



Educação, direitos humanos e reconstrução social nas políticas contemporâneas de escolarização no Brasil

Education, human rights and social reconstruction in contemporary policies for schooling in Brazil

Rodrigo Manoel Dias da Silva^[a], Roberto Rafael Dias da Silva^[b]

^[a] Doutor em Ciências Sociais, professor adjunto na Área de Sociologia e Política na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, RS - Brasil, e-mail: rodrigoddsilva@hotmail.com

^[b] Doutor em Educação, professor adjunto na Área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, RS - Brasil, e-mail: robertoddsilva@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo visa analisar a constituição dos direitos humanos como temática indispensável para a composição das políticas brasileiras de escolarização em nosso tempo. Partindo de uma percepção sociológica acerca dos diferentes processos de individualização na sociedade contemporânea, os autores problematizam o lugar ocupado pela temática na pauta social, assim como estabelecem um diagnóstico crítico dos diferentes sentidos que adquire em nosso tempo, enfocando seu posicionamento estratégico junto às novas formas de gestão das políticas e dos processos escolares. Por fim, mediante a percepção da revitalização dos direitos humanos em documentos produzidos para a educação básica, observa-se que tais direitos

têm sido assumidos como importante instrumento de justiça escolar. Ao mesmo tempo, esses direitos engendram narrativas de reconstrução social para uma sociedade onde a incerteza, a flexibilidade e o individualismo passam a ser naturalizados nos processos coletivos de formação e convivência humanas.

Palavras-chave: Direitos humanos. Política educacional. Escolarização.

Abstract

This paper aims at analysing the shaping of human rights as a key subject to make Brazilian policies for schooling in our time. From a sociological slant about different processes of individualisation in the contemporary society, the writers problematise the role the theme plays in the social agenda, and make a critique of different meanings it has in our time, emphasising on its strategic position towards new ways of managing school policies and processes. Finally, by looking at the renewing of human rights in documents made for basic education, they argue that these rights have been assumed as an important tool for school fairness, while creating narratives of social reconstruction for a society where uncertainty, flexibility and individualism are naturalised in collective processes of formation and living together.

Keywords: Human rights. Educational policy. Education.

“Lançar as bases, intelectuais e morais, para uma nova ordem social é um ideal suficientemente original e inspirador para provocar um novo espírito na profissão docente e para orientar os esforços que foram transformados radicalmente.”
(John Dewey)

Ao longo das últimas duas décadas nos deparamos com uma intensificação dos interesses sociais sobre a escola. Para além do processo continuado de reforma das políticas de escolarização em toda a América Latina, são inúmeras as entidades, organizações ou movimentos sociais que passam a sustentar a urgência e a necessidade de revitalização da instituição escolar. Movidos por interesses e objetivos de várias ordens,

desde o desenvolvimento econômico das nações até a multiplicação das capacidades e oportunidades dos indivíduos, a Contemporaneidade assume como consenso os investimentos públicos e privados em educação. Aliás, as palavras “educação para todos” nunca haviam sido tão pronunciadas.

Concomitantemente a esse movimento de alargamento do lugar social da instituição escolar, podemos visibilizar a emergência de retóricas formativas, de estratégias de regulação e de temáticas a serem operacionalizadas nos cotidianos escolares que se caracterizam por um deslocamento dos sentidos convencionalmente situados na escolarização. Em termos deweyanos (DEWEY, 1976), assistimos a uma reconstrução das experiências de formação escolar, ao mesmo tempo em que as próprias políticas educacionais reorganizam-se e assumem outras pautas de ação e outras agendas investigativas (SILVA, 2010). Novos temas e interesses passam a constituir as políticas contemporâneas de escolarização. Discursividades democráticas ou de reconhecimento das múltiplas produções culturais e identitárias passam a circular pelas escolas.

No que tange aos modos de vida e aos procedimentos em uma sociedade democrática, uma das temáticas exemplares dessas referências de mudança sociocultural que reverberam nas produções escolares de nosso tempo é a questão dos direitos humanos. Isso não se refere tanto aos entendimentos da educação como um direito, mas à consideração de que tais direitos são objetos a serem estudados pelos estudantes em suas trajetórias formativas na escolarização. São indícios recentes dessa tendência o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação em direitos humanos (BRASIL, 2007a), a publicação de um exemplar dedicado à temática nos cadernos pedagógicos do Programa “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade” (BRASIL, 2007b) e a inclusão da educação em direitos humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) como tema a ser tratado transversal e integradamente.

A consideração da temática dos direitos humanos como indispensável para a composição das políticas de escolarização brasileiras, produzidas em nosso tempo é o tema desta análise. Partindo de uma percepção sociológica acerca dos diferentes processos de individualização

na sociedade contemporânea, problematizaremos o lugar ocupado pelos direitos humanos na educação de nosso país. Nossa intenção é estabelecer um diagnóstico crítico dos diferentes sentidos políticos que a temática adquire em nosso tempo, enfocando seu posicionamento estratégico junto às novas formas de gestão das políticas e dos processos escolares. Ao final, ao sustentarmos a urgência de revitalizar os direitos humanos na Educação Básica, defenderemos que o estudo da referida temática pode apresentar-se como um importante instrumento de justiça escolar. Ao mesmo tempo, considera-se que esse estudo pode mobilizar narrativas de reconstrução social para uma sociedade em que, cada vez mais, a incerteza, a flexibilidade e o individualismo passam a ser naturalizados nos processos coletivos de formação e convivência humanas.

Incerteza, flexibilidade e novas formas de individualismo: um diagnóstico sociológico

Diferentes diagnósticos sociológicos produzidos no final do século XX demarcavam a perspectiva que as condições sociais, políticas e culturais da Modernidade estavam em amplo processo de deslocamento. Tais abordagens assinalavam o ingresso em tempos sociais marcados pela instabilidade permanente, nos diferentes campos da vida social. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, ao estabelecer um cenário nomeado como “Modernidade Líquida”, defende que estamos vivendo em um tempo marcado pela incerteza e pela “liquidez” das relações coletivas. Ele argumenta que, diferentemente de um período caracterizado pela metáfora do panóptico do inglês Bentham, imagem clássica da Modernidade industrial, em que a vigilância imperava como ferramenta de disciplinamento, nos cenários contemporâneos, as relações de poder e de subjetivação adquirem novos delineamentos. Bauman (2001) sugere que a Modernidade, em seu estágio presente, constitui-se como “pós-panóptica”, uma vez que as técnicas de poder:

são agora a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento social, com os complicados de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como com a necessidade de arcar com os custos (BAUMAN, 2001, p. 18).

Procurando caracterizar as dimensões da incerteza que perfazem nossos tempos e espaços contemporâneos, em outro texto, Bauman (1998) procura evidenciar três fatores constituintes do atual estágio da Modernidade. O primeiro deles estaria ligado à “nova desordem do mundo” (BAUMAN, 1998, p. 33), caracterizada pela centralidade do poder político e econômico nas mãos de um pequeno grupo de países, assim como por uma acentuação das desigualdades no cenário por ele denominado como “periferia do mundo”. O segundo fator vincula-se a uma possível “desregulamentação universal”, delineada pelo sociólogo como “a desatada liberdade concedida ao capital e às finanças à custa de todas as outras liberdades” (BAUMAN, 1998, p. 34). O terceiro fator que demarcaria a incerteza, típica de nosso tempo, estaria no enfraquecimento das redes sociais de segurança, ou “o estado de liquidez”, pelas quais passam as instituições coletivas, tais como as famílias, as instituições religiosas, as organizações políticas e as escolas.

Do ponto de vista das relações de trabalho, o sociólogo inglês Richard Sennett (2001) assinala a emergência de um “capitalismo flexível”, que se opõe às formas clássicas da burocracia e demarca nas subjetividades dos trabalhadores novas condições: “que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2001, p. 9). Conforme Sennett, a flexibilidade hoje fabricada não permite que os trabalhadores planejem suas vidas a longo prazo, visto que a incerteza e a instabilidade das relações mercadológicas são ressignificadas nas práticas cotidianas dos sujeitos. Nessa perspectiva, sob a égide de uma cultura do novo capitalismo, a Contemporaneidade permite que emergjam novas formas de individualismo.

Ampliando o escopo da descrição sociológica desenvolvida, o francês Gilles Lipovetsky (2004, 2009) sugere que estamos ingressando

em um cenário “hipermoderno”. Diferente dos diagnósticos que implicavam em caracterizar este cenário como “pós”, Lipovetsky assinala que vivemos uma “hipermodernização do mundo”, no qual assistimos a uma forte acentuação da Modernidade, “concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a ‘morte’ desta, numa individualização galopante” (LIPOVETSKY, 2004, p. 53). Entretanto, a principal característica descrita pelo sociólogo francês refere-se ao dismantelamento das formas clássicas da autonomia individual, no qual passa a ser apontado como “um individualismo completo, total ou hipermoderno” (LIPOVETSKY, 2009, p. 59).

Individualismo hipermoderno significa, portanto, enfraquecimento das regulações coletivas, desestruturação dos dispositivos da socialização tradicional e, por essa razão, emancipação dos indivíduos em relação às autoridades e às imposições do coletivo a que se pertence (LIPOVETSKY, 2009, p. 59).

Atribuindo pertinência à analítica proposta por Lipovetsky (2009), podemos diagnosticar nos tempos hipermodernos a mobilização de “lógicas de autonomização”, que poderiam ser observadas na moda, na política, na educação ou no lazer¹. “Podemos então definir o individualismo hipermoderno como um individualismo desinstitucionalizado ou desregulado, em que o indivíduo se torna cada vez mais estrategista, móvel, nômade” (LIPOVETSKY, 2009, p. 61).

Nas condições sociológicas apresentadas, nas quais as metáforas para pensar o presente são a liquidez (BAUMAN, 2001), a instabilidade (BAUMAN, 1998), a flexibilidade (SENNETT, 2001) ou a hipermodernização do mundo (LIPOVETSKY, 2004), quais sentidos podemos inferir da centralidade da temática dos direitos humanos nas políticas

¹ Ao analisar os processos contemporâneos de escolarização, Silva (2011) constata que as lógicas do empreendedorismo e da gestão dos talentos têm ocupado um lugar central nas agendas formativas.

contemporâneas de escolarização no Brasil? Se em tempos hipermodernos multiplicam-se lógicas de autonomização, que racionalidades pedagógicas regulam as referidas políticas? Que condições culturais permitem a consolidação dos direitos humanos como um “princípio nacional orientador” dos currículos escolares?

Direitos humanos na agenda das políticas de escolarização

A construção de uma sociedade democrática, inclusiva e voltada à redução das desigualdades socioculturais, parece ser um recorrente sentido presente nas políticas de escolarização recentemente implementadas no Brasil. Em tal horizonte, alguns nexos entre educação e direitos humanos têm sido elaborados nos mesmos contextos em que observamos o declínio dos potenciais reguladores e organizacionais da escola moderna.

Os delineamentos diagnósticos, indicados na seção textual anterior, sobre a produção de uma formação social individualista acentuam-se diante da percepção do declínio da institucionalidade da escola (DUBET, 2004, 2007). A escola, enquanto instituição social moderna, foi também responsabilizada pela manutenção da ordem social ou, no mínimo, assumiu certas prerrogativas de construção de uma sociedade coesa e integrada. Diante de um conjunto de mudanças pelas quais têm passado tais organizações em nosso tempo (TIRAMONTI, 2005), seus objetivos sociais tornam-se imprecisos. Porém, ao que parece, o declínio da institucionalidade não se tornou indicador do “fim da escola”, tampouco do esgotamento das expectativas formativas que esta sociedade historicamente lhe depositou, mesmo diante de narrativas de suas crises e ambiguidades.

Essa imprecisão na definição de seus significados e projeções sociais tem constituído suficiente lacuna para a ampliação de seus fazeres e funções sociais (CAVALIERE, 2002). Tais ampliações trazem em si e explicitam novos objetivos para a escolarização, dentre estes: a redução das desigualdades

sociais, a proteção social (CASTEL, 2005) e a recuperação de princípios civilizacionais (ELIAS, 2011). Entretanto, essas funcionalidades, de algum modo, já impregnavam a própria construção da educação como direito no Brasil, basta lembrarmos o pensamento de Anísio Teixeira matizado especialmente em *Educação não é privilégio* (1977) ou das proposições de Darcy Ribeiro aos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps).

Então, a escolarização experimenta sensações de crise ou de esvaziamento de sua “razão de ser”, ao mesmo tempo em que se multiplicam novos programas e políticas que lhe ampliam as funções e sentidos sociais. No entanto, se essa fosse a situação, não significaria nenhum inédito analítico, uma vez que, quando os sentidos pedagógicos esmaecem, perseveram ações políticas espontaneístas e assistencialistas, como aponta a História da Educação no Brasil. O que parece estar em mudança na agenda das políticas de escolarização contemporâneas? Para além das práticas pedagógicas e das proposições curriculares, um conjunto de novas políticas estão sendo promovidas pelo Estado brasileiro, as quais, a nosso ver, visam a “reconstrução de sentidos sociais” (DEWEY, 2001) nas políticas escolares.

Lourenço Filho (1972, p. 21) já observara que os serviços escolares atendem a exigências sociais, situadas “num plano de largo sentido social”. Uma das críticas mais profundas de Anísio Teixeira aos modelos de escolarização conservadores presentes no Brasil no início do século passado consistia na ausência de uma formação “comum” para o homem, uma vez que tal formação desejada ensinaria o aluno “a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade” (TEIXEIRA, 1977, p. 13). Nesses termos, educação é reconstrução das experiências dos indivíduos voltada a novas experiências, em movimento contínuo, ativo e progressivo (DEWEY, 1976), mas é situada nas condições de seu espaço e nos sentidos sociais que a vinculam com a sociedade de seu tempo. A reconstrução de sentidos sociais é visibilizada, conforme Dewey, em valores compartilhados para a vida em comum (DEWEY, 1970) explicitados na conduta pormenorizada dos indivíduos (DEWEY, 2001).

No caso do Brasil, atualmente, observamos que novos sentidos têm sido tecidos para a educação, caso da emergência da educação em direitos humanos, das políticas de educação integral, das ações para a salvaguarda dos patrimônios culturais e naturais ou das proposições de respeito às diversidades e ao reconhecimento das diferenças socio-simbólicas. Tal reconstrução requer situá-las nas mediações com distintas políticas, ordenadas por racionalidades estatais, que se distribuem entre múltiplas escalas de produção e circulação das políticas de escolarização contemporâneas. Essas novas temáticas potencializam-se para a reconstrução de sentidos uma vez que se situam em múltiplos lugares de repercussão formativa, quer seja nas escalas de administração ou de formação de gestores para as escolas públicas, quer seja nas vicissitudes das dinâmicas curriculares e nos espaços escolares, ou mesmo na fabricação de diretrizes organizacionais para a educação nacional. Parece-nos que a educação em direitos humanos realiza movimentações semelhantes.

O que caracteriza essas dinâmicas, no que tange às relações entre educação e direitos humanos se refere menos a seus agenciamentos em processos ampliados de ordenamento da política do que às suas dimensões praticadas nas experiências curriculares ou de ensino-aprendizagem. Segundo Dewey (2001), tal reconstrução transcorre na conduta dos indivíduos, cujo sentido sociológico inerente comporta uma crítica aos modos e estilos de vida estadunidenses nas décadas de 1910 e 1920 definidos pelo filósofo como “individualismo cru”. A inserção da educação em direitos humanos no currículo e nas políticas de escolarização no Brasil pode ser considerada homóloga ao argumento deweyano de enfrentamento ao individualismo. A reconstrução social própria à inserção dos direitos humanos na agenda formativa dessas políticas situa-se em suas dimensões curriculares, cujo potencial de praticabilidade nos cotidianos escolares é mais evidente do que nos regimes organizacionais ou nos ordenamentos jurídico-normativos. Na sequência do argumento, apresentamos algumas recorrências, observadas desde análise de documentos educacionais recentemente publicados, que oportunizam tal afirmação.

Direitos humanos, justiça e reconhecimento cultural

Sobretudo no período histórico posterior à reabertura política e à Constituição de 1988, no Brasil, passamos a verificar a emergência de políticas e práticas voltadas aos direitos humanos. Os direitos humanos ilustram uma dimensão valorativa própria ao caráter da vida democrática, assim como às demandas por justiça e cidadania em jogo nas paisagens contemporâneas. A ampliação dessas demandas por direitos expôs um conjunto de novos atores, movimentos e disputas sociais que, em termos sociológicos, explicitaram a ambivalência de demandas por redistribuição econômica e por reconhecimento cultural (FRASER, 2001). Além das injustiças materiais, historicamente denunciadas por perspectivas marxistas, agora as injustiças simbólicas instituía-se como pautas dessa sociedade. Entretanto, se o modo de construção das relações sociais estava em mudança, tal condição não reduzia a intensidade das desigualdades; pelo contrário, estas se multiplicavam (DUBET, 2003).

Se, como vemos, os direitos humanos compuseram campos valorativos pela recomposição de direitos individuais e coletivos consubstanciados pelas reivindicações por reconhecimento cultural como bandeira de uma cidadania ativa, então a educação fazia-se sua dimensão fundamental. Uma pedagogia ou uma educação em direitos humanos encontrava condições de existência. A educação passou a ser observada como mediação para projetos em direitos humanos em suas diversas facetas, dentre essas: combate às desigualdades sociais, relações de gênero, questões raciais, geracionais, étnicas, de opção sexual ou modo de vida religiosa. Educar para uma sociedade mais justa, inclusiva e sem preconceitos fazia-se o objetivo de toda uma geração de educadores brasileiros. Assim, tal questão está envolvida por interesses pedagógicos ou de uma educação em direitos humanos (CANDAUI, 2003; ESTÊVÃO, 2006; CLAUDE, 2005).

No entanto, quando descentramos essa perspectiva para os processos de escolarização de nosso tempo, precisamos compreender que algumas dessas práticas sociais aprofundam as relações de desigualdade, não sendo capazes de constituir uma agenda de redefinições dos

dispositivos institucionais, tampouco de rever a educação em um tecido social impregnado de preconceitos (CANDAUI, 2003). O debate se corporifica quando discutimos um tensionamento central nos processos escolarizados: a incompatibilidade entre a igualdade de oportunidades escolares (de acesso, sobretudo) e a desigualdade de seus méritos. O que atualiza e dá centralidade às novas configurações da justiça escolar².

O mérito parece ser um elemento indiscutível de mensuração dos resultados escolares, pois:

A priori, toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna. A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece e que se forme assim uma ordem social justa (DUBET, 2008, p. 383).

O sociólogo francês problematiza os modos como operam os princípios de justiça na escola, verificando inclusive as possibilidades e impossibilidades desse conceito nessas situações. Pois, se a escola se constitui como um espaço das diferenças culturais, tal como as dinâmicas de seu tempo, é oportuno questionarmos sobre essa linearidade ou homogeneidade da igualdade de oportunidades. Sabe-se que esse modelo de justiça escolar confere legitimidade moral às desigualdades escolares (DUBET, 2005, 2008), que lhe são resultantes, sendo que, sob essa lógica, cada um pode ater-se ao seu desempenho e a si mesmo.

Segundo Silva (2011), não seria crível uma escola de igualdade, porque mesmo a igualdade de acesso sendo garantida pela gratuidade do ensino, ainda assim o capital cultural das famílias, as estratégias, ambições dos pais quanto à educação, trajetórias de vida e biografias seriam distintas. Parece-nos, aqui, que quanto mais se intensifica a igualdade de acesso, mais desigualdades pesam nessas proposições. A desigualdade das oportunidades escolares decorre, em alguma medida, das desigualdades

² Para aprofundamento da discussão sobre os princípios de justiça, em face da emergência da educação em direitos humanos, ver Estevão (2001, 2006) ou, por outra perspectiva, González (2007).

sociais e culturais de fora da escola, o que não isenta a escola de produzir seus próprios dispositivos. Isso provoca um paradoxo central nos fazeres escolares:

Tanto mais a escola é animada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mais ela afirma que os indivíduos são livres e iguais, e mais ela se afunda numa contradição, pois ela é encarregada de classificar todos os alunos mantendo sua igualdade e sua dignidade fundamentais (DUBET, 2008, p. 390).

Por esse olhar, há interesses políticos e mecanismos institucionais que mantêm a escola sob esse princípio de justiça, o que obstaculiza a efetividade de práticas democráticas e as inter-relações entre as diferenças culturais presentes na escola. Assim,

Por trás de cada debate escolar se percebem interesses mais tangíveis, pois não podemos esquecer que, no jogo geral das injustiças, certos grupos sociais ‘ganham’ enquanto outros ‘perdem’, e toda organização do jogo poderia distribuir de outra forma seus ganhos e suas perdas (DUBET, 2008, p. 391).

Recentes documentos normativos produzidos para as políticas de escolarização brasileiras afirmam a pertinência desse raciocínio e visam uma “reestruturação” de um campo de valores para as práticas escolares. O Plano Nacional de Educação em direitos humanos (BRASIL, 2007a) é exemplar desse objetivo.

Tal texto é ancorado em um conjunto de documentos nacionais e internacionais que referendam a pertinência desses direitos, sobretudo no contexto latino-americano, onde países sofreram intensa repressão e violência (SIKKINK, 2006), e visa aproximar intencionalmente as lacunas existentes entre os marcos jurídicos e as práticas sociais. Para tal, assume uma definição abrangente de direitos humanos:

entendidos como os direitos de todo ser humano, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção

sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação. São os direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural (BRASIL, 2007a, p. 10).

Subjacente a essa definição de direitos humanos, há uma definição de cidadania ativa que exige a formação de sujeitos atenta a seus direitos e deveres, mas protagonistas de um modelo de sociedade que articule direitos, solidariedade e responsabilidade social (JELIN, 2006). Nessa projeção, educação, tal como escrevera Anísio Teixeira, torna-se o “direito dos direitos”. Os princípios dessa educação em direitos humanos se refeririam:

- ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre (BRASIL, 2007a, p. 11).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como instrumento de política pública, visa o fortalecimento de um Estado democrático onde os direitos humanos são estratégia de desenvolvimento nacional. O instrumento em questão está direcionado para as ações formativas na Educação Básica, no Ensino Superior, na educação não formal, na educação profissional e nas relações entre educação e mídia. Do ponto de vista jurídico-normativo, está associado à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao Estatuto do Idoso e, por um registro mais recente, às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012).

Justiça social e reconhecimento cultural emergem como temáticas centrais nesses documentos. Tais discussões materializam-se em princípios que convergem para ações para os projetos político-pedagógicos das escolas. Em termos operacionais, o reconhecimento das diferenças e manifestações culturais incentivam a redução e o enfrentamento das desigualdades socioculturais brasileiras.

Direitos humanos, currículo e convivência democrática

Ao mesmo tempo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ao apresentar suas condições de intervenção apresenta que tal prática — educação em direitos humanos — pode ser promovida a partir de três dimensões, distintas e complementares, a saber: os conhecimentos e habilidades; os valores, atitudes e comportamentos; e as ações. Dessa exposição, podemos inferir que essas dimensões propõem-se a agir nos conhecimentos, valores e práticas mobilizados nas instituições de ensino, com vistas à consolidação de espaços públicos de convivência democrática. Uma vez que pretende operar nessas dimensões, a educação em direitos humanos adquire uma perspectiva formativa eminentemente curricular. No mesmo documento, quando apresenta os princípios norteadores da Educação Básica, indica-se que a educação em direitos humanos deve perpassar os diferentes âmbitos reguladores da vida escolar, devendo “permeiar o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (BRASIL, 2007a, p. 32). Em outras palavras, delineia-se a constituição de modelos curriculares com foco em convivência democrática, via educação em direitos humanos.

Essa tendência também se materializa em outros textos políticos produzidos na última década, sobretudo quando enfatizam o papel da educação em direitos humanos nas políticas públicas de combate à pobreza e às desigualdades sociais. Tal configuração educativa é posicionada como uma estratégia de inclusão social, operando em uma lógica de proteção social

(CASTEL, 2005). A articulação entre proteção social e convivência democrática, observada na tendência política aqui descrita, é materializada em uma das ações programáticas do referido Plano Nacional.

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como com todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007a, p. 33).

A forma de inclusão delineada para os currículos escolares, conforme vimos descrevendo, posiciona-se no incentivo público de políticas e práticas de convivência e participação democrática na escola e na sociedade (BRASIL, 2007a). Outro espaço em que essa lógica pode ser visibilizada é o exemplar dedicado à temática dos direitos humanos nos cadernos pedagógicos do Programa “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade” (BRASIL, 2007b). Em um dos capítulos dessa publicação, são apresentadas as experiências do portal Pró-menino, uma experiência da Fundação Telefônica, sobretudo o projeto “Cidade dos Direitos”, uma versão gráfica e lúdica do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Ao fazer uso do projeto da “Cidade dos Direitos”, a intenção do caderno pedagógico é promover práticas escolares, produzidas integradamente, que tratem da questão dos direitos humanos. Do ponto de vista curricular, o texto sugere que a aprendizagem dessas temáticas socialmente relevantes está condicionada à perspectiva de articulação das disciplinas escolares, na qual possa “ser criado um movimento de transversalidade que enriquecerá o currículo da escola, tornando esses projetos mais significativos para seus alunos e suas alunas” (BRASIL, 2007b, p. 27). Nesse aspecto, podemos observar uma sensível tendência em posicionar este aspecto no âmbito do respeito coletivo a determinados valores, posicionando a convivência democrática sob um regime moral.

Nessa tendência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), ao anunciarem a educação em direitos humanos

como princípio nacional orientador, postulam que os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino devem priorizar o “comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade” (Art. 15). Expressões como comportamento ético, dimensões morais ou comportamentalistas, em uma leitura deweyana da democracia, podem ser entendidas como redutoras dos significados políticos da educação democrática. Se a educação em direitos humanos é capaz de combater os permanentes processos de individualização típicos da vida social contemporânea, o que defendemos, faz-se necessário aplicarmos ao currículo noções de direitos humanos que os delineiem como construções históricas e políticas (CANDAUI, 2003, 2006), como espaços de elaboração conflitiva e de disputa política (RAMOS, 2011) ou ainda como efetivos mecanismos de reconstrução social (DEWEY, 2001).

A produção curricular dos direitos humanos na Educação Básica, via convivência democrática, apresenta-se como uma importante estratégia política capaz de revitalizar as instituições educacionais, na medida em que sejam lidas em “um horizonte crítico e emancipador” (CANDAUI, 2006, p. 222); ou ainda, que extrapolem posturas idealistas e, segundo Dewey, sejam capazes de “transferir o ideal desejado para a conduta pormenorizada da escola, tanto ao nível da administração e instrução, quanto ao nível das matérias escolares” (DEWEY, 2001, p. 192). Ainda seguindo o filósofo estadunidense, tal tarefa faz-se fundamental, sobretudo ao “lançar as bases, intelectuais e morais, para uma nova ordem social [...]” (DEWEY, 2001, p. 193), conforme apresentamos na epígrafe deste texto.

Direitos humanos e reconstrução social: uma agenda pedagógica

Para finalizarmos a analítica proposta, importa destacar que o presente artigo objetivou examinar criticamente a constituição dos direitos humanos como temática indispensável para a composição das políticas

brasileiras de escolarização em nosso tempo. Partimos de uma percepção sociológica acerca dos diferentes processos de individualização na sociedade contemporânea, com a intenção de estabelecermos um campo de problematizações a respeito do lugar ocupado pela temática na pauta social. Procuramos também estabelecer um diagnóstico crítico dos diferentes sentidos que adquire em nosso tempo, enfocando seu posicionamento estratégico junto às novas formas de gestão das políticas e dos processos escolares.

Ao optarmos por uma leitura pedagógica de inspiração deweyana, constatamos que, mediante a percepção da revitalização dos direitos humanos em documentos produzidos para a Educação Básica, tais direitos têm sido assumidos como importante instrumento de justiça escolar. Ao mesmo tempo, tais direitos engendram narrativas de reconstrução social para uma sociedade onde a incerteza, a flexibilidade e o individualismo passam a ser naturalizados nos processos coletivos de formação e convivência humanas. Acreditamos que, tal como sugere o conhecido texto de John Dewey (2001), esse processo de reconstrução social adquire potencialidade política e pedagógica na escolarização contemporânea, uma vez que seu ideal for transferido para a *conduta pormenorizada* das escolas.

Referências

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/Unesco, 2007a.

BRASIL. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão social. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2007b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/CNE, 2012.

CANAU, V. (Coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANAU, V. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 219-240.

CASTEL, R. **A insegurança social**: o que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CLAUDE, R. P. Direito à Educação e Educação para os direitos humanos. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, p. 36-63, 2005.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Ed. Nacional/USP, 1970.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, J. Pode a educação participar na reconstrução social? **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 189-193, 2001.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DUBET, F. Conflictos de normas y ocaso de la institución. **Estudios Sociológicos**, v. 22, n. 64, p. 3-24, 2004.

DUBET, F. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, n. 16, p. 39-66, 2007.

DUBET, F. Democratização escolar e justiça na escola. **Revista Educação**, v. 33, n. 3, p. 111-124, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

ESTEVÃO, C. **Justiça e educação**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEVÃO, C. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 85-101, 2006.

GONZÁLEZ, M. R. Multiculturalismo y derechos humanos: limitar, tolerar o fomentar lo diferente. **Andamios**, v. 3, n. 6, p. 33-60, 2007.

JELIN, E. Cidadania revisitada: solidariedade, responsabilidade e direitos. In: JELIN, E.; HERSHBERG, E. (Org.). **Construindo a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina**. São Paulo: EdUSP, 2006. p. 155-180.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, G. Futuro da autonomia e sociedade de indivíduo. In: NETZLING, I.; BINGEMER, M. C.; YUNES, E. (Org.). **O futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos?**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009. p. 59-72.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 191-213, 2011.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIKKINK, K. A emergência, evolução e efetividade da rede de direitos humanos da América Latina. In: JELIN, E.; HERSHBERG, E. (Org.). **Construindo a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina**. São Paulo: EdUSP, 2006. p. 97-132.

SILVA, R. D. Empreendedorismo e gestão dos talentos na constituição dos universitários contemporâneos. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 34, p. 545-560, 2011.

SILVA, R. M. D. Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, p. 123-136, 2010.

SILVA, R. M. D. A escola e as normas em conflito: um ensaio sobre a educação institucionalizada e direitos humanos. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 333-350, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

Recebido: 26/09/2012

Received: 09/26/2012

Aprovado: 13/02/2013

Approved: 02/13/2013