J.S.Thoudand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (p. 1-12). Alexandria: ASCD. Apud SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: o paradigma do século 21*. *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial*. Editora Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ano 1, n. 01, outubro de 2005.

FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e políticas públicas: apropósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia Ondina V.; GIULIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.) *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FIORI, E. M. Introdução. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, p. 277-293.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. In: *Revista Educação*. Hannah Arendt pensa a educação. Especial Biblioteca do Professor, nº 4, 2ª Ed. São Paulo: Segmento, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997/2002.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2001.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALINDO, Bruno. *Direitos fundamentais*. Curitiba: Juruá, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, L. F.; PIOVESAN, F. *O sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

HABERMAS, Juergen. *Direito e Democracia*. Vol. II, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol. II, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HERNAN, Héctor Bruit. *Bartolomé de Las Casas e a simulação dos Vencidos*. São Paulo: Edusp, 1995.

HTUN, M. From "racial democracy" to affirmative action: changing state policy on race. In: *Brazil. Latin American Research Review*, v. 39, n. 1, p. 60-89, 2004.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes.

- JACQUARD, Alberto. Geneticista Francês. *Revista Tendências do Trabalho*, Copeditora, agosto\2004.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LAUS, Sonia; MOROSINI, Marília Costa. *Internacionalización de la educación superior em Brasil*. Colômbia: Banco Mundial em coedição com Mayol Ediciones, 2005.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (LDB), Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- LIBANÊO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática Goiânia: Alternativa, 2004.*
- LINS, D. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 93, set./dez. 2005. p. 1229-1256.
- LOEWENSTEIN, Karl. *Teoría de la Constitución*. Trad. Alfredo Gallego Anabitarte. Barcelona: Editorial Ariel, 1983.p. 28. Apud FACHIN, Zulmar. *Funções do poder judiciário na sociedade contemporânea e a concretização dos direitos fundamentais*. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/primeira_edicao/artigo_Zulmar_Fachin_funcoes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado*. Campinas, SP: ED. UNICAMP, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade*. O lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004, p. 10. Apud ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.
- MAGRI, Cledir Assísio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. In: *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 44-63, jan./jun. 2012.
- MALDONADO, Maria Teresa. *Os Construtores da Paz – Caminhos da Prevenção da Violência*, Moderna. Rio de Janeiro, 2004.
- MANDELA, Nelson. In: *Cartilha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Diversidade Religiosa, Esplanada dos Ministérios, Bl. T, Edifício Sede, 4º andar, 700064-900 Brasília, DF. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. 06 dez. 2013.

- MARTINAZZO, Celso José e FRANCINI, Carla Grzeca. A compreensão da ética complexa: desafio para a educação escolar num mundo planetário. In: *Revista Teias*. v. 12, n. 25, p. 33-46, maio/ago. Ética, Saberes & Escola, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Teses sobre Fuerbach*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2009.
- MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 141.
- MÉZAROS, István. *A Educação para Além do Capital*. 2ª Ed., São Paulo-SP: Boitempo, 2008.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 65.
- _____. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *O Método 6: ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e Cidadania: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. (tese de doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.
- PARECER CNE/CP Nº: 8/2012 – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.
- PAULY, Evaldo Luis. Os desafios de educar para a Cidadania. In: *La Salle: Revista de Educação, Ciências e Cultura*, v.13. n. 1, jan-jun, 2008. p. 46.
- PENA, S. D. P.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025*.
- RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2012. Brasília: Diário Oficial da União, 31 de maio de 2012.

RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho: A conquista da diversidade ante as políticas neoliberais: In: BIANCHETTI, Lucídio. *Um Olhar sobre a Diferença – Interação, Trabalho e Cidadania*. Campinas: Papirus, 1998.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Contrato Social*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RUANO, Javier Collado; GALEFFI, Dante Augusto. *Rumo a um currículo comum para a educação do futuro: uma Epistemologia transversal e da complexidade*. Disponível em: <<http://m40s.com/humanizacao /lencontroFE/4 /Autor.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

RUANO; GALEFFI. A metodologia construtivista da Educação Global para alcançar uma aprendizagem significativa na cidadania do século XXI. *IV Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa do Instituto Oswaldo Cruz*, Universidade Federal de Rio Grande do Sul e a Universidade de Pernambuco. Garahuns-PE. 2012.

SACRISTÁN, G. J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SARLET, I. W. A. *Eficácia dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *INCLUSÃO – Revista da Educação Especial*. Editora Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, ano 1, n. 01, outubro de 2005.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 4. ed. Campinas: Editores Associados, 1998.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: *Revista de Educação*, n. 16. São Paulo, 2003.

SCHILLING, Flávia (Org.). Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2003. p. 166-176. Apud PADILHA, Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire Paulo, (texto atualizado em agosto de 2008).

SILVA, Antônio Ozaí da. A representação do Negro na Política Brasileira. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 40, setembro, 2004.

SILVA, Claudio Moreira da. Ensino Religioso: Estado laico e proteção do direito à educação. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi; REBLIN, Iuri Andréas; STRECK Gisela I. W. (Orgs.). *Ensino Religioso e Docência e (em) Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

SILVA, J. Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 12. Ed., São Paulo: Malheiros, 1996.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das Normas Constitucionais*. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

SILVA, Juliana Alves da; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. A Inserção da Temática dos Direitos Humanos no Currículo Escolar: possibilidades em jogo. In: *VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*. São Cristovão-SE, de 20 a 22 de setembro de 2012.

SILVA, Michele. Uma Sala de aula possível: compartilhando responsabilidades, saberes, decisões, alegrias, descobertas. ÁVILA, Ivany Souza; SEFTON, Ana Paula (Orgs.) *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. 2ª ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SILVA, Mons. Maurilio Cesar da. *Breve História da Igreja no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.) *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença de é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, Magda. *Metamemória-memória: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, Sandra Regina. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. In: *Educação Unisinos*, setembro/dezembro 2008.

SOUZA, Itamar de. *Bartolomeu de las Casas: um contestador da colonização espanhola na América*. Brasília: Rumos, 1994.

SOUZA, Washington Luis. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. In: *Revista Múltiplas Leituras*, v. 4, 2, p. 1-2, 2011.

STALLIVIERI, Luciane. O Sistema de Ensino Superior do Brasil Características, Tendências e Perspectivas. *Revista UCS*, Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

STEINER, João E. *Diferenciação e classificação das Instituições de Ensino Superior*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.iea.usp.br/observatórios/educacao>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SUPREMO Tribunal Federal. Disponível em: <www.stf.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2014.

TELLES, E. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

TOFFLER, Alvin apud FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Tradução de Gentil Agelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes Viola. Verbete: Direitos Humanos. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

XAVIER, Rosineide Barbosa. *A Compreensão de Diálogo em uma construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação - PUC-SP, 2009. p. 40. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10057>. Acesso em: 21 abr. 2014.

XAVIER, Rosineide Barbosa. A Compreensão de Dialogo Segundo o Pensamento de Paulo Freire: Uma Proposta de Valorização do Humano. In: *Uninove: Anais dos Eventos*, 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática Educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 1990.

_____. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Lúcia Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Orgs.) *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.