

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA GLOBALIZAÇÃO

*Oswaldo de Oliveira Santos Junior**

*[...] Dizem-me: come e bebe!
Fica feliz por teres o que tens!
Mas como é que posso comer e beber,
se a comida que eu como, eu tiro de quem tem fome?
Se o copo de água que eu bebo, faz falta a quem tem sede?
Mas apesar disso, eu continuo comendo e bebendo
(Bertolt Brecht: *Eu vivo em tempos sombrios*).*

RESUMO

O presente artigo busca iniciar um diálogo sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e os entraves para a realização de uma sociedade justa e fraterna causados pela globalização neoliberal. Parte da compreensão que a EDH possui três fundamentos básicos que são: a formação de sujeitos de direito, o empoderamento do indivíduo e grupos e a prevenção de atos que violem os direitos humanos. O texto apresenta os novos movimentos sociais como expressões criativas de resistência à opressão capitalista e como espaços informais de exercício da Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: educação em direitos humanos; globalização; capitalismo; novos movimentos sociais; direitos humanos.

* Coordenador do Núcleo de Formação Cidadã da UMESP. Doutorando em Ciências da Religião na área Religião, Sociedade e Cultura e Mestre em Ciências da Religião, na área de Práxis Religiosa e Sociedade pela Metodista.

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND THE CHALLENGES FOR GLOBALIZATION

ABSTRACT

This article seeks to initiate a dialogue on Human Rights Education (HRE) and the obstacles to the realization of a just and fraternal society caused by neoliberal globalization. It comes from the understanding that EDH has three basic fundamentals that are the subject of training of law, empowerment of individuals and groups and the prevention of acts that violate human rights. The text presents the new social movements such as creative expressions of resistance to oppression and capitalist as informal spaces for the exercise of Human Rights Education.

Keywords: education; human rights; globalization; capitalism; new social movements; human rights.

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos diminuiu sensivelmente o número de brasileiros contrários à prática da tortura. Esta sinistra constatação foi obtida por meio de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo, coordenada por Nancy Cardia (2012), que comparou dados obtidos em 1999 e 2010. O resultado é que 47,5% dos entrevistados concordaram com a frase: “Os tribunais podem aceitar provas obtidas através de tortura”. Somente 52,5% discordaram dessa afirmação em 2010, contra 71,2% em 1999, o que aponta o aumento da insensibilidade para o tema.

É alarmante também que 56,7% dos entrevistados aceitam a expressão: “direitos de bandidos” associado ao tema dos “direitos humanos”, o que indica uma evidente confusão e desinformação gerada na opinião pública sobre o tema. Os entrevistados fizeram as seguintes associações: “Os direitos humanos são: Direitos que impedem ou prejudicam o trabalho da polícia; Direitos que guiam ou norteiam o trabalho da

polícia; Direitos de bandidos” (CARDIA, 2012, p. 294).

Diante destas constatações, pensar a Educação em Direitos Humanos é uma urgência, visto que a sociedade tem experimentado formas de manipulação que criam distorções na compreensão da realidade, um verdadeiro falseamento da consciência que impede a reflexão baseada nos fatos e induz a análises baseadas em versões distorcidas. Nesse ambiente, as lutas por justiça e cidadania aparecem como inimigas das populações marginalizadas e excluídas da sociedade. São os “tempos sombrios” dos quais falou Bertolt Brecht, tempos que se opõem radicalmente à Educação em Direitos Humanos.

A globalização neoliberal se impõe como um obstáculo para a realização da justiça e dos direitos humanos. Este artigo busca uma articulação entre esses elementos, com o objetivo de contribuir para o debate, que não se esgota facilmente, visto a ação dos agentes a serviço dos interesses dos grandes capitais que agem de forma calculada com o fito de garantir seus ganhos cada vez maiores em detrimento dos interesses dos povos.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos surge com a proposta de inverter a lógica que impera na sociedade, propondo e apontando caminhos para um mundo em que “a humanidade se coloque acima do mercado”, de um mercado a serviço da pessoa humana.

A Educação em Direitos Humanos tem por finalidade intermediar um processo questionador e crítico da realidade. Conforme afirmou Paulo Freire (1987, p. 75), “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” Entende-se que é uma educação para a indagação, isto é, para o “por quê”.

GLOBALIZAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A globalização neoliberal, com sua agenda política, social e econômica, tem impedido a realização de uma sociedade fundada nos ideais de justiça, liberdade e igualdade, e sido um entrave para o aprofundamento da cidadania e o alar-

gamento dos Direitos Humanos. É certo que a globalização neoliberal deve ser compreendida como um desdobramento de situações anteriores de exploração e expropriação do trabalho e da riqueza da humanidade. Contudo, ao longo das últimas décadas tem se aprofundado, de modo contraditório, por um lado o desenvolvimento técnico e científico e por outro negado o acesso a uma ampla maioria da população mundial que se vê excluída pelo sistema.

Desse modo, a agenda neoliberal se mostra cada vez mais voraz e perversa para uma significativa parcela de povos em todo o mundo. No entanto, o agravamento desse processo não ocorre sem oposições de diferentes ordens, com a eclosão de movimentos sociais que resistem e reivindicam uma nova agenda, um novo mundo, uma nova economia possível, em que caibam todas as pessoas, nota-se que os “subalternos”¹ têm falado, e feito cada vez mais e de uma maneira criativa e única na História. Particularmente, a partir de 2011 surgiram inúmeros movimentos sociais com reivindicações que podem ser sintetizadas na busca por democracia, justiça social e direitos humanos, este fenômeno teve início com a derrubada de ditaduras na Tunísia, no Egito, na Líbia e no Iêmen, no que se denominou “Primavera Árabe”. Em seguida, o continente europeu (Espanha, Grécia, Inglaterra, Rússia, etc.) se viu às voltas com ondas de protestos, também os estudantes chilenos que tomaram as ruas exigindo educação e chegou aos Estados Unidos em um movimento que ocupou o coração financeiro mundial: *Wall Street*, com o movimento *Occupy Wall Street* (ver: HARVEY, 2012).

Estas mobilizações simultâneas em todo o globo utilizaram as “Redes Sociais” como forma de comunicação e articulação, e possuem em comum o fato de identificarem que

¹ O termo subalterno aqui deve ser entendido como o indivíduo cuja voz não pode ser ouvida. São “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

na fase atual de mundialização² do capital há um processo crescente de destruição dos direitos mais fundamentais da pessoa: saúde, educação, moradia e trabalho, em decorrência da intensificação da exploração do trabalho, gerando um distanciamento, também crescente, da relação dos indivíduos com os valores essenciais da vida em sociedade: liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Estes movimentos criam “fendas” e “rachaduras” na estrutura do capitalismo global dando visibilidade ao seu caráter excludente e cruel.

O neoliberalismo, no entanto, com o seu complexo sistema de dominação e apropriação das riquezas dos povos provoca e enraíza uma verdadeira desordem global em nome dos interesses dos grupos privados e dos grandes conglomerados (o 1% da população mundial) e fere, sem sutilezas, os direitos de 99% da população mundial. Nesse contexto, não existe, na agenda neoliberal, um projeto global voltado para o ser humano (BAUMAN, 1999), para os direitos fundamentais, tendo em vista que a dinâmica imposta pelo capital financeiro visa atender tão-somente seus interesses particulares, enfatizando a ideia de que é possível vencer sozinho. Com isso, atinge diretamente a noção que se tem sobre direitos humanos, os quais, por sua vez, são violados, questionados e desqualificados sistematicamente pelos agentes do capital e especialmente pelos Estados, que se constituem em grandes violadores dos direitos humanos.

² Para o economista francês François Chesnais (2005), a mundialização corresponde aos encadeamentos entre uma diversidade de fatores, como, “punções da finança sobre o investimento público e privado, redução do Estado, mobilidade internacional do capital – cujos efeitos cumulativos representam um terrível obstáculo para o crescimento e, portanto, do emprego” (CHESNAIS, 2005, p. 18). Desta forma, Chesnais conceitua mundialização como um fluxo intenso de capitais em busca de melhores mercados, com a imposição de políticas de liberalização, desregulamentação, privatização e flexibilização, o que certamente desestabiliza a garantia dos direitos humanos. Vale lembrar que tanto se pode encontrar o termo globalização, quanto o termo mundialização correspondendo à mesma ou muito semelhante noção, variando quanto à origem do autor, se de língua inglesa (*globalization*) ou francesa (*mundialisation*).

Na presente fase do capitalismo, dois aspectos possuem importância fundamental: o primeiro é a tendência de *integração global* do capital, que não pode ser assegurada no plano político devido à multiplicidade de Estados nacionais quase sempre com interesses antagônicos; o segundo aspecto, é que não obstante todas as tentativas de dominação (inclusive pela força) “o capital foi incapaz de produzir o estado do sistema do capital como tal” (MÉSZÁROS, 2006, p. 12). Assim,

Dada a atual situação do desenvolvimento, com seus grandes problemas intrínsecos que reclamam uma solução duradoura, somente uma resposta universalmente válida pode funcionar. Mas, não obstante sua globalização imposta, o sistema irreversivelmente perverso do capital é estruturalmente incompatível com a universalidade, em cada sentido do termo (MÉSZÁROS, 2006, p. 16).

Os problemas causados pela globalização neoliberal pedem, portanto, respostas que se articulam também em nível global, por se tratarem de questões que atingem a todos os grupos humanos em diversas dimensões (políticas, sociais, econômicas e culturais). Entretanto, as regras impostas “pela mão invisível do mercado” tornam a aplicação de soluções globais algo complexo no sistema capitalista, porque o capitalismo se articula numa rede de contradições e paradoxos, ao mesmo tempo em que, exige a ampliação dos mercados, a livre concorrência e circulação de mercadorias. Além das restrições e protecionismos, do monopólio e do controle da produção, produz promessas de bem-estar que são parcialmente cumpridas em lugares diferentes, gerando o falseamento da realidade, isto é, a ilusão de que o sucesso está à porta e é para todas as pessoas.

Diante disso, é preciso buscar uma interpretação para os desafios impostos pela globalização neoliberal e as lutas por novas gerações de direitos.

O PARADIGMA SUBALTERNO: A LUTA POR DIREITOS HUMANOS E A GLOBALIZAÇÃO

Milton Santos (2009), ao refletir sobre a questão da globalização, afirma que esta pode ser compreendida em três aspectos distintos: primeiro como *fábula* (engano), a falsa consciência; segundo como *perversidade*, a exploração voraz das riquezas dos povos; terceiro como uma *possibilidade* de construção de uma sociedade nova (baseada na justiça).

Esta globalização como *fábula* é aquela que promove a falsa consciência da possibilidade do progresso individual, assim: “Aparece, então, a imaginação de uma sociedade na qual cada um serve ao outro, e o faz tanto melhor quanto mais serve a si mesmo. A condição é que cada um persiga seu próprio interesse (...)” (HINKELAMMERT, 2003, p. 11), um que induz o individualismo como pressuposto do sucesso pessoal. Nessa *fábula*, o mercado “dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são profundas”, e se apregoa a supressão do Estado, mas o que se observa é o seu alargamento para atender aos interesses dos grandes conglomerados financeiros. Desse modo, esta globalização subsiste graças ao processo de fabulações (SANTOS, 2009, p. 19).

A *globalização como perversidade* é aquela que se impõe para a humanidade, ampliando de forma global as consequências do mito do desenvolvimento, em que “a pobreza aumenta e as classes médias perdem qualidade de vida” (idem). Conforme Boaventura Souza Santos (2010, p. 192), é a *globalização hegemônica*, que se mostra cada vez mais violenta e imprevisível, ampliando as vulnerabilidades regionais, nacionais e de grupos sociais já subordinados e oprimidos, deste processo emerge com força o *fascismo social*. Neste ambiente, “o mercado não cria harmonia, mas conflitos. Os ameaçados pelo mercado capitalista são objeto de uma luta de classes a partir de cima, a qual devem contestar com uma luta de classes a partir de baixo” (HINKELAMMERT, 2003, p. 11).

Boaventura (2010, p. 192) afirma que “o *fascismo social* é um conjunto de processos sociais mediante os quais grandes setores da população são irreversivelmente mantidos no exterior ou expulsos de qualquer tipo de contrato social”. É a verdadeira “luta de todos contra todos” do estado de natureza de Hobbes. O mercado cria, portanto, os sobrantes e os elimina e devora incessantemente para atender à lógica acumulativa, tornando-se deste modo uma grande máquina violadora dos direitos humanos (HINKELAMMERT, 2003, p. 11).

A sociedade, produto das relações capitalistas, agrega à sua lógica perversa outros elementos com o objetivo de garantir a acumulação, como o racismo, que aprofunda as formas de exploração e expropriação da classe trabalhadora. Devido à especificidade da formação da América Latina, o componente racial deve ser inserido na análise desta sociedade, como afirmou José Carlos Mariátegui (2008, p. 57): “O conceito de raças inferiores serviu ao Ocidente branco para sua obra de expansão e conquista”.

O racismo como fenômeno histórico que busca hierarquizar os grupos humanos, colocando, por exemplo, os brancos em primeiro lugar, os negros em último e os amarelos no meio, pode ser compreendido na perspectiva do *fascismo social* e como aprofundamento da luta de classes. Por esta hierarquização, “o negro seria preguiçoso, indolente, caprichoso, sensual, incapaz de raciocinar. Por isso é colocado próximo do reino animal” (BOBBIO, 2010, p. 1.060). Desse modo, uma forma brutal e perversa de exclusão e impossibilidade de firmar um contrato social baseado na igualdade entre todos os seres humanos.

Este *fascismo social* se expressa nas relações sociais, tendo o racismo, em todas as suas formas, como uma de suas expressões, deste modo o racismo, a xenofobia e a discriminação racial estão presentes no tecido social deixando marcas indelévels na sociedade brasileira (MUNANGA, 1996, p. 11). Partindo das considerações de Boaventura (2009) a forma de enfrentamento à expansão do *fascismo social* seria

a construção de um novo padrão de relações sociais fundamentado no reconhecimento das diferenças e no surgimento de uma globalização contra-hegemônica capaz de apontar para uma nova geração de direitos humanos.

Em consonância com essas observações, surge Milton Santos (2009, p. 21), reconhecendo uma terceira forma de *globalização como possibilidade* de produção de um novo discurso, “de uma nova metanarrativa, um novo grande relato”. Para ele, isto é possível por ser a primeira vez que a humanidade possui condições concretas de “constatar a existência de uma universalidade empírica”, ou seja, não abstrata, mas que surge da experiência ordinária de cada pessoa, uma possibilidade, portanto, de se escrever uma nova história e ver surgir um novo período, um verdadeiro período popular da história.

A partir das lutas promovidas pelos movimentos sociais, existe a possibilidade de se configurar uma nova paisagem social, tendo como o centro a valorização da vida, como observou Milton Santos (2009, p. 148), em que:

... o interesse social suplantaria a atual precedência do interesse econômico e tanto levaria a uma nova agenda de investimentos como uma nova hierarquia nos gastos públicos, empresariais e privados. Tal esquema conduziria paralelamente, ao estabelecimento de novas relações internacionais. Num mundo em que fosse abolida a regra da competitividade como padrão essencial de relacionamento, a vontade de ser potência não seria mais o norte para o comportamento dos estados, e a ideia de mercado interno será uma preocupação central.

É inegável que há um potencial emancipatório nos movimentos sociais contemporâneos, que se intensifica “pela necessidade de transformar estratégias de sobrevivência em fontes de inovação, de criatividade, de transgressão e de subversão” (SANTOS, 2009, p. 194). Esses movimentos surgem como verdadeira reinvenção da democracia, como “reverberações radicais do capitalismo financeiro senil” (ALVES, 2012, p. 34), dos quais se pode destacar, por exemplo, a Marcha de Zumbi realizada em Brasília em 1995 e o movimento *Occupy*

Wall Street nos Estados Unidos, em 2011, ambos insistindo na ideia da humanidade acima dos interesses do mercado financeiro, isto é, do mercado subordinado aos direitos humanos.

Na observação de Maria da Glória Gohn (2004, p. 13-15), os movimentos sociais são vistos como ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que programam formas alternativas de organização popular, representando forças sociais organizadas que criam cotidianamente soluções criativas frente às adversidades impostas pela globalização neoliberal. Essas soluções incluem as inúmeras formas de resistência contra a degradação ambiental, agravamento da pobreza, enfim, as múltiplas formas de violações dos direitos humanos em nome da acumulação capitalista.

A partir dos anos 1990, o que se observou foi o surgimento de “novos” protagonistas nas lutas sociais e a diminuição da força do proletariado tradicional e dos movimentos sociais encabeçados por eles. Os sindicatos e partidos políticos perderam sensivelmente suas forças de organização social, deixando para estes “novos” movimentos sociais um enorme desafio. Ao analisar o papel dos novos movimentos sociais (NMSs), Boaventura (2006, p. 261) afirma que “a emancipação por que lutam não é política, mas antes pessoal social e cultural”. Essas lutas estão pautadas por formas organizativas (democracia participativa) e os protagonistas dessas lutas não são as classes sociais no sentido marshalliano³ de

³ Visão Marshalliana de cidadania: Uma das principais referências teóricas sobre o tema se encontra em um ensaio de 1949 de T. H. Marshall: “Cidadania, classe social e status”, onde a cidadania é compreendida como evolução dos *direitos civis*, *políticos* e *sociais*. Marshall irá propor uma classificação do modo como a cidadania se concretizou historicamente, com a participação dos indivíduos na comunidade política, em três níveis de direitos, correspondendo às fases do capitalismo:

- a. **Direitos civis (mercantilismo – Séc. XVIII)**: que são aqueles que se realizam com a liberdade individual, (o direito de locomoção, de pensar, de propriedade, de justiça);
- b. **Direitos políticos (liberalismo – Séc. XIX)**: que garantem ao cidadão o direito à participação na atividade política (votar e ser votado);

cidadania-classe social, mas os grupos sociais “com contornos mais ou menos definidos em vista de interesses coletivos por vezes muito localizados, mas potencialmente universalizáveis”.

Esses “novos” atores sociais, por sua vez, se encontram fora do sistema de produção capitalista, e por isso mesmo têm buscado formas alternativas de lutas sociais como: o fechamento de ruas (piqueteiros na Argentina), as mobilizações contra barragens do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), as ocupações de terras e a eliminação de lavouras de plantas transgênicas que causam danos à saúde e à agricultura (MST no Brasil), as marchas como a de Zumbi (Brasília em 1995), o movimento global dos “ocupas” (2011), como forma de expor suas demandas. O que se observa ainda é que esses “novos” movimentos insistem em fazer suas lutas em outros moldes, diferentes do proletariado tradicional, de modo criativo, transgressor e subversivo, criticando a concentração de riqueza eles afirmam representar os 99%, contra o 1% que acumula a riqueza que deveria ser compartilhada com todos.

Sobre esses novos movimentos sociais, Giovanni Alves (2012, p. 32-33) salienta que:

(...) são movimentos sociais pacíficos que recusam a adoção de táticas violentas e ilegais, evitando, deste modo, a criminalização. Os manifestantes têm profunda consciência moral e senso de justiça social, o que explica o uso do termo “indignados” (a crítica do capitalismo hoje implica no plano da consciência contingente, um vetor intelectual-moral radical capaz de mobilizar o conjunto da “multidão” de proletários que se veem ultrajados de sua condição humana).

São esses movimentos as verdadeiras “invenções democráticas” (MACHADO, 2005), ou seja, formas de organização,

c. **Direitos sociais (fase monopolista – Séc. XX)**: garantia mínima de bem-estar e à vida (alimento, habitação e saúde). A concepção mais atual de cidadania tem se alicerçado justamente sobre estes direitos, que são administrados pelos que detêm o capital, mantendo a *classe trabalhadora* como receptora alienada destes direitos então administrados pelo *Estado* (COVRE, 1995, p. 14).

de luta e resistência à globalização hegemônica, um novo paradigma emergente. Decorre da criatividade desses “novos” movimentos a “globalização contra-hegemônica”, que abre espaços para a participação democrática e a construção de alternativas que tornem possível novas formas de inclusão social, e deste modo o questionamento das formas de fascismo social (SANTOS, 2010, p. 196).

Neste contexto, a reflexão-ação sobre educação em direitos humanos (EDH) torna-se um elemento fundamental e articulador no processo de formação da pessoa e de uma sociedade que resiste a essa lógica excludente e violenta imposta pelo capitalismo global e seus agentes, que se encontram nos espaços tanto privado como público. A educação em direitos humanos aponta para a pluralidade das lutas antirracistas, feministas por trabalho e renda e a necessidade de se buscar alternativas globais para problemas locais, ela contribui para romper o véu que oculta a realidade das relações de classe que impedem a realização de uma sociedade justa.

A educação em direitos humanos deve ser entendida como um processo interdisciplinar (formal e não formal) que promove “uma internalização cada vez mais forte dos direitos humanos e da dignidade humana, tanto por parte de cada cidadão e cidadã, como no imaginário coletivo” (CANDAU, 2009).

Dessa forma, a educação em direitos humanos fundamenta-se numa análise contextual, histórica, e, em uma práxis transformadora, pois “os direitos não existem no abstrato, mas somente onde pessoas exigem, ou possa supor-se que elas estão conscientes de sua falta” (HOBSBAWM, 2008, p. 418). Nesta perspectiva dialógica e libertadora, pressupõe-se a existência de inúmeras temáticas que perpassam a educação em direitos humanos, como gênero, raça/etnia, trabalho, meio ambiente, minorias sociais, etc., que são próprias da discussão.

Deve-se levar em consideração que a educação em direitos humanos possui um forte caráter preventivo, que se expressa em três dimensões fundamentais, a primeira é a

de ser uma “educação para o nunca mais”, isto é, para que práticas que violam os direitos humanos sejam explicitadas e não se repitam e se perpetuem na sociedade, deste modo, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade que estão fortemente enraizados na sociedade brasileira; a segunda é a facilitação da compreensão e consciência de que todo indivíduo é um “sujeito de direito” – *Subjectum juris*, e que precisa exercer continuamente ações coletivas visando se estabelecer como tal; e a terceira dimensão é o “empoderamento” (“empowerment”) deste sujeito (CANDAU, 2009, p. 71).

Em síntese, pode-se afirmar que a educação em direitos humanos se fundamenta nestes três elementos fundamentais:

(...) formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, foram considerados prioritários na América Latina, referência e horizonte de sentido para a educação em direitos humanos. (CANDAU, 2009, p. 71) (grifos do autor).

A educação em direitos humanos, em seu processo sistemático e multidimensional, possui um caráter dialógico, compreendendo que esse diálogo tem um objetivo político de transformação da realidade excludente e opressora. Neste sentido, fundamenta-se ainda em uma pedagogia da práxis, isto é, em uma “teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas ao contrário, os afronta, desocultando-os” (GADOTTI, 2010, p. 28). É um processo que desnaturaliza as relações sociais baseadas na exploração e na desigualdade entre as pessoas.

A educação em direitos humanos possui ainda como objetivos a discussão de conhecimentos construídos pela humanidade sobre os direitos humanos, a reafirmação de valores e práticas que consolidem a cultura dos direitos e o exercício do respeito e tolerância, bem como a promoção e valorização das diversidades (étnico-raciais, religiosa, cultural, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outras). Ela não se limita a uma aprendizagem cognitiva, antes inclui

o desenvolvimento social e emocional de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 25).

Assim, a educação em direitos humanos pode ser compreendida como uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa”. Compreende-se que este processo não se limita ao espaço escolar, muito embora seja nesse espaço que ocorre a sua sistematização e codificação. Os movimentos sociais com suas lutas devem também ser considerados como agentes nesse processo de educação em direitos humanos (BRASIL, 2009, p. 25).

A educação em direitos humanos será um processo discursivo de enfrentamento e resistência ao biopoder,⁴ ou seja, do poder que age sobre toda a sociedade, por exemplo, nas políticas públicas de educação ou no exercício do controle populacional por parte do Estado. Michel Foucault (2010, p. 136) aponta para essa resistência quando diz que:

(...) contra esse poder ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo. Desde o século passado, as grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder já não se fazem em nome dos antigos direitos, ou em função do sonho milenar de um ciclo dos tempos e de uma idade do ouro. Já não se espera mais o imperador dos pobres,

⁴ O biopoder se mostra em sua dupla face: como poder sobre a vida (as políticas da vida biológica, entre elas as políticas da sexualidade) e como poder sobre a morte (o racismo). Trata-se, definitivamente da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente. A formação do biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria da política (...) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias do poder. Foucault se situa nesta última perspectiva.

[...]

O biopoder foi um elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo. Serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos (CASTRO, 2009, p. 57-58).

nem o rei dos últimos dias, nem mesmo o restabelecimento apenas das justiças que se creem ancestrais; o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais a essência concreta do homem, a realização das suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la.

A luta em defesa dos direitos humanos se faz na História, por isso exige articulação para a sua defesa, promoção e monitoramento o que se dará também por meio da educação em direitos humanos em todos os seus espaços possíveis (formal e não formal). A educação em direitos humanos será o meio pelo qual o indivíduo, sujeito de direito, empoderado e consciente de seus direitos, irá se apropriar do discurso dominante sobre os direitos humanos a fim de acioná-lo a seu favor e contra as práticas totalitárias da biopolítica contemporânea (BOTH, 2009, p. 154).

Desse modo, o que se observa na sociedade contemporânea é que os novos movimentos sociais se apropriaram do discurso sobre os direitos humanos, criando uma nova agenda para a sociedade, que inclui suas demandas e necessidades. O discurso que nasceu para legitimar e naturalizar a biopolítica passou a ser utilizado para desnaturalizá-la e lhe tirar as máscaras, mostrando a voracidade do sistema.

APONTAMENTOS ACERCA DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH – 1948) é um documento de extrema importância, e fruto de uma difícil construção, que não terminou. Nasceu da constatação de que a humanidade possui uma enorme capacidade de autodestruição, o que foi observado ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-45). No seu preâmbulo, o texto lembra-se da capacidade humana em produzir atos bárbaros que

ultrajam a consciência de toda a humanidade. Foi por conta desses atos que a mesma humanidade se voltará para a defesa dos direitos humanos, ainda que não exista um fundamento absoluto para eles (BOBBIO, 2004).

Como observa Norberto Bobbio (2004), a DUDH é muito mais do que uma recomendação, é também a busca por um princípio ético, um programa de ação conjunta para toda a humanidade. Uma prova histórica do consenso mundial sobre um sistema de valores. É por isso que quando olhamos para a DUDH temos o sentimento que há muitos direitos deixados de fora, mas é preciso também compreender que os que estão presentes ainda não se efetivaram por completo em todas as sociedades e a conquista destes não ocorreu sem um longo processo de lutas.

Deste modo, pode-se afirmar que a DUDH é parte de um longo processo da humanidade na luta pelo alargamento do direito e da justiça, pela consolidação de novas gerações de direitos em um processo dialético, visto que a História ocorre com saltos e retrocessos, avanços e recuos, em uma verdadeira luta de classes. Neste processo, ocorrem as perdas ou as conquistas para os 99% da população mundial, e a efetivação ou não dos direitos humanos. Essa realização somente virá com a “paz perpétua”, com a garantia de plena cidadania para todas as pessoas. Assim:

A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos e universais (BOBBIO, 2004, p. 30).

A busca pelo reconhecimento, proteção e monitoramento dos direitos humanos serão sempre ações de primeira ordem para a humanidade, visto que a ausência desses direitos impossibilita a realização de uma sociedade justa, igual e fraterna. Neste sentido, a educação em direitos humanos

cumprir o seu papel dialógico de promoção e reflexão sobre as relações sociais, favorecendo o processo de formação da pessoa e o surgimento da consciência crítica, tornando o mundo um espaço habitável (*ethos*).

É importante destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um instrumento da consciência histórica da humanidade, que se expande, por exemplo, a cada novo instrumento complementar internacional. “É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre” (BOB-BIO, 2004, p. 33). Essas “tábuas” seguem sendo escritas pela ação dos movimentos sociais que apontam as contradições do sistema e as múltiplas formas de violações produzidas por ele. Será neste contexto que a Educação em Direitos Humanos irá desempenhar seu papel, como uma educação que:

(...) parte de três pontos essenciais: primeiro, *é uma educação de natureza permanente*, continuada e global. Segundo, *é uma educação necessariamente voltada para a mudança*, e terceiro, *é uma inculcação de valores* (grifos do autor) para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção (BENEVIDES,⁵, 2000).

O caráter interdisciplinar e transversal que a Educação em Direitos Humanos promove tende a uma compreensão plural e se destaca pelo seu caráter de permanente construção social. Ao enfatizar uma educação “em” direitos humanos, o que se propõe é a construção para além de um conteúdo formal, mas de um conhecimento a partir do diálogo com os

⁵ Texto disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn1

movimentos sociais engajados nos processos de transformações sociais. Compreende-se que “todos os intervenientes no processo podem contribuir de modo significativo no processo, resgatando sua vivência quotidiana e problematizando-a” (RI-FIOTIS e RODRIGUES, 2008, p. 8-10 e FREIRE, 1987, p. 70).

À GUISA DE CONCLUSÃO

Em uma sociedade em que impera a lógica da acumulação, a globalização perversa com sua força destrutiva, é preciso criar os inimigos, “o eixo do mal”, com o objetivo de legitimar ou minimizar a violência de suas ações de exploração e justificar a violação dos direitos humanos, afinal nesta ideologia “os inimigos não são humanos”. Mantida a sociedade neste ambiente maniqueísta (bem e mal), o que se observa é o avanço das formas de degradação dos seres humanos.

O filósofo Slavoj Žižek (2011, p. 30), afirma que “O inimigo é alguém cuja história não ouvimos”. Ao ignorar a história e os motivos do outro, a humanidade cria intolerância e estabelece os processos de “demonização” do diferente, abrindo caminhos para toda sorte de violações dos direitos humanos. O lugar da Educação em Direitos Humanos é justamente o de ouvir e contar as histórias, de dar a conhecer todas as histórias e memórias em especial daqueles chamados de “inimigos”.

Como declarou Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando”, o ódio é aprendido, estimulado, incitado. Se for assim, pode-se ensinar a compreensão, a tolerância e a solidariedade, ou seja, as pessoas “podem ser ensinadas a amar”. Esta é a síntese da Educação em Direitos Humanos, que vem de ouvir e ver o outro.

A Educação em Direitos Humanos é um processo dialógico e problematizador, que se esforça em desmistificar as estruturas comprometidas com a opressão do ser humano, é por assim dizer “um constante ato de desvelamento da realidade”, que possibilita a inserção do sujeito na realidade antes encoberta e invertida (FREIRE, 1987, p. 70-72). Esse

processo tem por objetivo contribuir para que a humanidade seja colocada acima dos interesses do capital e a vida reconhecida como valor singular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. Ocupar *Wall Street...* e depois? (p. 31-36) In: HARVEY, David, et al. **Occupy** – movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo/Carta Maior. 2012.

ALVES, José Augusto L. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** São Paulo, 18/02/2000, Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn1>. Acesso em junho de 2009.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Campus, 2004.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: UnB. Vol. 2, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/ coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.] □ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas**. Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009.

CARDIA, Nancy (et al.). **Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência**: Um estudo em 11 capitais de Estado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** □ um percurso por seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid. M. Xavier. Belo Horizonte-MG: Autêntica. 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Disponível em: <http://www.uepg.br/rhr/v6n2/5Cerri.pdf>

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Manoel de Barros Motta (org.). Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. Coleção ditos e escritos IV.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire. 5a. ed., 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

HARVEY, David, et al. **Occupy** – movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo/Carta Maior. 2012.

HINKELAMMERT, Franz J. Pensar em alternativas: capitalismo, socialismo e a possibilidade de outro mundo. In: PIXLEY, J. (Coord.). **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-22.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre a história operária. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

MACHADO, Eliel Ribeiro. Na contramão do neoliberalismo: sem-terra e piqueteiros. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 50, jul./2005. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em julho de 2011.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo, Boitempo, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciência/EDUSP. 1996.

RIFIOTIS, Theophilos e RODRIGUES, Tiago Hyra (org.). **Educação em direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis-SC. Editora da UFSC, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortêz, (Col. Para um novo senso comum, vol. 4), 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZIZEK, Slavoj. **Em defesa das causas perdidas**. Trad. Maria B. Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.