ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: BREVE REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO *EM* E *PARA* OS DIREITOS HUMANOS

André Luiz Faisting
Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar. Professor de Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados
E-mail: andrefaisting@ufgd.edu.br

RESUMO: Se internacionalmente as promessas dos direitos humanos são mais visíveis, é no plano do local e do regional que tais promessas são mais difíceis de se cumprirem. Apesar de ser um dos primeiros países a adotar as recomendações da Conferência Mundial de Viena (1993), e ter lançado três edições do Plano Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), no Brasil ainda é comum a violação de muitos desses direitos. O objetivo desta breve reflexão é compreender os avanços e obstáculos para uma educação 'em' e 'para' os direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Globalização.

ABSTRACT: In the international system Human Rights promises are a more visible preoccupation, but in the regional and local arenas such promises lack this visibility and are more difficult to be fulfilled. Although Brazil was one of the first countries to adopt the recommendations of the Vienna World Conference (1993) and have launched three editions of a National Plan on Human Rights (1996, 2002 and 2009), and also a National Plan for Education on Human Rights in 2003, Brazil is still a country where the violation of such rights is common place. The objective of this brief reflection is to understand the advances and the obstacles for the process of education 'on' and 'for' the Human Rights.

Key words: Human Rights; Education; Globalization.

INTRODUÇÃO

Considera-se o direito à educação como um dos mais fundamentais direitos humanos, na medida em que ele contribui decisivamente para a garantia de outros direitos fundamentais. Contudo, para além do direito à educação num sentido mais amplo, o debate contemporâneo se dá em torno dos desafios do direito a uma educação *em* e *para* os direitos humanos, ou, em outros termos, uma educação para a diversidade. Ou seja, a ques-

tão central parece ser até que ponto a ideia de uma educação pensada em termos universais contempla as especificidades do local e do particular.

Tal reflexão nos leva a considerar que se no plano macrossocial da esfera internacional as promessas dos direitos humanos apresentam-se de forma mais visível[1], ainda que no aspecto meramente formal, é no plano microssocial, no cotidiano de pessoas comuns de muitas nações e regiões, que tais promessas têm se mostrado mais difíceis de serem cumpridas. Neste contexto paradoxal de internacionalização dos direitos humanos, por um lado; e de exclusão social, violência e intolerância em contextos locais e regionais, por outro, coloca-se a necessidade de compreender melhor os desafios e as alternativas propostas para o *reconhecimento*[2] de diversos segmentos sociais, especialmente aqueles histórica e socialmente mais fragilizados e discriminados.

Dentro deste contexto de desafios teóricos e práticos, pensar as dificuldades para uma educação *em* e *para* os direitos humanos se constitui, portanto, num dos desafios também para a reflexão sobre a sociedade contemporânea. Daí a importância em situar a discussão sobre direitos humanos na contemporaneidade, pois a mesma coloca novos desafios não apenas políticos, mas também epistemológicos, o que significa que os direitos humanos modernos, que têm sua origem no modelo ocidental-liberal, precisam ser constantemente contextualizados e ressignificados. Ao refletir sobre o que a antropologia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos, Schritzmeyer (2008, p. 121) argumenta:

> Hoje, a antropologia segue se desenvolvendo firme e em oposição a análises que valorizam formas ocidentalizadas, brancas, urbanas, letradas, científicas e

[1] Em 1993, a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena afirma que todos os direitos humanos são universais, interdependentes e interrelacionados, e que a comunidade internacional deve tratar esses direitos globalmente, de forma justa e equitativa. Assim, a resposta à crítica de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo, é que em Viena ela teria sido revigorada, pois muitos Estados que não existiam à época endossaram tal afirmação nessa ocasião.

[2] Axel Honneth aponta três esferas do reconhecimento: a primeira é a do *amor*, na qual estão situadas as relações emotivas que permitem um saber-se-no-outro, gerando assim um conhecimento comum e o desenvolvimento de uma confiança no indivíduo, indispensável para seus projetos de autorrealização pessoal. A segunda esfera, a do *direito*, refere-se à dimensão jurídico-moral, que prevê o reconhecimento intersubjetivo pela autonomia e inimputabilidade da pessoa, gerando sentimentos de autorrespeito. Finalmente, é na terceira esfera, a da *solidariedade*, correspondente à comunidade de valores, que se presume o respeito solidário aos projetos de autorrealização, contribuindo, assim, para a estima social (HONNETH, 2003, p. 156).

> masculinas de pensar, sentir e realizar a vida. Tanto nos centros em que se originou como em muitas das antigas colônias, mudanças rápidas e profundas, tanto geopolíticas, intelectuais, artísticas, acadêmicas, quanto e especialmente em ideologias oficialmente assumidas nos ordenamentos jurídico-democráticos, rearranjaram e encaminharam o conjunto da produção de conhecimento antropológico para o rumo de fortes críticas ao etnocentrismo.

Pensar a realidade brasileira no campo da educação *em* e *para* os direitos humanos, a partir das propostas concretas que geram avanços e resistências, nos parece um caminho viável para compreender esses novos desafios. Daí nossa opção, nesta breve reflexão, em discutir alguns aspectos do *III Plano Nacional dos Direitos Humanos* (2009), bem como do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2003). Antes, porém, faz-se necessário uma breve caracterização dos desafios colocados aos direitos humanos na perspectiva de uma crise da própria modernidade ou, em outros termos, da crise das tensões dialéticas que a informaram. Para Boaventura de Souza Santos (2006), é exatamente essa crise que nos permite pensar os desafios para uma nova política de direitos humanos.

1 TENSÕES DA MODERNIDADE: GLOBALIZAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Conceituar os direitos humanos não se traduz numa tarefa fácil, já que a concepção destes direitos varia de acordo com o modo de organização social, política e cultural de cada sociedade em determinado momento histórico[3]. Embora no mundo moderno seja possível observar as implicações das políticas para os direitos humanos a partir de três grandes tendências, quais sejam, globalização, nacionalismo e regionalismo, "as conseqüências humanas da globalização" (BAUMAN, 1999) parecem ser as mais visíveis. Nesta tendência, embora as dimensões econômica e política sejam as mais

[3] Para Loche *et alii* (1999) são três as grandes fundamentações teóricas para a concepção de direitos humanos. A *metafísica*, que parte da idéia de que os direitos humanos são inerentes aos seres humanos, independentemente do seu reconhecimento pelo Estado. A *positivista*, que defende que os direitos humanos só podem ser considerados fundamentais quando reconhecidos por ordenamento jurídico criado pelo próprio Homem. Finalmente, a *materialista-histórica*, fundamentada principalmente na crença de que os direitos humanos são a expressão das lutas sociais. Tais concepções, que segundo os autores não são excludentes, continuam existindo sob diferentes bandeiras políticas e ideológicas.

evidentes, a dimensão cultural também é extremamente importante. Para Symonides (2003, p. 63),

> [...] o efeito culturalmente homogeneizante da globalização (processo gradual de adoção de valores e de padrões de comportamento comuns) fortalece a universalidade dos direitos humanos, estabelece laços e elos entre as várias partes do mundo e ajuda a eliminar certas práticas tradicionais ditas discriminatórias.

Contudo, o próprio autor alerta para o fato de que os benefícios da globalização cultural não se desvinculam de seus efeitos deletérios quando, por exemplo, prejudicam identidades culturais de grupos vulneráveis como os integrantes de minorias, povos indígenas ou imigrantes.

Dentro dessa perspectiva crítica da "globalização hegemônica" e no intuito de caracterizar o que denomina de "transição paradigmática"[4], Boaventura de Souza Santos parte do questionamento dos paradigmas clássicos da modernidade - Ciência, Direito e Política - para apontar a existência e o fortalecimento gradual de um movimento contra-hegemônico que valoriza, entre outras coisas, as experiências e os saberes alternativos. Assim, o processo de globalização não se desenvolve de maneira tranquila e sem conflitos, mas, ao contrário, é marcado por fortes dilemas e contradições.

É no último período ao qual o processo de globalização está estreitamente ligado[5]. que se inicia, no final da década de 60 do século XX, e que vigora até os dias atuais, que se verifica, no campo da regulação, uma soberania do princípio do mercado sobre os princípios do Estado e da comunidade. No plano comunitário, esse período é marcado pela fragmentação da classe trabalhadora, que força os partidos de esquerda a atenuar o conteúdo ideológico, e por novas práticas de mobilização social

[4] A obra completa de Boaventura de Souza Santos intitula-se *Por um novo senso comum: a Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática*, e esta dividida em quatro volumes, publicada originalmente em inglês. No Brasil, foram publicados pela Editora Cortez os volumes 1 e 4 com os títulos: *A critica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência,* (2000), *e A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política* (2006).

[5] Para Boaventura de Souza Santos (1995), o desenvolvimento do capitalismo nos países centrais pode ser periodizado em três grandes fases: o período que inicia no século XVI e chega ao seu auge no século XIX, período do chamado capitalismo liberal; o período que começa no final do século XIX e atinge o apogeu nas primeiras décadas após a 2ª Guerra Mundial, período do chamado capitalismo organizado, correspondendo ao *Welfare State* no mundo capitalista e à constituição do bloco socialista; e o período que vai do final da década de sessenta do século XX até os dias atuais, sendo considerado o período do *capitalismo desorganizado*.

através de novos movimentos sociais orientados para reivindicações pós-materialistas. No plano do Estado, ocorre a perda acentuada da capacidade e da vontade política de regulação, com privatizações, retração das políticas sociais, devolução à sociedade civil de competências e funções que o Estado havia assumido no segundo período. No contexto desse último período, portanto, para identificar as condições em que os direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória é preciso, segundo Boaventura de Souza Santos, compreender a crise que afeta as tensões dialéticas que informaram a modernidade ocidental, ou seja, "A crise que hoje afeta essas tensões é o sintoma mais revelador dos problemas que a modernidade ocidental defronta no início do século XXI. Em minha opinião, a política de direitos humanos é atualmente um fator chave para compreender tal crise" (SANTOS, 2006, p. 434).

Para o autor (SANTOS, 2006, p. 434-436), são três essas tensões dialéticas que estão em crise, e estão apresentadas a seguir de forma bastante resumida.

1) *Tensão entre regulação e emancipação*: enquanto até o final dos anos 60 do século XX as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, atualmente, a crise de regulação social e a crise de emancipação são simultâneas e alimentam-se uma da outra;

2) *Tensão entre Estado e sociedade civil*: a chamada primeira geração de direitos (civis e políticos) foi marcada pela luta da sociedade contra o Estado (considerado violador dos direitos humanos). Já nas segunda e terceira gerações (econômicos, sociais e culturais), o Estado é o principal garantidor destes direitos;

3) *Tensão entre Estado-nação e globalização*: o modelo político da modernidade ocidental foi caracterizado pelo Estado-nação soberano, coexistindo num sistema internacional de Estados igualmente soberanos, que deveriam cumprir tanto a regulação quanto contribuir para a emancipação. Assim, o sistema interestatal sempre foi mais uma aspiração do que uma realidade. Mas a erosão seletiva do Estado-nação tem colocado a questão de saber se a regulação e a emancipação social foram deslocadas para o nível global.

É dessa terceira tensão que surgem termos como globalização. O autor adverte ainda para o fato de que o conceito de globalização deve ser utilizado sempre no plural, ou seja, não existe globalização, mas globalizações, levando-se em conta não apenas suas várias dimensões, mas também os vários modos de sua produção. Com relação às dimensões

da globalização, embora a mais difundida seja a dimensão econômica, há que se destacar também as dimensões social, política e cultural como conjuntos diferenciados de relações sociais. O importante a ressaltar, segundo o autor, é que esse feixe de relações sociais envolve conflitos e, frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios vencedores. Assim, sugere a seguinte definição de globalização: "Globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival" (SANTOS, 2006, p. 438).

Globalização, portanto, pressupõe localização. Quanto aos modos de produção, o autor destaca quatro processos de globalização: *localismo globalizado*, quando determinado fenômeno local é globalizado com sucesso; *globalismo localizado*, quando imperativos transnacionais influenciam as condições locais; *cosmopolitismo insurgente e subalterno*, caracterizado pela organização de Estados, regiões, classes ou grupos subordinados na defesa de seus interesses; *patrimônio comum da humanidade*, relativos aos temas que envolvem a todos, como, por exemplo, a proteção do meio ambiente.

> A divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-só a escolha entre várias alternativas de globalismos localizados. O sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados e das resistências que eles suscitam. Tais resistências constituem o segundo modo de produção de globalização, a globalização contra-hegemônica, alternativa ou globalização 'a partir de baixo'. É constituído de dois processos de globalização: o cosmopolitismo insurgente e subalterno e o patrimônio comum da humanidade. O cosmopolitismo subalterno insurgente consiste na resistência transnacionalmente organizada contra os localismos globalizados e os globalismos localizados. (SANTOS, 2006, p. 438-439).

Em síntese, neste contexto de conflitos e contradições, é útil distinguir entre globalização de cima para baixo e globalização de baixo para cima, ou entre globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica. Mas qual a relação desta discussão sobre as dimensões e os modos de produção da globalização com os direitos humanos? Levando-se em consideração

o contexto paradoxal caracterizado acima, ou seja, a existência de um movimento de internacionalização dos direitos humanos ao mesmo tempo em que o agravamento, em níveis locais, da exclusão e da violência, o tema dos direitos humanos associado às consequências da globalização torna-se evidente. Ou seja, surge do movimento de globalização da cultura um reconhecimento global com relação à política de direitos humanos. Por outro lado, e esta é a tensão vivida, temos como fato que as violações dos direitos humanos, bem como as lutas em sua defesa continuam a ter uma dimensão nacional, regional e local.

Com o objetivo de formular uma "concepção multicultural dos direitos humanos", Boaventura de Souza Santos argumenta que a complexidade dos direitos humanos reside no fato de que os mesmos podem ser concebidos e praticados tanto como localismo globalizado ou como cosmopolitismo subalterno e insurgente, ou seja, como globalização hegemônica ou como globalização contra-hegemônica. Para garantir as condições de uma globalização contra-hegemônica no campo dos direitos humanos, é preciso, segundo o autor, que estes direitos sejam reconceitualizados como interculturais. Isto é, concebidos como direitos universais, os direitos humanos tenderão sempre a ser um instrumento de "choque cultural". Por essa via, sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local. Pelo contrário, o multiculturalismo emancipatório seria pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potencializadora entre competência global e legitimidade local.

1 OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO *EM* E *PARA* OS DIREITOS HUMANOS

Reconhecer a existência de obstáculos e novos desafios a uma política de direitos humanos na contemporaneidade, bem como a necessidade de contextualização e ressignificação desses direitos em vista dos dilemas colocados entre o global e o local, não significa desconsiderar os avanços da cidadania[6] nos países ocidentais, o que certamente pode

[6] Ainda que a cronologia e a lógica das *gerações de direitos* de Marshall (1967) não se enquadrem necessariamente à realidade de todos os países, como bem aponta José Murilo de Carvalho (2001) quando diz que no Brasil não se aplica o modelo inglês, pois aqui além da maior ênfase ao direito social o mesmo precedeu os outros, pensar essas dimensões da cidadania – sem prejuízo de outras – como conquistas de direitos humanos continua sendo importante referência para pensar os avanços e os limites nesse campo.

ser traduzido como avanços e garantias de direitos humanos propriamente ditos.

Embora o direito à educação esteja historicamente situado na chamada segunda geração de direitos[7] - direitos sociais - é somente na segunda metade do século XX que se pode falar de uma educação que considera, ainda que preliminarmente, as especificidades de segmentos sociais em termos etnicoculturais[8]. Tal constatação, contudo, não resolve o dilema entre o local e o global no que se refere aos desafios de uma educação *em* e *para* os direitos humanos. Para Schritzmeyer (2008, p. 123),

> A própria antropologia, justamente devido a seu percurso inicialmente atrelado ao colonialismo, pergunta-se até que ponto defender valores contidos nos direitos humanos – um arranjo cultural típico do mundo ocidental moderno, sistematizado especialmente a partir do *humanismo* do século XVIII e da Revolução Francesa – não é uma nova forma de impor esses valores aos mais diferentes modos de ser, pensar e agir.

Com efeito, como já enfatizado, se de um lado a internacionalização dos direitos humanos pode representar um avanço na medida em que

[7] Na própria sequência de direitos apontada por Marshall, a educação aparece como uma exceção. Apesar de ser definida como um direito social, para o autor, ela tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos, permitindo às pessoas conhecer seus direitos e se organizarem para lutar por eles, ou seja, a ausência de uma população educada teria sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. No campo específico dos direitos humanos quem primeiro formulou a tese das gerações de direitos foi Karel Vasak, numa conferência ministrada em 1979, no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo. Inspirado nos ideais da Revolução Francesa, Vasak propôs uma divisão dos direitos humanos em gerações: a primeira seria relativa aos direitos individuais civis e políticos (liberdade); a segunda seria constitutiva dos direitos econômicos, sociais e culturais (igualdade); e a terceira diz respeito aos direitos ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente (solidariedade). Embora vários autores tenham adotado, revisado e até mesmo ampliado essa classificação (BOBBIO, 1992; LAFER, 1997; BONAVIDES, 1998), a principal referência às chamadas "gerações" de direitos continua sendo a tese de Marshall (1949) dos direitos civis, políticos e sociais, a qual nos permite, a partir e para além dela, pensar em direitos humanos na medida em que novos desafios e obstáculos se colocam.

[8] É apenas após a 2ª Guerra Mundial que se dá maior reconhecimento ao sentido e significado dos direitos humanos propriamente ditos. Pode-se dizer que é no contexto do combate à ideologia nazista que iniciaram-se as conquistas da geração dos *direitos coletivos e humanitários*, relacionada ao direito de autodeterminação dos povos, de desenvolvimento e paz, de um meio ambiente saudável, além dos direitos das chamadas minorias (etnicorraciais, idosos, crianças, mulheres etc.). A manifestação maior desta geração foi, sem dúvida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948.

a soberania do Estado deixa de ser absoluta e, com isso, os indivíduos passam a ser concebidos como sujeitos de direito internacional, por outro lado o fenômeno da globalização apresenta-se hoje dentro de um cenário marcado também pelo agravamento da exclusão social e da violência. Isto coloca novos desafios aos estados nacionais no sentido da promoção de políticas públicas que minimizem tais problemas, especialmente, no que refere aos desafios de uma educação inclusiva que leve em conta, ao mesmo tempo, as especificidades culturais e locais.

Importa destacar, para os propósitos desta breve reflexão, que o Brasil não está fora deste desafio. Apesar de ser um dos primeiros países a adotar as recomendações da Conferência Mundial de Viena (1993) através do lançamento, em 1996, do Plano Nacional de Direitos Humanos, ainda são comuns os eventos de violação dos direitos humanos e, especialmente, a dificuldade em conscientizar e propor políticas que valorizem a cultura e a educação em direitos humanos. A primeira versão do Plano Nacional de Direitos Humanos foi lançada em 1996 e, em 2002, foi apresentada a sua segunda versão, que deixou de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo para ser implementado por meio de planos de ação anuais, os quais definiram as medidas a serem adotadas, os recursos orçamentários a financiá-las e os órgãos responsáveis por sua execução. Mais recentemente, em dezembro de 2009, foi lançada a terceira edição do PNDH, proposto no mesmo sentido de revisão e ampliação dos planos anteriores, mas incorporando novas e polêmicas temáticas[9], além de novas dinâmicas[10].

[9] Entre os pontos polêmicos do PNDH-3 destacam-se os seguintes: criação da Comissão Nacional da Verdade; descriminalização do aborto; criação de *ranking* de veículos de comunicação; impedimento de ostentação de símbolos religiosos em órgãos públicos; proposição de audiências públicas anterior à judicialização de ações de ocupação de terras; apoio à união civil de pessoas do mesmo sexo com direito de adoção e inclusão nos sistemas de informação pública de todas as configurações familiares constituídas pelos segmentos LGBTT; taxação de grandes fortunas; acompanhamento da rotulagem de transgênicos; incorporação dos sindicatos nos processos de licenciamento de empresas; proibição de homenagens em locais públicos a pessoas que tenham cometido crimes e mudança de denoninação de ruas/avenidas; regulamentação da profissão de prostituta.

[10] De acordo com o texto do plano, sua inovação mais robusta está na ênfase da transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes (31 ministérios participam do plano), na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. Com o objetivo de tratar de forma integrada as múltiplas dimensões dos direitos humanos, o PNDH-3 optou pela metodologia de guiar as discussões das conferências em termos de "eixos orientadores", chegando à síntese de seis eixos principais, organizados em temas específicos e constituídos de diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, além de indicar responsáveis e parceiros. Os seis eixos são os seguintes: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Di-

Embora a questão da cultura e da educação em direitos humanos esteja presente em todas as versões do PNDH, bem como nos principais tratados e declarações internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, importa ressaltar também como um avanço importante nessa área o lançamento, em 2003, do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* - PNEDH, que conta com um Comitê Nacional e está em consonância com a Conferência Mundial de Viena, que considera a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos essencial para promover relações harmoniosas e para impulsionar a compreensão mútua, a tolerância, a paz e o respeito à diversidade.

A importância do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* está em aplicar programas de forma ininterrupta e de longo prazo, garantindo êxito na transformação da cultura para as gerações vindouras. Para muitos especialistas e educadores, um dos caminhos para implementar políticas públicas em educação é justamente investir numa educação específica em direitos humanos em todos os níveis de educação. Para o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos,

> [...] o processo de construção da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e protagonistas da materialidade das normas e pactos que os regulamentam, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Nesse processo, a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social. (PNEDH, 2003, p. 10).

Como proposta de política pública, o PNEDH objetivou apresentar-se à sociedade brasileira como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, tanto no campo da educação formal quanto da não-formal,

reitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

nas esferas pública e privada, seguindo as recomendações da UNESCO que estabeleceu o período de 1995-2004 como a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz. O PNE-DH foi estruturado em cinco eixos, cada um deles envolvendo dezenas de ações, além do público-alvo a ser atingido e dos responsáveis pelas ações. Os cinco eixos, apresentados abaixo em linhas gerais, são os seguintes:

a) *Educação Básica*

Embora as instituições de educação formal não sejam as únicas responsáveis pela formação para a cidadania e para a democracia, pois outros agentes e instituições sociais intervêm neste processo, essas instituições têm uma responsabilidade fundamental nesse processo. Assim, constituem exigências fundamentais para a educação básica favorecer, desde a infância, a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade. A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.

b) *Ensino Superior*

A conquista do Estado Democrático de Direito no Brasil delineou, para as universidades, a co-responsabilidade com a construção de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, e com ações interdisciplinares que envolvam diferentes saberes, áreas e práticas. Sua missão é ofertar à sociedade uma reflexão relevante sobre a situação dos direitos humanos no país, incentivando e realizando debates capazes de garantir seu exercício. Entre as condições de implementação mais operativas que a universidade pode oferecer está a formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometida com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais, além de contribuir, através da produção de conhecimento, para a proposição de políticas públicas de inclusão social.

c) *Educação Não-Formal*

A educação não-formal, como modalidade de ensino/aprendizagem implementada durante a trajetória de vida das pessoas, pode ser compreendida em seis dimensões: qualificação para o trabalho; práticas voltadas para a comunidade; aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; educação realizada na e pela mídia; aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e

esferas diversificadas; e educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida. As atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeros campos, que vão desde ações das comunidades, movimentos e organizações sociais e políticas até as organizações não-governamentais e esferas da educação e da cultura. As duas esferas principais nas quais se desenvolvem essas atividades são a educação popular e o processo de participação em ações coletivas.

d) *Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança*

O funcionamento do sistema de justiça e segurança voltado para a promoção e para o fortalecimento dos direitos humanos é um dever do Estado Democrático de Direito. Devido aos problemas estruturais desses sistemas, o que gera, entre outras coisas, um clima de insegurança e injustiça, o PNEDH propõe que a educação em direitos humanos seja fundamental para as categorias profissionais ligadas à segurança e à justiça (policiais civis, militares, federais, rodoviários; guardas municipais; ouvidores de polícias; peritos legais; magistrados; defensores públicos; membros dos Ministérios Públicos e agentes de segurança privada). Mesmo reconhecendo a diversidade das categorias profissionais acima, há que se respeitar o papel essencial que cada uma delas exerce junto à sociedade, orientando as ações educacionais a elas direcionadas para incluírem valores e procedimentos que possibilitem tornar esses profissionais promotores de direitos humanos, o que significa ir além do papel de apenas defensores dos direitos humanos.

e) *Educação e Mídia*

Considerando que a mídia compreende um conjunto de instituições, veículos e instrumentos com função de transmitir informação, opinião, entretenimento, publicidade e propaganda, é também um espaço de força, poder e sociabilidade capaz de atuar na formação da opinião pública em relação a valores, crenças e atitudes. Na sociedade do conhecimento e da comunicação de massas em que vivemos, a mídia tornou-se instrumento indispensável do processo educativo. Daí poder contribuir nos processos pedagógicos, por meio da difusão de conteúdos cívicos e éticos, complementando a educação formal e não-formal e contribuindo, assim, para a educação em direitos humanos. Entretanto, sua a contribuição tem sido pouco expressiva e muito aquém das suas potencialidades para a formação e difusão dos valores da cidadania e do respeito aos direitos humanos. Assim, o PNEDH propõe à mídia adotar uma postura favorável à não-

-violência e ao respeito aos direitos humanos, não só pela força da lei, mas também pelo seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população em geral.

Com efeito, todos os cinco eixos do PNEDH referem-se a áreas importantes e estratégicas para a garantia dos direitos humanos, bem como para o combate à violação de muitos desses direitos. Ressalta-se, contudo, o eixo relativo ao ensino superior, que estabelece não apenas o compromisso da universidade com a formação profissional, com a produção e divulgação do conhecimento em favor dos direitos humanos, mas também aponta para os desafios da inclusão social nesse nível de ensino de segmentos histórica e socialmente excluídos e discriminados. Daí a necessidade de referência, novamente, à última versão do Plano Nacional de Direitos Humanos, que não apenas estabelece o diálogo como o PNEDH, mas também amplia as ações no sentido de considerar as especificidades e as desigualdades estruturais da sociedade brasileira para pensar a inclusão social no ensino superior.

Para ilustrar a relação com o PNEDH, faremos referência a dois eixos do PNDH-3: universalização de direitos em um contexto de desigualdades (eixo III) e a educação e cultura em direitos humanos (eixo V). Com relação ao primeiro, destaca-se que, apesar da Declaração de 1948 estabelecer que "*o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo*", na implementação desses preceitos universais os Estados signatários da referida Declaração vêem-se diante da necessidade de reconhecer cada vez mais as diversidades e as diferenças para concretização do princípio da igualdade.

> O acesso aos direitos de registro civil, alimentação adequada, terra e moradia, trabalho decente, educação, participação política, cultura, lazer, esporte e saúde, deve considerar a pessoa humana em suas múltiplas dimensões de ator social e sujeito de cidadania [...]. À luz da história dos movimentos sociais e programas de governo, o PNDH-3 se orienta pela transversalidade, para que a implementação dos direitos civis e políticos transitem pelas diversas dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Caso contrário, grupos afetados pela pobreza, pelo racismo estrutural e pela discriminação dificilmente terão acesso a tais direitos. (PNDH-3, 2009, p. 52).

Nesse sentido, o PNDH-3 propõe políticas "para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais" (PNDH-3, 2009, p. 53). Deve-se considerar tais políticas como programas de ações afirmativas, em termos de medidas especiais e temporárias, e que buscam remediar um passado discriminatório em relação às populações historicamente discriminadas e excluídas no Brasil.

Com relação ao eixo *Educação e Cultura em Direitos Humanos*, o PNDH-3 ressalta que a "educação em direitos humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade". É exatamente nesse sentido que o PNDH-3 dialoga com PNEDH em suas propostas para todos os níveis de educação. No que se refere à educação básica, a ênfase do Plano é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direitos e de valores como o respeito e tolerância às diferenças. Para tanto, propõe, entre outras ações, mudanças curriculares que incluam a educação transversal e permanente nos temas ligados aos direitos humanos.

Se considerarmos que muitos dos estudantes universitários serão professores de educação básica, a formação em direitos humanos dos mesmos passa a ser um dos principais desafios também da universidade. Nesse sentido, destacamos como um dos objetivos estratégicos desse eixo a "Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de Ensino Superior (IES)". Além disso, uma das ações programáticas desse objetivo busca "incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior". Trata-se, portanto, não apenas da inclusão nas estruturas curriculares da disciplina "direitos humanos", mas também de esforços no sentido de formulação de eixos temáticos e interdisciplinares que permitem o diálogo com as várias áreas de conhecimento.

Nesse sentido, cabe destacar não apenas a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento científico, mas também entre as diferenças concepções de mundo que o cercam. Diante das inúmeras respostas – religiosa, biológica, racional, (neo)evolucionista, marxista, antropológica – ao dilema que envolve os direitos humanos entre o particular e o universal (SOARES, 2000), no sentido de questionar se há valores universais que ultrapassam condicionantes culturais, Schritzmeyer (2008) aposta numa *adesão crítica e sem culpa* como o caminho mais viável, pois sem prejuízo de uma postura crítica, ela permite a possibilidade de diálogos entre diferentes**.** Ou seja,

> Uma conclusão possível, a qual se pode chegar a partir da análise desse conjunto de abordagens sobre como definir *natureza humana, dignidade da pessoa humana* ou mesmo *humanidade* sem adotar pressupostos de uma arranjo específico de valores, é a de que não há como elaborar tais definições sem aderir a referenciais temporal e localmente criados, portanto, não há como rechaçar o viés cultural e ocidental dos *direitos humanos,* mas há, ao assumi-los, como explorar suas melhores potencialidades. (SCHRITZMEYER, 2008, p. 126).

Assim, pensar numa educação *em* e *para* os direitos humanos coloca o desafio de *educar para o diálogo*, e a aposta nesse diálogo, para a autora, é "menos a garantia de soluções sempre satisfatórias para todos e mais a esperança de superação de momentos de crise que possam implicar destruições sem volta" (p. 131). Se culturas sugerem diferenças, fronteiras e particularismos, a questão é como podem os direitos humanos constituírem-se numa política simultaneamente cultural e global para além das fronteiras. Ou seja, como desenvolver o potencial emancipatório da política de direitos humanos num duplo sentido: da globalização, por um lado, e da fragmentação cultural e da identidade, por outro. Trata-se, nos termos de Boaventura de Souza Santos (2006), de justificar uma política progressista de direitos humanos no âmbito global que tenha, ao mesmo tempo, legitimidade local[11].

SÍNTESE CONCLUSIVA

Com o propósito de refletir sobre os desafios atuais para uma educação *em* e *para* os direitos humanos, consideramos indispensável pensar em que medida o diálogo entre o local e o global nesse campo constituiu-se

[11] Para Boaventura, num diálogo intercultural, a troca ocorre entre diferentes saberes, diferentes universos de sentido que consistem em constelações de *topoi* fortes (lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura). Compreender determinadas culturas a partir dos *topoi* de outra cultura é uma tarefa quase impossível. Daí a *hermenêutica diatópica* como um procedimento hermenêutico adequado para nos guiar nas dificuldades, ainda que não para superá-las. A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a qual pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se torne a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir à completude, mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo com um pé numa cultura e outro noutra (SANTOS, 2006, p. 447-455).

num dos temas centrais desse debate. A palavra diálogo, inclusive, deve perpassar todos os momentos de nossa reflexão, na medida em que não vislumbramos qualquer alternativa no sentido de construção de uma sociedade menos totalitária e mais tolerante que não seja dialógica.

É nesse sentido, inclusive, que consideramos importante a referência às "gerações" de direitos[12], pois o desenvolvimento da cidadania no mundo moderno, em todas as suas dimensões, deve ser compreendido não como um processo linear de "evolução" de direitos que se dá de maneira "natural", mas como um processo que surge das necessidades, interesses e correlações de forças e ideologias vigentes. Ou seja, trata-se de um processo contraditório e dialógico. Portanto, enquanto modelo que permite pensar os direitos humanos não dentro de uma concepção metafísica dos "direitos naturais", mas como fruto das lutas sociais e das conquistas humanas dentro de um processo histórico, a ideia de "gerações" nos é útil para pensar inclusive as diferentes realidades nacionais, como no caso do Brasil onde não se aplica o modelo inglês das "gerações" de direitos (CARVALHO, 2000).

Além disso, embora também seja compreensiva, nos termos em que ela se coloca, a tese da universalidade, da indivisibilidade e da interrelação entre todos os direitos humanos, não podemos nos esquecer que esses direitos, tal como os concebemos, constituíram-se dentro do paradigma ocidental-liberal, portanto sequer reconhecido e/ou compreendido em seus significados por diversas outras culturas (SANTOS, 2004). Não se trata, pois de conceber as "gerações" de direitos como um modelo universal em que todas as nações devam ser enquadradas, mas como um modelo de referência para pensar justamente as realidades distintas no campo dos direitos humanos, situadas sempre dentro de um contexto histórico.

Detemos-nos, nesta breve reflexão, em algumas ações e diretrizes gerais dos Planos Nacionais de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos, por considerá-los propostas de políticas públicas que indicam,

[12] A crítica à ideia de "gerações" de direitos humanos no plano internacional se fundamenta, legitimamente, no fato de que este não equivale necessariamente às realidades nacionais (Marshall, com efeito, se referia à Inglaterra), bem como porque o termo "gerações" pode suscitar a ideia de desaparecimento de uma geração com o surgimento da outra, e assim por diante. Contudo, uma leitura atenta do texto de Marshall nos revela que esta não é a sua proposta, ou seja, as gerações de direitos não significam a superação de uma geração pela outra, e sim um processo de cumulação e expansão de direitos, mas - e isso é o mais importante - um processo muitas vezes contraditório e no qual a geração anterior não necessariamente significa as condições ideais e necessárias para o surgimento da seguinte, mas muitas vezes representa obstáculos, limites e contradições.

ao mesmo tempo, avanços e resistências/obstáculos no campo da educação *em* e *para* os direitos humanos e, portanto, suscitam a necessidade de novos diálogos. E para não ficar apenas na proposta genérica e abstrata do diálogo, finalizamos esta reflexão com alguns exemplos concretos que estão sendo desenvolvidos na Universidade Federal da Grande Dourados.

O primeiro deles se refere à proposta do curso de Especialização em Direitos Humanos, vinculado à Faculdade de Direito da UFGD, que tem entre seus objetivos justamente oferecer uma formação que reconheça, para além da dogmática jurídica, as lutas sociais que constituem a matéria-prima da cidadania e dos direitos humanos. O segundo exemplo enquadra-se dentro da política de inclusão social com respeito às diversidades culturais e regionais: trata-se da experiência dos cursos de Licenciatura Indígena e de Licenciatura em Ciências Sociais para pessoas oriundas de assentamentos rurais, ambos voltados a segmentos histórica e socialmente excluídos e discriminados no Brasil.

O terceiro e último exemplo tem um escopo mais amplo. Por ocasião do Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a UFGD aprovou, entre outras medidas, uma política de reestruturação dos cursos de graduação. Entre as ações dessa política está a definição de uma área de formação comum, constituída de "eixos" que devem ser cursados por todos os alunos. Dentre estes eixos, destacamos o intitulado "Cidadania, Diversidade e Direitos Humanos", que tem como objetivo levar essa discussão às diferentes áreas de conhecimento. Como isso, acredita-se que tal proposta vai ao encontro dos objetivos do PNEDH e do PNDH-3, os quais estabelecem, como já enfatizado acima, não apenas a necessidade de inclusão da temática dos direitos humanos nas Instituições de Ensino Superior, mas também a transdiciplinariedade e a interdisciplinariedade da Educação em Direitos Humanos, garantido, com isso, o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento.

Com estes exemplos, apenas destacamos a necessidade cada vez maior em reconhecer os avanços e, ao mesmo tempo, os novos desafios colocados no campo da educação *em* e *para* direitos humanos. Reconhecer os avanços significa, especialmente, levar em conta as lutas históricas que resultaram em muitas conquistas das quais hoje somos beneficiários. Enfrentar os novos desafios significa, em nosso entendimento, não apenas contextualizar e ressignificar as tradições das quais somos herdeiros, mas também estabelecer canais de diálogos para novos avanços e novas conquistas nesse campo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BITTAR, Eduardo (org.). *Educação e metodologia para os Direitos Humanos*. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008.

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. *Direito Constitucional*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, 11 (30), 1997.

LOCHE, A. *et alii*. *Sociologia jurídica*: estudos de sociologia, direito e sociedade. Porto Alegre: Síntese, 1999.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pela Mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade**.** São Paulo: Cortez, 1995.

SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Antropologia e educação em Direitos Humanos. In: BITTAR, Eduardo (org.). *Educação e metodologia para os Direitos Humanos*. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 119-133.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. *III Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 2009.

_____. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2003.

SOARES, Luiz Eduardo. *Meu casaco de general*: 500 dias no front da segurança pública no Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SYMONIDES, Janusz (org.). *Direitos Humanos*: novas dimensões e desafios. Brasília: Unesco / Secretaria Especial de Direitos Humanos / Ministério da Justiça, 2003.

Data Recebimento: 6 de julho
Data Aceite: 26 de julho