

EDUCAÇÃO

A afirmação Universal dos Direitos Humanos e suas interfaces educacionais

Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas¹

Resumo: Levando-se em conta a falta de letramento jurídico de grande parte dos educadores tanto do sistema público de ensino quanto do privado, esse trabalho é um exercício de reler os grandes ideários da Declaração Universal dos Direitos Humanos em chave educacional, de forma a tornar esse documento mais acessível aos educadores em geral. O artigo tem como foco comentar o preâmbulo, com seus “considerandos” e os trinta artigos, buscando, através de guarda-chuvas semânticos, ajudarem na compreensão global do documento. Os artigos são juntados por blocos com o intuito de aproximar os professores do cerne da Declaração, para em seguida desenvolver suas interfaces educativas.

Palavras Chaves: Direitos Humanos, Educação para o Direito, Educação e Complexidade.

Abstract: This article deals with the legal literacy in the field of education, emphasizing that educators have considerable difficulty in reading and understanding of both the law of education as any text of the legal area. From that premise presents itself as tool for a more palatable approach of the Universal Declaration of Human Rights. The trick found for this contract was to build umbrellas semantics that bring together the main thesis of this document. Then, great effort was undertaken to address these major humanitarian issues from the paradigm of complexity, offering them reading and understanding renewed.

Key-words: Human rights, Education for the Right, Education and Complexity.

Introdução

No dia 10 de dezembro de 1998 a Assembléia Geral das Nações Unidas

celebrou, em Nova York, o 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada por aquele mesmo órgão, em Paris, em 1948. No contexto de tal comemoração, todos os Estados, organizações governamentais e não-governamentais, assim como os homens e as mulheres de todos os continentes foram convocados a tomarem contato e a refletirem sobre o significado daquele documento.

Para o educador, que inicia essa leitura é importante reiterar que a Declaração de 1948 é um documento extraordinário, que inspirou o estabelecimento de direitos constitucionais na maioria dos países e lançou as bases do Direito Internacional dos Direitos Humanos. A Declaração ainda pôs em marcha uma série de atividades dentro e fora das Nações Unidas, com o objetivo de garantir a aplicação dos direitos por ela definidos. Na esfera normativa, serviu de base à elaboração de todos os demais documentos e tratados internacionais de direitos humanos, obrigatórios para os Estados participantes. Entre todos destacamos: a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial, de 1965; os dois Pactos de 1966 sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a mulher, de 1979; a Convenção contra a Tortura, de 1984; e a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989.

Neste contexto surge a questão: os professores e os educadores, em geral, têm leitura e conhecimento desses direitos? A questão se amplia ainda mais quando perguntamos: os educadores brasileiros têm letramento, ou em áreas estratégicas são verdadeiros analfabetos funcionais? De que “letramento” se está falando? Do letramento² legislativo.

¹ Diretor da Faculdade Católica do Tocantins; Professor da Universidade Federal do Tocantins e membro do Grupo de Estudos Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas – NEPECE; Presidente da Associação Tocantinense de Ensino Religioso (ÁSTER) é graduado em Filosofia, Teologia, Pedagogia e Letras; é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma e Doutor em Educação pela PUC/SP. E-mail: ladamas@catolica-to.edu.br.

² Termo utilizado para indicar o estudo do processo do apoderamento da leitura. Após o processo de alfabetização que oferece o conhecimento dos códigos lingüísticos, segue o trabalho de letramento com o aprimoramento da utilização desses códigos.

Se existe um déficit generalizado de leitura que perpassa todas as camadas sociais, tem-se que ressaltar que esse bloqueio torna-se maior quanto à leitura jurídica. Como é comum em todas as áreas, a não familiaridade com a linguagem da legislação, gera afastamento reverencial desse tipo de literatura. As causas disso são várias: a escassez do repertório lingüístico; a falta de domínio das estruturas de linguagem; a dificuldade de se trabalhar com o pensamento lógico; e, por conseguinte, a falta de capacidade de leitura, compreensão e produção de textos de legislação.

Que este texto possa minimizar essas dificuldades e servir de estímulo, não só para a leitura do documento em questão, como também para a construção da cultura de leitura e conhecimento das “grandes cartas” que norteiam a construção da nossa cidadania.

1. O Preâmbulo da Declaração e os “fins” da Educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz, em seu Preâmbulo, algumas premissas que assim podemos sintetizar: a) afirma a dignidade humana inerente a todos como fundamento da liberdade, da justiça e da paz; b) reitera que o desrespeito aos direitos humanos é causa da barbárie; c) garante o direito de resistência à opressão como alternativa última à ausência de proteção e garantia dos direitos humanos sob o império da lei; d) aponta uma relação direta entre a efetividade dos direitos humanos e a construção do progresso social e de melhores condições de vida; e) estimula o estabelecimento de uma compreensão comum dos direitos humanos para seu pleno cumprimento. A Assembléia Geral das Nações Unidas definiu também que esse ideário societário comum (direitos e liberdades) anunciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos será atingido através do ensino e da educação.

Ao anunciar os “direitos humanos”, a Assembléia pretendeu apontar

para todo um conjunto de instrumentos, técnicas, princípios, e normas que, tanto na esfera política, quanto na esfera jurídica, possibilitam modificar pacífica, e racionalmente a realidade existente para a constituição de uma nova sociedade, em que as relações entre as pessoas, e entre essas e os Estados se dêem com a observância dos elementos desse discurso. Percebe-se no Preâmbulo da Declaração uma perspectiva idealista e iluminista focada no finalismo³; ou seja, a crença e convicção de que o ser humano possui fins a serem realizados; fins esses que não se confundem com os da natureza, dados gratuitamente, mas, arduamente conquistados.

O que vem a ser, então, a dignidade humana? Onde encontramos a nobreza, o valor, a e respeitabilidade do ser humano? Na religião cristã que o coloca como imagem de Deus, ou numa abstração metafísica sobre aquilo que seria próprio da natureza humana? A resposta que embasa os documentos nacionais e internacionais sobre o assunto explica a dignidade pela própria transcendência do ser humano, ou seja, ele mesmo criou o Direito, sua compreensão, e as compreensões do conceito de dignidade. Nesse sentido, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através daquilo que lhe é próprio, daquilo que o diferencia dos outros seres: a liberdade, a vontade, a autonomia, a autoconsciência como fontes da sua vida ética. Porém, o mais relevante avanço dado pela modernidade “antropocêntrica” não se refere à determinação do sentido e do significado da dignidade humana, mas à determinação conclusiva de que “todos” são possuidores de uma mesma dignidade.

A Assembléia Geral confiou à educação a construção do homem e da sociedade, a partir de um ideário bem concreto e definido: todos são portadores da mesma dignidade. A partir daí podemos afirmar que existe um ideal educativo para o homem e para a sociedade, e a partir desta convicção a escola deverá tornar-se o ambiente da práxis cidadã.

³ O Finalismo ou “perspectiva finalística”, na educação, é um Sistema Filosófico/Pedagógico segundo o qual tudo, e principalmente a educação tem um fim determinado. Essa teleologia, dimensionamento claro do fim educativo, alimentou a perspectiva humanística de educação também chamada educação tradicional.

Saviani (1996) afirma que, numa visão histórica da educação, ela sempre esteve preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas; ou seja, o ser humano é um ser situado. Os modelos educativos são então mapeados pela cultura, ou seja, pela transformação que o homem opera no seu meio e pelos resultados dessa transformação. O ideal educativo será sempre fiel à concepção de vida e à hierarquia de valores dominantes em cada povo e em cada época.

Esse ideal educativo explica a variedade dos tipos de educação que têm surgido no tempo e no espaço como, por exemplo, o de caráter religioso da educação hindu e hebraica, o de caráter teocrático ou político-religioso da educação egípcia, o de caráter humanista da educação grega, o de caráter político da educação romana, o de caráter clerical e cavalheiresco da educação medieval, o de caráter humanista-pagão e humanista-cristão da educação renascentista, e finalmente, o de caráter naturalista e científico da educação moderna. (GADOTTI, 1997)

A questão que se coloca é esta: qual é o ideal educativo apresentado nos trinta artigos da Declaração? A partir desse marco a educação não pode, por conseguinte, resultar somente da influência difusa e inconsciente da natureza ou de qualquer modelo societário. Ao contrário, ela tem necessidade de ser consciente e intencional, pois, sem a direção e a orientação o processo educativo jamais poderá realizar, em sua plenitude, os fins naturais e espirituais aos quais é destinado. Quais são os valores humanos e societários anunciados em 1948 como necessários para uma sociedade justa e fraterna? Os valores, segundo Saviani (1996) indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica. Assim, os valores, ou melhor, a valoração, é o esforço do homem em transformar o que é, naquilo que deve ser.

Pode-se afirmar que a Declaração vem ratificar os fins educativos anunciados há centenas de anos pelo humanismo clássico, visando, sobremaneira, a perfeição do homem, física, intelectual, afetiva, social e moral, não abstratamente, mas agora, nos termos concretos.

Todos os direitos previstos na Declaração devem ser implementados progressivamente pela educação e por políticas públicas que assegurem seu reconhecimento e observância. O sentido da expressão “progressivamente” não deve significar que esses ideais fiquem à mercê dos caprichos da vontade política, mas sim, que sejam iniciados de imediato e sigam continuamente avançando até sua integral implementação. Aos educadores fica a certeza de que a educação é um processo essencialmente finalista, ou seja, a finalidade da ação educativa deve preexistir na intenção do agente, e fazer parte das suas idéias.

Os educadores, como profissionais da educação, estarão agindo no planejamento, implementação, prática e avaliação do currículo, comprometidos em mente e coração com esses ideais maiores. Mesmo sem uma metodologia ricamente desenvolvida, o ideal educativo constitui, por si só, um poder que anima e dignifica. Ao contrário, porém, sem um ideal fixo e bem determinado, o melhor método, e o professor mais carismático, não servirão para nada. Toda pedagogia gravita, implícita, ou explicitamente, em torno de um ideal educativo que é sempre o reflexo de uma concepção de vida. Mesmo aqueles que pretendem fazer da educação um fim em si mesma, colimam sem perceber, um ideal educativo; enfim, a educação e a pedagogia não são neutras, e apontam sempre para um ideário bem definido e desejado.

2. A dignidade humana conquistada por uma sociedade inclusiva que se educa para paz através da pedagogia da tolerância e da prática da fraternidade.

A dignidade do ser humano não

repousa apenas na sua racionalidade. No processo educativo procuramos atingir a razão e a emoção, isto é, agimos sobre corações e mentes. O ser humano é essencialmente moral, ou seja, o seu comportamento estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Tem sua dignidade explicitada através de características que são únicas no ser humano: a liberdade, vontade, preferências valorativas, autoconsciência, memória, consciência da sua própria subjetividade, e sociabilidade; pela sua unidade é único e insubstituível. Porém, tudo isso que o caracteriza só se manifesta quando a sociedade, em que o ser humano vive, cria espaços para que essa dignidade se expresse.

Por essa convicção é que a “Declaração”, adotando uma lógica dedutiva, anuncia as grandes crenças e verdades que norteiam a construção da cidadania na cotidianidade. Os seus trinta artigos seguem a lógica clássica; os primeiros, num nível de abstração maior, apresentam os grandes ideários do documento, enquanto os demais se ocupam da explicitação dessa dignidade anunciada.

Essa poderia ser uma síntese dos seis primeiros artigos: *Todos os homens nascem livres e iguais; são “pessoa” e devem ser reconhecidos como tal; é abominável qualquer tipo de escravidão, tortura, ou tratamento desumano e degradante; pelo uso da sua racionalidade todos devem buscar um relacionamento fraterno. Os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Como livres e iguais deverão ter a capacidade de gozar seus direitos, sem nenhuma distinção ou preconceito.*

Esses artigos iniciais da “Declaração” refletem o momento societário do pós-guerra (1948) de descrença da Humanidade na humanidade. Ou seja, Hiroxima, Nagasaki, o Holocausto, com seus campos de concentração e extermínio e a utilização de prisioneiros para experimentos médicos na insana tentativa de comprovar a supremacia racial ariana, e

tantas outras aberrações denunciadas no Tribunal de Nuremberg⁴, denunciam um perigoso retrocesso à barbárie.

Após 58 anos da Declaração se percebe, sem muito esforço, que os ensinamentos de grandes pacificadores que pisaram nosso planeta, Jesus Cristo, Siddharta Gautama, Mahatma Gandhi, Francisco de Assis, Martin Luther King, Madre Tereza de Calcutá, Dalai Lama, entre tantos outros, que trouxeram mensagens e exemplos de vida de paz, compaixão pelo próximo e, principalmente, de fé na humanidade, estão sendo a cada dia massacrados pela crescente violência que se instala pouco a pouco nos corações das ditas “pessoas de bem”.

Paulo Freire quando da escrita de seu Best-seller “a pedagogia do oprimido”, denunciou veementemente que o verdadeiro rompimento da opressão só seria possível com a quebra da lógica opressora. O trabalho da educação não deveria ser conseguido através de uma pseudo emancipação de transformar o oprimido em opressor, mas, sim, que o oprimido se convencesse que não valeria a pena transformar-se naquele que havia combatido. A pedagogia do oprimido implica que perceber os valores educativos que a experiência da opressão pode oferecer àquele que ao invés de se revoltar decide aprender. Jesus Cristo, no Evangelho, propôs essa mesma pedagogia através das estórias (parábolas) por ele contadas. O grande questionamento deles todos é esse: o que me autoriza vestir a capa de “pessoa de bem” e decidir que algum “bandido” deve encerrar sua jornada neste mundo? Que arrogância achar que, mesmo agredido, teria o direito de me “defender” agredindo?

A famosa frase de Jesus, tão mal compreendida, e tantas vezes alvo de troças que quando esbofeteados, devemos oferecer a outra face, deveria ser mais praticada. Ela quer dizer o que? Que, ao sermos agredidos, não devolvamos a agressão com mais agressão, com mais

⁴ Após a II Guerra Mundial, os países aliados resolveram formar um tribunal internacional com a finalidade de julgar os crimes de guerra. Numa série de 13 julgamentos, realizados em Nuremberg, na Alemanha, de 1945 a 1949, os chefes da Alemanha nazista foram acusados de crimes contra o direito internacional.

violência. Que tenhamos a coragem de praticar a liberdade e a autonomia que nos qualifica como humanos, não permitindo que as atitudes e desregro de outros determinem nosso pensar e agir, nos impelindo a contrariar nosso próprio ideário.

Que tempos estamos vivendo? Estamos hoje mais livres, mais autônomos, mais humanos, mais fraternos e solidários, enfim, mais evoluídos societalmente? O planeta agoniza; os desmandos sócio-ambientais de uns poucos trazem consequências imprevisíveis. Vivemos, de uma maneira geral, no planeta conflito, basta sentir e ver os noticiários da maioria dos locais do mundo em que habitamos; estamos em permanente confinamento e procuramos fechar os olhos. A miséria começa a atingir outras soleiras e não mais somente a dos habitualmente excluídos. Todos os dias, mais e mais grupamentos sociais são engajados naqueles aniquilados, ou seja, vão tornando-se simples peões no jogo de xadrez, deixando as condições anteriores de comandantes do processo. O homem sócio-ambiental é relegado aos desígnios de uma pseudo-sorte, como se ao nascer seu destino já estivesse traçado. É como se a seletividade imposta fosse qualitativa em sua natureza e quantitativa em sua prática. Por outro lado, vivemos tempos de crise em que “fundamentalismos” dilaceraram o tecido social. Homens bombas em nome de Alá digladiam-se com armas de destruição em massa no confronto civilizatório de oriente versus ocidente, entre o fundamentalismo religioso e o fundamentalismo econômico.

Busch e Bin Laden são uma manifestação do mesmo mal, ou seja, o fechamento em uma ideologia ou racionalidade. Podemos afirmar que o fundamentalismo é o estágio patológico da disciplinarização. Aprofundando mais, pode-se dizer que o fundamentalismo é uma atitude de vida mapeada pela “letra” ou seja, pelo código de determinada compreensão do mundo. O discurso de George W. Bush sobre democracia e intervenção política,

movido por um imperialismo fundamentalista, traz um apelo emotivo de revelação da verdade. O líder fundamentalista se sustenta, assim, por ser o portador desta revelação, que no caso da guerra EUA – Iraque justifica seus atos num plano emocional do sagrado. É pela sacralização discursiva que tanto Bush, quanto Bin Laden podem intervir, um em nome da guerra santa e outro em nome da democracia. Ainda, para ilustrar essas idéias observem o teor dos dois discursos a seguir: “Os Estados Unidos são o Grande Satã!” Aiatolá Khomeini, 1979; “Os Estados Unidos irão combater o demônio do terrorismo até o fim!”, George W. Bush, 2001.

Como é bom, na sala de aula, mudar de lugar! Este semestre, fiz isto mais vezes, e percebi que comecei a ver o cotidiano escolar sob ângulos, óticas e compreensões diferentes. Compreendi também que as práticas humanas de conhecimento são múltiplas e variadas e de muitas ordens: de ordem biológica (nosso sistema reconhece micróbios), de ordem afetiva (conhecimento pelas emoções), racional (as disciplinas científicas), religiosa (valores e crenças). Depois do ocorrido na Grande Guerra e a partir do que o ocorre cotidianamente em volta de nós, percebemos como é perigoso “sentar-se” sempre no mesmo lugar e habituar-se às costumeiras visões.

O que aconteceu então com a Declaração Universal dos Direitos Humanos? A resposta a essa pergunta tem sua origem no pós-guerra. O movimento de revisão dos modelos ideológicos e autoritários deu-se a partir de um grupo de intelectuais alemães: a chamada Escola de Frankfurt⁵. Habermas, Adorno, Marcuse, entre outros, olhando para os destinos da humanidade a partir das ruínas da Alemanha destruída, intuíram que a presunção, a vaidade e a arrogância do pensamento ocidental foram os responsáveis pela crise generalizada da sociedade contemporânea.

O tipo de conhecimento; o método

⁵ A “Escola de Frankfurt” foi uma das mais importantes instâncias filosóficas do século XX. Dedicou-se a realizar uma investigação social sobre a industrialização e a patologia do moderno. Até hoje ela continua presente na combativa reivindicação por um mundo melhor, emancipado e sem preconceitos. Este movimento teve início na Alemanha e recebeu o nome de *Instituto de Pesquisa Social*, criado em Frankfurt em 1924. Deste movimento, iniciado em 1924, surgiram duas gerações: *Primeira* formada por Max Horkheimer, T. Adorno e Herbert Marcuse e a *Segunda* formada por Jürgen Habermas e outros como: A. Schmidt, H. Schnadelbach e K. Otto Apel (http://www.ccba.com.br/asp/cultura_texto.asp?idtexto=41)

científico correspondente; consequentemente o modelo de educação ocidental foram, e são os grandes responsáveis pelas crises que vivemos no passado, e ainda continuamos a experimentar. Com Morais (1997), pergunta-se de onde vem esse desenvolvimento cego e descontrolado da tecnociência, gerador dessa agonia planetária provocadora de tantas rupturas? Qual a origem da atual forma de pensamento, valores e percepções que prevalecem em nossa visão de realidade? A associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental gerou o paradigma que organizou os modelos societário e educativo que hoje temos. Apple (1995), comentando a expressão de Spencer, complementa que o que está em jogo e norteia o debate educacional é de fato outra pergunta: “O conhecimento *“de quem”* vale mais?” (APPLE *apud* DAMAS, 2001)

O modelo educativo acompanhou o método científico e este continuou fiel, na sua estrutura, ao racionalismo clássico e, em decorrência de tudo isso tivemos um encaminhamento curricular baseado num sistema de ordenamento linear, seqüencial, quantificável, com inícios claros e fins definidos, altamente susceptível à ideologia. Sempre fiéis à concepção subjacente, continuamos a considerar o conhecimento, isto é, o conteúdo do currículo como algo definitivo e, portanto, apenas destinado à acumulação, e o material curricular (os conteúdos) como um *fato e não um problema*⁶. (MORAIS, 1997)

Para que “todos os homens” sejam reconhecidos possuidores de igual dignidade, e para que “nenhum homem” seja violentado nos seus direitos inalienáveis, neste novo contexto, bastante diferente dos anos 40, permanece atual o desafio lançado pela Declaração, de que a Educação terá um papel estratégico na composição de um novo tecido social. Isso só será possível com a quebra do paradigma racionalista que nos condiciona, e a construção de uma nova epistemologia do co-

nhecimento.

Com o desenvolvimento do “pensamento sistêmico”, ou segundo Morin, “pensamento complexo”, cai por terra a velha certeza cartesiana de que, dividindo o objeto do saber no maior número possível de suas partes, nós simplificamos o mesmo, e chegamos à sua completa compreensão. Morin (1995), comentando Pascal afirma: “eu considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”, pois o todo é muito mais que o somatório das partes, estando, ele mesmo, presente em cada parte. Com este axioma explica o caminho do pensamento, o seu ir-e-vir das partes ao todo e do todo às partes. (MORIN *apud* DAMAS, 2001)

O pensamento sistêmico considera o mundo num movimento contínuo, indefinível e imensurável. Como captar uma realidade em movimento senão com um pensamento em processo? Se o universo, sobre o qual pensamos, está em contínua transformação e nada é definitivo, então nosso próprio pensamento é movente e se torna, como bem indicou Morin, (1996, p.135) “*uma aventura contraditória porque é necessário, ao mesmo tempo, analisar, re-analisar e re-sintetizar*” o que explica o movimento recursivo do pensamento. (DAMAS, 2001)

O antigo paradigma, buscando a objetividade científica, só admitia como válido o conhecimento “objetivo” de um grupo hegemônico. Essa “objetividade” mono-ocular, míope e descontextualizada que anunciava, como vantagem científica, a redução do campo de observação, e a fratura da realidade⁷, acabou por gerar a ridicularização do cientista como “aquele que sabe tudo de quase nada”. Essa visão fragmentada da ciência foi, de certa forma responsável, pela racionalidade que norteou o engenheiro contratado por Hitler para a construção da engenhoca que transformou os chuveiros coletivos em câmara de gás. Certamente se pergunta-

⁶ Dentro da concepção clássica helênica o conhecimento nos tira da contingência da contemplação das sombras (mito da caverna) e nos eleva à condição de contemplação das verdades imutáveis. O Platonismo oferecia sustentação para considerar o “espírito humano” destinado a esta forma de conhecimento – factual, completo, definido e imutável.

⁷ É a convicção que a radicalização dos campos científicos garantiria a qualidade e a seriedade científica, ficando vedado que se extrapolasse avançando em campos alheios à própria especialidade. Um físico não conversaria com um filósofo, pois este nada teria a lhe oferecer. Um biólogo nada tem a dizer para um teólogo e nem vice-versa. O discurso ético existe para a área de humanas.

do sobre as implicações éticas, e sobre o certo ou errado, ele diria que o certo seria o bom funcionamento do seu projeto e o errado o fracasso da engenhoca; e quanto à questão ética, ele responderia que não sendo teólogo, filósofo ou político, não se responsabilizaria pelo uso de tal equipamento.

O paradigma emergente propõe a reintegração do sujeito no processo de observação científica, caracterizando a mudança da ciência objetiva para a epistêmica (ampla e contextualizada). O produto da pesquisa, dentro do paradigma emergente, é uma criação complexa, densa, e reflexiva resultante da relação dialógica/dialética entre pesquisador e realidade. Entrelaçamentos de histórias de vida, visões de mundo, experiências pessoais e sociais, diferentes modos de conceber e praticar a educação; a rede que se tece no jogo de emoções, linguagens e ações comunicativas, com uma ampla carga de determinações sociais, vai se configurar como síntese de múltiplas inter-relações na situação de pesquisa.

É nesse novo contexto que podemos perceber os ideários da “Declaração” perpassando transversalmente a Constituição Cidadã de 1988 e se materializando pedagogicamente na nova LDB de 1996, quando o MEC apresentou à sociedade os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como propostas referenciais, que serviriam para definir aqueles conteúdos que o cidadão brasileiro precisa aprender no caminho de aperfeiçoamento da sua cidadania.

Como reação ao modelo disciplinar ora adotado, a LDB propõe a construção de um projeto educativo que na sua estrutura avance no campo da transversalidade. Nesta perspectiva é que o Ministério da Educação do Brasil está promovendo, há já dez anos, em nível nacional, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Uma das grandes inovações desse trabalho foi a criação de um núcleo de conteúdos intitulado gene-

ricamente “Convívio Social e Ética”, no qual ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual devem passar a serem trabalhados, nas escolas, transversalmente aos conteúdos tradicionais. (ARAUJO, 1998)

Se no passado, o modelo disciplinar, como manifestação de uma racionalidade fechada e truculenta, não realizou os sonhos da modernidade com a construção de uma sociedade de liberdade, fraternidade e igualdade, então talvez, uma nova impostação didático-pedagógica, a partir dos “Temas Transversais” possa oferecer melhores resultados. Encontramos nos temas transversais o espaço pedagógico para a discussão dos grandes e pertinentes temas educacionais.

Eliminar arrogância, inveja, prepotência e adotar respeito, solidariedade, cooperação é a idéia de base na busca de uma nova espiritualidade, ancorada num sistema de conhecimento transdisciplinar. Busca-se um pacto moral entre todos os homens definitivamente interessados numa nova perspectiva de futuro para a humanidade, através de uma ética total. (D’AMBROSIO, 1999, p.152)

Nesse sentido o grande tema transversal que deverá integrar os diferentes interesses e problemas, em vista da sobrevivência da sociedade humana é a Ética. Através da discussão ética, pretendemos atingir a Paz; e pela prática educativa, a Tolerância. A ética necessária e urgente para a convivência numa sociedade complexa é precisamente aquela que permite aos seres humanos situarem-se como solidários. Jung Mo Sung aponta para o que chama de uma epistemologia solidária: *“um modo de conhecer, pensar e inter-relacionar pensamentos que sejam complexos e abertos desde a sua mais profunda raiz, e ao longo de seu desdobramento”*. (ASSMANN; MO SUNG, 2000, p.260)

O que tem marcado esse novo tempo é uma nova consciência da inter-relação de todos os seres vivos e sua interdependência com a natureza. Estamos também

diante de um novo conceito de cidadania amparado não tanto em bandeiras nacionais quanto em compromissos com o planeta. Política e economicamente, vemos o enfraquecimento dos Estados Nacionais e o fortalecimento dos blocos. Ecologia não é mais entendida, somente, como cuidado com a natureza, e num resgate de uma etimologia mais ampla Eco (casa) logia (estudo) é hoje entendida como a arte do gerenciamento da convivência humana no seu aspecto mais amplo: do homem consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o cosmos e com Deus.

Boff (1999) afirma que a sociedade do século XXI terá que desenvolver dois postulados para uma ética da vida. O primeiro é considerar o valor supremo da Gaia, pois se ela sucumbir, frustra-se o projeto cultural, o projeto político mundial, e o projeto humano; sucumbiremos todos, juntamente com nossas boas intenções. O segundo consiste em conservarmos as condições planetárias, bioatmosféricas, biosociológicas e espirituais para a realização pessoal e coletiva da espécie humana.

Após os acontecimentos do dia 11 de Setembro de 2001, pode-se afirmar que a grande missão da educação é a de facilitar o surgimento de pessoas dialógicas e sensíveis, formadas para a convivência com o diferente e abertas para o novo.

3. A Dignidade Humana não é dada com o presente, mas é conquista de uma consciência bem formada pelo “letramento jurídico” e pelo conhecimento da legislação.

Um segundo bloco de artigos, do 7º ao 11º vão sinalizar outra grande meta do trabalho educativo: a educação para a compreensão e uso dos direitos e deveres. Aqui se abre um espaço precioso dentro da educação escolar.

A declaração é incisiva:

A lei deverá garantir os direitos inalienáveis da dignidade humana. Todos, sem distinção têm direito à proteção da lei. As arbitrarie-

dades oriundas dos mecanismos de poder são condenadas e os tribunais são chamados a aplicarem o remédio efetivo para a proteção dos direitos, garantindo que todos sejam considerados inocentes até que se prove o contrário.

Se a lei existe para garantir nossos direitos inalienáveis, então, por que é tão comum a nossa insegurança diante da lei? Nossa insegurança provém do desconhecimento dos nossos direitos e deveres. Acaba-se ficando nas mãos dos caprichos de outrem quando delega-se a eles nosso destino por conta da ignorância. Se o direito fosse apenas “natural” não haveria a necessidade de instâncias jurídicas, pois ele fruiria espontaneamente e instintivamente conduziria a vida humana em comunidade; como também não seriam necessários os processos formativos para os neófitos. Se ele fundamenta-se na ordem natural, mas encaminha-se para o direito positivo, ou seja, “invenção humana” que pretende regular a vida de humanos, então necessariamente existe a necessidade de um processo educativo para o uso do direito.

A educação para o uso do Direito deverá ajudar as pessoas a responder à pergunta fundamental: qual é a finalidade do Direito? Mesmo que digam que a essência do Direito é a justiça alcançada através da verdade. Um olhar mais atento poderá levantar o seguinte questionamento: por que os poderosos têm mais direitos que os outros. Na realidade isso acontece porque a Sofística está em alta, e o que define o que é direito é a oratória, a retórica e a dialética utilizadas como ferramentas de convencimento. Isso é tão forte, que atinge até mesmo a ética da “Advocacia”, ou seja, da profissão daquele que fala pelo outro.

É importante que se ressalte que, no uso comum do direito, ainda se faz majoritariamente presente os atributos da formação silogística grega, mais preocupada em argumentar e convencer do que, realmente, procurar a verdade, mesmo porque

– muitas vezes – a verdade não interessa.

Não se passaria com o Direito, o que comumente falamos da política? A preocupação com o ordenamento da “polis”, aquilo que chamamos cidadania, ficou esquecido há muito e muito tempo. O importante é que através da capacidade de convencimento e argumentação, o promotor condene e a defesa absolva independentemente da inocência de um e da culpabilidade de outro.

Esses questionamentos abrem-se para a discussão de uma pedagogia do Direito. A Educação em Direitos Humanos é essencial à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. O campo pedagógico se abre quando percebemos que a formação dessa cultura significará criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, hábitos, atitudes e comportamentos que decorram dos valores essenciais citados. Segundo Maria Victoria Benevides a educação em direitos parte de três pontos: primeiro é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança; terceiro, é uma educação baseada em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos (www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm).

A Educação para os direitos deve se basear num currículo que privilegie: metodologias que estimulem a participação dos estudantes, que possibilitem o exercício da contradição, que ajudem a construção de um pensamento organizado, que fortaleçam os vínculos do estudante com a comunidade, e que permitam o exercício da re-ligação. Um currículo que privilegie também a cultura da leitura do texto e do contexto; e que introduza os estudantes nas várias formas de linguagem e racionalidade. Especificamente, a

educação para os direitos tem que propor um currículo que dê a adequada atenção para a leitura técnica e jurídica, de forma a criar com o aluno a necessária cumplicidade, de forma tal que comece a olhar para a legislação como algo que promove e faz bem, e não como algo que restringe e pune.

A cumplicidade, à qual me referi acima, depende basicamente do “letramento jurídico ou legislativo”, ou seja, depende de uma aproximação bem quente e apaixonada da lei e da legislação, de forma que lendo as linhas, compreendamos também as entre linhas; e assim, nossos alunos consigam avançar em mão dupla; de um lado no reconhecimento dos mecanismos de dominação, que envolvem questões santas e puras, como a verdade e a justiça, e por outro lado mostrar-lhes a importância da construção de uma criticidade fundada no conhecimento da própria língua, da habilidade da argumentação, da validade do raciocínio lógico, enfim da necessidade do letramento jurídico.

4. A Liberdade marca indelével da cidadania, se constrói; e a Educação é a sua ferramenta emancipatória.

Um terceiro bloco de artigos reúne os demais princípios que, como os já apresentados, compõem o ideário de uma sociedade humana, justa, fraterna, tolerante e solidária:

o direito à honra e à privacidade; à liberdade de locomoção; de asilo em caso de perseguição; à nacionalidade; a formar família; à propriedade; à liberdade de pensamento; a associar-se; ao trabalho e ao repouso; a um padrão de vida para si e sua família; à educação de qualidade gratuita na educação básica; à participação na comunidade.

A cidadania é construída pela via de mão dupla entre o direito de “ter direitos” e o dever de “ter deveres” conquistada a partir de negociações, na convivência coletiva. Tanto na Grécia clássica, quanto no século das luzes, cidadania implicava a idéia de participação plena nos direitos

e deveres da “cidade”, ou seja, da convivência humana instituída e normatizada. Depois do escândalo do Holocausto, o direito a ter direitos tornou-se o referencial primeiro de um processo internacionalizante de aproximação entre o direito e a moral.

Como educar para cumprir os deveres e exigir os direitos? Essa educação deverá partir de algumas premissas: um aprendizado ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos; um aprendizado que propicie o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade; um aprendizado da tolerância; um aprendizado da responsabilidade.

A “Declaração” abre outro espaço educativo interessante a respeito do direito à honra e à privacidade. Esse é um tema bastante polêmico e complexo, pois junto a outros tantos temas traz a questão do chamado conflito de direito. Como o direito à honra e à privacidade se sustenta num clima cultural de devassidão geral do patrimônio pessoal, construído, sobretudo pela má compreensão do direito de liberdade da imprensa que tenta justificar a ação dos Paparazzi invadindo a privacidade alheia na busca de “furos de reportagem”? Esse questionamento atinge diretamente o mundo da educação, pois nossos educandos, estão imersos na lógica da banalização, da pessoa no seu foro íntimo, cotidianamente construída por programas de enorme audiência, que fazem dos dramas pessoais, transformados em espetáculo, o principal quesito para o seu sucesso de audiência. A pergunta que esse educador propõe é essa: por que trazemos uma mórbida curiosidade sobre a vida dos outros? Por que a desgraça alheia atrai tantos olhares e tanta curiosidade? Se, ao menos, essa curiosidade gerasse atitudes de compromisso; mas, ao contrário, costuma gerar estagnação e pasmaceira, pois, de tanto vermos, e ouvirmos desgraças nos habituamos a elas e não reagimos mais. Em síntese, estamos vivendo a síndrome

“Big Brother”, que se instala nos nossos lares, e determina a criação da cultura do Voyeurismo, marcada pela célebre e apelativa frase jornalista Pedro Bial: “vamos dar uma espiadinha”! A questão educativa que colocamos é essa: não seria a escola um espaço interessante para redescobrirmos o valor e a sacralidade da consciência humana? A escola não poderia tornar-se um espaço privilegiado para a formação crítica dos nossos alunos em confronto à violência simbólica imposta por essa cultura de massa?

Outro desafio para a escola é a questão da vida em comunidade à qual todo cidadão tem direito. Seria incompatível com o reconhecimento dessa dignidade admitir que pessoas vivessem isoladas, sem vínculo de comunhão. A dignidade da pessoa humana exige que espaços comunitários sejam criados, para o livre desenvolvimento da personalidade humana. Qualquer ambiente societário (a família, a escola, a empresa, o sindicato, a cooperativa, etc.) tem a grande missão de ser “*uma casa que acolhe, um pátio de vivências fraternas e solidárias, e uma escola que ensina para a vida*”. Isso quer dizer, que a dimensão “casa”, entendida a partir das suas características fundantes: laços profundos, partilha de vida, conhecimento, confiança e cumplicidade devem permear qualquer ambiente societário e a própria escola deverá ser “uma casa” onde o relacionamento interpessoal seja marcado pela confiança, espírito de família, alegria e festa, acompanhados do clima de laboriosidade e de cumprimento dos deveres. Num ambiente educativo assim o educando encontra eixos de sustentação para sua personalidade. A dimensão “pátio” refere-se às possibilidades educativas da “informalidade”, da horizontalidade das relações. É no pátio, na quadra, na cantina e nos lugares de pouca estruturação disciplinar que as verdadeiras potencialidades dos educandos se manifestam. É nesse verdadeiro “campo de luta” que é forjada a personalidade do nosso educando. En-

tão, professor, na medida do possível, do legal, do justo... encontre seu aluno também no pátio. A dimensão “escola” aponta para a perspectiva educativa da vida que deve perpassar todas as estruturas e vivências humanas. Qualquer ambiente, ou situação pode e deve ser considerado ambiente educativo. Nesse sentido, a própria casa, e a dimensão familiar devem ter forte apelo educacional; também o ambiente de trabalho e os ambientes de associativismo não deverão descuidar da interface da socialização ou da educação.

A dignificação do trabalho e o direito à seguridade social são valores éticos fortemente enraizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Hegel oferece interessante contribuição sobre a relação direta entre trabalho e cidadania. Segundo ele, o homem não nasceria cidadão, mas viria a sê-lo participando do mundo do trabalho. Essa afirmação é séria e permite conclusões preocupantes: aqueles que estão fora dos setores produtivos são apenas indivíduos e não cidadãos. A seguridade social é afirmada e postulada como decorrência da grandeza do trabalho. Pelo trabalho os seres humanos contribuem para a construção da morada humana. A contrapartida dessa contribuição dos indivíduos, na obra coletiva, é a responsabilidade do corpo social no provimento da seguridade social.

O sistema de seguridade social, sob a responsabilidade do Estado e da sociedade, não é, pois, favor ou esmola, que viesse a socorrer os que não podem, de seu próprio bolso, satisfazer as necessidades de ordem econômica, social e cultural. Muito pelo contrário, o provimento da seguridade social é imperativo. Usufruir dessa seguridade é direito humano fundamental.

5. Considerações e algumas propostas de encaminhamento

O grande objetivo da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi certamente o de poupar a humanidade e ga-

rantir que os escândalos originários das “Duas Primeiras Grandes Guerras” não voltassem a se repetir.

Para que isso realmente não volte a acontecer, a Assembléia Geral das Nações Unidas deixa-nos através da sua Declaração, uma tarefa fundamental: realizar uma revisão geral daquilo que se pretende com a educação. Nesse sentido, esse, também educador, oferece a sua modesta síntese. Parte da sua marca teórica, a teoria da complexidade e convida a todos a construir suas próprias convicções.

O paradigma moderno, no qual fomos educados, seguindo os ditames do pensamento newtoniano-cartesiano, habituou-nos a olhar o mundo, o outro, e a nós mesmos de forma fragmentada, com predominância do racional, do orgânico, do funcional, do mensurável, característicos desse paradigma. Assim referenciado, o mundo moderno, um tanto cruel e despótico nos seus dogmas, incutiu-nos como verdades absolutas: a separação entre a mente e o corpo, com a supervalorização do mundo físico atingido somente pelos cinco sentidos; a supremacia do “homo sapiens” sobre todo o resto, levando-o a tratar a natureza com espírito de dominação; a depreciação dos fenômenos espirituais e a não valorização da vida emocional; a masculinização do mundo e o desprezo do feminino; a redução dos “fins vitais” à produção, ao consumo, desprezando o amor, a alegria e a arte.

Depois da grande ressaca do “pós” Hiroxima e Nagazaki, o clima de frustração é acirrado por uma plêiade de pensadores que sugerem que a “velha cartilha” seja aposentada, e que sejam desenvolvidas novas sensibilidades em vista de novos olhares a partir de um novo corte epistemológico.

Os autores da Pós-modernidade e da Complexidade convergindo na crítica ao modelo de racionalidade vigente, que fez predominar uma cultura pautada pela lógica linear e pela causalidade unidirecional, sugerem um novo modelo baseado

na razão dialógica e na lógica inclusiva da vida. Eles anunciam que o novo contexto social apresenta novas demandas para a educação, e esta, que sempre esteve comprometida com a qualidade de vida às pessoas, mais do que nunca, deverá redirecionar suas antenas a fim de tornar-se a instância crítica capaz de oferecer um olhar mais perspicaz e abrangente, que leve o ser humano a confrontar-se com “*complexidade da própria tecitura*”.

Num movimento educativo, em que todos são, ao mesmo tempo, educandos e educadores, a educação condizente a esse novo tempo, levará a pessoa humana a percorrer o caminho de perceber-se como parte integrante de um todo movente, onde, segundo Boff “em cada coisa encontramos o todo, as forças interagindo, as partículas se articulando, a estabilização de matéria acontecendo, a abertura para novas relações se dando e a vida criando ordens cada vez mais sofisticadas”. (BOFF, 1999, p.148)

A compreensão da vida e do humano, iluminada pela teoria da complexidade, desafia os educadores para o trabalho de desenvolverem “*novos olhares*” para a realidade do mundo, da vida e da história pessoal de cada um. Lévy indica a postulação desse “novo humanismo” reafirmando a fórmula do autor dramático romano Terêncio: “Nada do que é humano me é estrangeiro”. Lévy completa:

Eu ‘sou’, virtualmente, tudo o que é humano. Da ginástica à política. Da filosofia à engenharia. Da culinária à música. Da espiritualidade à pedagogia. Da juventude à velhice. Do masculino ao feminino. Do amor à dor. Da miséria à prosperidade. O humanista jamais será especialista em tudo, mas será capaz de se interessar por tudo o que ele encontra, de vibrar com todas as tonalidades emocionais que o tocam. (LEVY, 2001, p.153)

O cultural que vivemos aponta para a volta desse novo tipo de humanismo; diferente daquele humanismo clássico, ideologicamente sustentado pela tradição Ju-

daico-cristã do “Dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que se movem pelo chão” (Gn 1, 13), estamos diante da irrupção de um novo humanismo onde o ser humano reafirma-se naquilo que poderíamos chamar de “*eco-humanismo*” (do grego oikós = casa).

Os autores da complexidade, como Edgar Morin e Leonardo Boff, nos remetem para uma nova consciência planetária onde o ser humano é chamado, na linguagem de Boff, a um “inter-retro-relacionamento” com todos os seres vivos e não vivos, com seu meio ambiente, e as pessoas entre si (Boff, 1999). Eles nos oferecem novas releituras da tradição judaico-cristã recolocando o homem no seu devido lugar. Não mais, senhor e déspota, chamado a dominar todas as criaturas, mas irmão, companheiro e parceiro, chamado a conviver e a conservar. Esse novo-humanismo supõe o “*Saber cuidar*”, essencial e inerente à vida humana. “Tudo o que vive deve regenerar-se incessantemente. [...] tudo que há de precioso na Terra é frágil, raro e destinado a futuro incerto”. Desta forma pede cuidado. (MORIN *apud* SANTOS NETO, 2002, p.20)

Dentro do paradigma tradicional, as grandes exortações da Declaração podem ser empobrecidas, se concebidas como um conjunto de normas fixadas num tempo e espaço. Se o século XX foi o século da produção industrial, dos bens de consumo duráveis, o século XXI será o século da informação pela convergência tecnológica, que funde a telefonia, a informática e a televisão num grande sistema interativo de gestão do conhecimento. Pierre Levy (2001) nos coloca diante de um quadro não considerado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos quando, assumindo-se como profeta/poeta do que virá prognostica: que a re-conexão da humanidade consigo mesma é acompanhada de um certo número de “revoluções” na demografia, na economia, na organização política, no habitat e nas comunicações. A

transformação é enorme, e nós, os planetários, estaremos sujeitos às contradições inerentes aos cataclismas:

[...] nossos pais eram camponeses, nossos, filhos trabalharão em nebulosas formadas por empresas conectadas em redes... ou pertencerão ao terceiro mundo planetário dos pobres das grandes metrópoles. Nossos ancestrais habitavam o campo, esse lugar bastante distinto da cidade, enquanto nós mesmos e nossos descendentes freqüentamos zonas urbanas quase sem exterior. Essas zonas são conectadas umas às outras por densas redes de transporte e comunicação, unidas por referências econômicas, midiáticas e científicas cada vez mais convergentes, atravessadas pelos mesmos fluxos de turistas, de executivos, imigrantes, de mercadorias e informações, irrigadas pelas mesmas redes bancárias, invadidas pelas mesmas músicas, com revoltas equivalente, com sem-teto semelhantes. Num certo sentido todas as grandes cidades do planeta são como bairros diferentes de uma única megalópole virtual.

Então, amigo leitor, além de tentarmos vivenciar esse potente documento, cabe a nós, desenvolvermos nossa sensibilidade para contribuirmos com novos “**considerandos**” e as novas assertivas, agora mais voltadas para esse novo tempo, movente e desafiador.

6. Referências

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Educar para a esperança. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ABREU Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ARAUJO Ulisses Ferreira de. “Apresentação à edição brasileira”. In: BUSQUETS Maria Dolores, et. Allí **Temas Transversais em Educação**. Bases para uma formação integral. 4ªed. São Paulo, Editora Ática, 1998.

BOFF Leonardo. **Ética da Vida**. Brasília: Letraviva, 1999.

_____. **A voz do arco-íris**. Brasília: Editora Letraviva, 2000.

DAMAS Luiz Antonio. “Novo Paradigma e seus desafios educacionais”. In: Revista de Educação da PUC – Campinas nº 10, Junho 2001, p. 23-39.

GADOTTI Moacir. **Historia das Idéias Pedagógicas**. 5ª ed. São Paulo: editora Ática, 1997.

FOUREZ, Gerard. **Fundamentos epistemológicos para a interdisciplinaridade**. Texto provisório apresentado no Congresso da AMSE em Sherbooke, Agosto de 2001 (Mimeografado).

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária**. O mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

MORAIS Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. “Por uma reforma do pensamento”. In: PENA-VEJA, Alfredo; DO NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999: 21-34.

_____. **Ciência com consciência**. 4ª edição revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANTOS NETO, Elydio. **Educação e complexidade**. Pensando com Dom Bosco e Edgar Morin. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

SAVIANI Demerval. **Educação**. Do senso comum à consciência filosófica. 12ª Ed. Campinas, Editora Autores Associados, 1996.