

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: SERIA A EDUCAÇÃO IMPORTANTE OU PRIORITÁRIA?

Renato de Oliveira Brito¹

Luiz Roberto Gomes²

RESUMO: O objetivo deste artigo é destacar as políticas educativas sobre os Direitos Humanos. É uma tautologia dizer que o cidadão tem direito à educação e que esta deve ser de qualidade, sendo que o Estado é co-responsável pela escolarização do indivíduo. Neste estudo, ressaltamos o fato de que a educação promove os aspectos econômicos e culturais de uma nação, o que pode ser comprovado pela experiência realizada na África do Sul sobre a educação e suas formas de ensinar os Direitos Humanos, desenvolvidas no CCR – Centro de Resolução de Conflitos da Universidade do Cabo. A relevância da educação é salientada a partir dos sentidos atribuídos à noção de Importante e Prioritária. Conclui-se que a educação brasileira só será efetiva e de qualidade quando houver um compromisso social, e quando a política de Estado for respaldada por um amplo acordo capaz de coordenar e legitimar as ações sociais.

PALAVRAS-CHAVE, Educação, Direitos Humanos, Políticas Educacionais, Cidadania.

ABSTRACT: This article aims at highlighting educational policies on Human Rights. It is a tautology to say that citizens have the Right for an education of quality since the State is co-responsible for the individual's education. We stress the fact that Education provides the economical and cultural aspects of a nation, what can be proved by an experience on education carried out in South Africa, and its ways of teaching Human Rights, developed in the Center of Conflict Solutions of University of Cape Town. The relevance of Education is evidenced by the senses attributed to the notion of Important and Prioritizing. We, then, conclude that the Brazilian Education will only be effective and of quality when

¹ Pesquisador Visitante em Direitos Humanos pelo *Centre For Social Science Research* da Universidade de Cape Town – África do Sul (2005). Atualmente é graduando no Curso de Direito do UNITRI, Pesquisador Bolsista da FAPEMIG com o projeto de pesquisa “Direitos Humanos e Educação Superior”, e membro do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação Superior - CNPq”.

² Doutor em Filosofia da Educação pela UNICAMP, professor titular do Programa de Mestrado em Educação Superior e do Curso de Direito do UNITRI, líder do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação Superior - CNPq”.

there is a social compromise, and when the State Policy relies on a wider agreement capable of coordinating and legitimating social actions.

KEYWORDS: Education, Human Rights, Educational Policies, Citizenship

1. Introdução

As reflexões sobre a educação na atualidade ganham sentido, sobretudo, quando passamos a considerar a educação básica como uma ação possível de transformação social³. Do ponto de vista social, cultural, econômico, ideológico e ético-político – para citar apenas algumas das esferas nas quais a sociedade está inserida – percebe-se que a educação vem sofrendo mudanças, em sua identidade, nas últimas décadas.

No contexto das políticas educacionais atuais destacamos a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990, como expressão das potencialidades da educação básica. Tal Conferência deu início a um grande projeto de educação em nível mundial para a década que se iniciava e, que foi financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esta conferência explicita as tendências e metas para o decênio de 1990, tendo como eixo principal a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, por isso:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das

³ Cf. Adorno (1972, 1995 e 1996), Boufleuer (2001), Delors (1999), Gimeno Sacristán (2002), Giroux (1986), Gomes (2006, 2007), Habermas (1983, 1984, 1999, 2004a, 2004b, 2004c), Hannoun (1998), Mattei (2002), Mühl (2003), Platão (1983), Plank (2001), Popkewitz, (1997), Pucci et all (1999), entre outros.

necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (WCEA, 1990, p. 157)

A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2003) atestam que os representantes de 155 países que participaram dessa Conferência, por intermédio das agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades da área de educação em nível mundial comprometeram-se em trabalhar no sentido de assegurar uma “educação básica de qualidade”.

O Brasil, por ser um país seriamente afetado por altos índices de analfabetismo e evasão escolar, foi instado a desenvolver ações que impulsionassem políticas educacionais ao longo da década de 1990, além de ser solicitado a desenvolver projetos que levassem em consideração a família, a comunidade, os meios de comunicação. Tais projetos, para serem viabilizados, seriam monitorados por um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA et al., 2002, p. 57-58).

No contexto das ações institucionais, pode-se dizer que no Brasil houve, de um lado, progressos quantitativos com relação à oferta de vagas, se compararmos a década de 1990 com as décadas anteriores e, de outro, a constatação do déficit em relação à qualidade do ensino. São evidentes, ainda, os índices de repetência e evasão escolar, sem mencionar o déficit de aprendizagem dos alunos que são aprovados anualmente sem demonstrar o mínimo de habilidades e competências necessárias para a continuidade de seus estudos, mesmo se considerarmos o projeto de implantação das Diretrizes Curriculares implantado no governo Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com a classificação apresentada pela Unesco no relatório *Educação Para Todos 2006 – Professores e Educação de Qualidade* – que considera os 45 países cujos índices de repetência são superiores a 10%, o Brasil apresenta um índice de repetência em torno de 21% (a pesquisa usa como base o ano de 2002). Esse país tem situação melhor apenas em relação a 15 países, em sua maioria países da África e do Caribe. O Camboja, por exemplo, apresenta em índice de 11% de repetência escolar.

Já no Haiti esse índice é de aproximadamente 16%, na Ruanda de 19%, no Chile em torno de 2% e na Argentina de 6%.

Estudos realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e pelo Programa Internacional de Avaliação Comparada - PISA revelam que existem no Brasil sérios problemas relacionados à alfabetização, à aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, especialmente no aspecto da redação, no desconhecimento de conceitos aritméticos básicos e no uso inadequado desses conceitos.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP 2005, com uma nota média de 396, e numa escala de zero a 800, os estudantes brasileiros ficaram na 37ª posição na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa – aplicado em uma amostra de adolescentes com 15 anos de idade de 41 países. Nos resultados do teste de 2000, o Brasil havia ficado em último lugar entre 31 países participantes, mas, com o ingresso de mais dez nações, o chamado “Pisa Ampliado”, com provas aplicadas em 2001, o patamar de colocação do País mudou.

Vários especialistas em Educação têm apresentado sugestões que facilitam a adaptação da educação às novas tecnologias, na tentativa de contribuir para que o analfabetismo alarmante no Brasil seja minimizado. Outro fator que agrava a crise escolar brasileira é a evasão dos estudos por uma grande parcela de estudantes, que sequer chegam a terminar o ensino fundamental.

As causas da evasão escolar, da repetência e do déficit de aprendizagem são várias; dentre elas, pode-se destacar a estrutura física das escolas e a má qualidade do ensino, que muitas vezes não propicia a continuidade da criança, do jovem ou do adulto na escola, embora as políticas públicas aleguem que existem investimentos maciços na educação. Na realidade, além de o espaço físico das salas de aula ser precário, há ainda o problema da falta de salas de aula no país, especialmente em grandes centros, como São Paulo, onde as migrações internas, aliadas à explosão demográfica geraram outras situações de precariedade. Além disso, pode-se mencionar

que a falta de uma política séria de formação continuada de professores em diferentes áreas, a péssima remuneração paga aos docentes e a deficiência na formação dos professores asseveram a crise da educação brasileira.

Aliado a estes problemas pode-se mencionar o tempo mínimo de permanência do aluno na escola que, segundo especialistas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), no Brasil corresponde a cerca de 4,3 horas por dia. O ideal, obviamente, seria que os alunos permanecessem de seis a oito horas por dia na escola, como acontece no exterior e, em algumas escolas brasileiras elitizadas. Por esses fatores, e outros, os problemas se agravam ainda mais, principalmente os relacionados à repetência e evasão escolar nos estratos mais pobres da população.

Em função do exposto, verifica-se que um dos direitos humanos básicos assegurados pela Constituição Brasileira de 1988, a educação, não está sendo garantido, uma vez que a defasagem educacional ainda é grande. A Constituição Brasileira, por sua vez, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e esta deve ser incentivada e promovida com a colaboração da sociedade em geral. Para tanto, o direito à educação, conforme disposto no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só se efetivará mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do

educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a educação escolar que a sociedade necessita precisa estar comprometida com a construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos, envolvendo diferentes segmentos, atores sociais, instituições, órgãos públicos e privados, e diferentes esferas do Governo a fim de que a sociedade torne-se, de fato, habilitada a exercer sua cidadania controlada ou produzida pela vontade de cada um⁴.

2. Educação: importante ou prioritária?

Se fizermos uma retrospectiva na história da educação⁵, certamente concluiremos que a qualidade da educação se constitui como uma das principais preocupações de, praticamente, todas as sociedades. No Brasil, as pesquisas recentes⁶ empreendidas pela Secretaria de Gestão e Comunicação Estratégica da Presidência da República indicam a necessidade de um pacto na educação a fim de que a educação provoque investimentos contínuos nos próximos vinte anos, independentemente de governo ou de partidos políticos, pois já há um consenso de que não haverá desenvolvimento econômico e democracia se a população não tiver educação.

Diante dessa reflexão, pode-se formular um questionamento no

⁴ Entenda-se por Cidadania: consciência e prática de direitos e deveres.

⁵ Cf. Manacorda, 1999.

⁶ Trata-se do governo Lula.

sentido de promover uma ação mais incisiva sobre a educação. A educação no Brasil é importante ou prioritária? São várias as características da história que nos levam a uma resposta, dependendo do enfoque político que os governos e a própria sociedade possam impetrar.

Antes de buscar uma resposta possível para esta questão, é importante comparar o significado das palavras **importante** e **prioritário**. Segundo o Dicionário Brasileiro Globo (2004) “importante” pode significar algo que merece consideração, necessário, essencial, e “prioritário” pode ser considerado como uma anterioridade, uma precedência, uma primazia.

Se a educação fosse somente importante, com certeza não teria sido e não continuaria sendo uma área de investimento dos governos municipais, estaduais, e federal, assim como não seria, também, objeto de estudo de vários pesquisadores e estudiosos que passam anos, décadas, ou, provavelmente, uma vida, debruçada sobre os livros, dedicando-se à experiência prática da sala de aula, revendo conceitos, procurando defender idéias, por meio de teorias, dissertações e teses, de que a educação abre horizontes e de que ela é a base da vida humana.

Segundo Schwartzman (1993) a educação brasileira passou por grandes transformações nas últimas décadas, e teve como resultado uma ampliação significativa do número de pessoas que têm acesso à escola, assim como o nível médio de escolarização da população. No entanto, estas transformações não têm sido suficientes para colocar o país no patamar educacional necessário, tanto do ponto de vista da equidade, isto é, da igualdade de oportunidades que a educação deve proporcionar a todos os cidadãos, quanto da competitividade e desempenho, ou seja, da capacidade de que o país tem, em seu conjunto, de participar de forma efetiva das novas modalidades de produção e trabalho deste fim de século, altamente dependentes da educação e da capacidade tecnológica e de pesquisa.

A esse respeito, pode-se dizer que os debates acerca das questões educacionais revelam incertezas e preocupações que, de fato, procedem, porque em face de uma sociedade cada vez mais exigente de capacitação científica e tecnológica, vislumbra-se a necessidade de uma prática educativa

cada vez mais compromissada com as transformações demandadas pelo mundo altamente globalizado.

Por outro lado, verifica-se que a nova LDB define a educação em sentido amplo, isto é, como dever da família e do Estado e dispõe que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, segundo Goldemberg (1996), o que era para ser uma diretriz para o ensino no Brasil, passou a ser o que esse autor chama de “ilusão técnico-burocrática”, na medida em que boa parte da elite pensante brasileira acredita que se possa criar uma “nova realidade por decreto”. A esse respeito, Goldemberg (1996, p. 135) acrescenta que:

A proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, partilha dessa ilusão, pois simplesmente decreta a obrigatoriedade de uma escolarização completa e de boa qualidade para todos, prevendo ainda o atendimento integral na pré-escola, a atenção especial ao estudante que trabalha e aos excepcionais, além de remuneração condigna para os professores, sem estabelecer prioridades e sem levar em conta os recursos disponíveis. Ninguém, em sã consciência, seria contra este ideal. Mas a idéia de que os problemas reais serão resolvidos pela Lei tem como contrapartida a ilusão de que, daí em diante, a tarefa da sociedade organizada consiste simplesmente em cobrar do Executivo que execute o que foi decidido, como se o *Governo* tivesse uma varinha de condão que tornasse isso possível. (grifo do autor)

Em razão do exposto, podemos dizer que, embora haja uma ênfase a respeito da importância da educação básica nos documentos governamentais, as ações efetivas, em termos quantitativos ou qualitativos, ainda são incipientes e não correspondem às crescentes demandas por conhecimento e por cidadania. Assim, com o objetivo de tentar recuperar o “tempo perdido”, torna-se necessário institucionalizar políticas que tenham certa estabilidade governamental a fim de que os investimentos na educação tenham resultado satisfatório em longo prazo.

Conforme Plank (2001), a educação causa efeitos na economia, na garantia da promoção da cidadania e no aumento do capital social e, por isso, está sendo apontada como uma das melhores estratégias para superar o atraso econômico, cultural e o próprio subdesenvolvimento. Estudos recentes empreendidos por especialistas da educação apontam, porém, para o fato de que para se converter a educação em prioridade nacional é preciso alavancar uma política de Estado e não apenas de governos, sob pena de se tratar a política educacional de forma paliativa e não sistemática.

Para que isso, de fato, seja um compromisso social, é necessário que essa política de Estado seja respaldada por um amplo acordo social a fim de que seja legitimada e coordenada por mecanismos de integração social⁷. Do contrário, não passará de política de conveniências voltada para interesses específicos. O objetivo da qualidade do ensino voltado para a maioria da sociedade deve receber das autoridades governamentais o mesmo nível de empreendimento que é dedicado às metas do plano econômico, ou mesmo ultrapassá-las, conforme reivindicação explicitada há algumas décadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

Em função das transformações ocorridas ao longo das últimas décadas do século passado, o Brasil conseguiu expandir seu sistema educacional em todos os níveis, mas ainda encontra grandes dificuldades no sentido de garantir e efetivar qualidade e quantidade. A limitação dos recursos públicos destinados à educação e a ineficácia de muitas ações governamentais representam empecilhos em relação ao crescimento econômico, uma vez que há no Brasil uma grande parcela da população que não tem educação e isso representa falta de pessoal competente para servir de mão-de-obra especializada nesta sociedade cada vez mais científica e tecnológica.

Conforme Schartzman (1993), sabe-se que uma parte significativa dos orçamentos educacionais é gasta com a administração das Secretarias Estaduais e dos Conselhos Estaduais de Educação, que muitos professores se dedicam a atividades burocráticas e administrativas, e que a manutenção física dos prédios escolares freqüentemente deixa a desejar. Nessa

⁷ Cf. Habermas (1999 e 2003).

perspectiva, podemos afirmar que a pouca evidência da forma como se administra os orçamentos educacionais sugerem que os recursos canalizados para a educação escolar não são escassos no Brasil, mas eles são, na maioria das vezes, mal geridos, como já explicitamos acima.

O fato é que não se gasta pouco na área educacional no Brasil. A alíquota de investimento na educação, de acordo com a Constituição Federal, é da ordem de 18% do que a União arrecada em impostos e não menos de 25% da arrecadação dos estados e municípios brasileiros. Assim, concluímos que embora o sistema educacional brasileiro ainda seja deficiente, o Brasil é um dos países que aplica o maior percentual de despesas públicas com a educação, o que demonstra certa prioridade dessa pasta na agenda da política governamental.

3. Educação e direitos humanos

Como temos insistido neste artigo, a educação escolar é direito de todos e, portanto, as políticas públicas nessa área devem atender à educação básica e proporcionar aos cidadãos condições que lhes garantam estudos em uma escola de qualidade.

É relevante discutir sobre a importância e a priorização da educação para se promover a tolerância, a resolução de conflitos e a solução de problemas tanto em nível local quanto internacional, porquanto esses elementos são, inegavelmente, as bases fundamentais para se solidificar uma educação voltada para os Direitos Humanos (como é o caso da África do Sul, cujo modelo educacional já avançou consideravelmente). Nos últimos anos, os princípios dos Direitos Humanos vêm sendo proclamados, mas apenas isso não basta. Torna-se necessário criar mecanismos para inserção destes princípios nos contextos e culturas locais. Portanto, o desafio educacional deste século é trabalhar as diferenças no interior do processo pluricultural, efetivando-se o fato de o cidadão exercer, na realidade, seu direito à cidadania. No entanto, constantemente vê-se negada a efetivação desse princípio e a cada momento posterga-se a resolução de pequenos conflitos que surgem no cotidiano.

Em relação a esse aspecto, Mazzuoli assevera que:

A cidadania é um processo em constante construção, que teve origem, historicamente, com o surgimento dos direitos civis, no decorrer do século XVIII, chamado Século das Luzes, sob a forma de direitos de liberdade, mais precisamente, a liberdade de ir e vir, de pensamento, de religião, de reunião, pessoal e econômica, rompendo-se com o feudalismo medieval na busca da participação na sociedade. A concepção moderna de cidadania surge, então, quando ocorre a ruptura com o Ancien Régime, em virtude de ser ela incompatível com privilégios mantidos pelas classes dominantes, passando o ser humano a deter o status de “cidadão” (MAZZUOLI, 2001, p.2) (grifos do autor)

Já no entender de Betto (1999), para que a cidadania ocorra de fato, haveria a necessidade de uma ação mais incisiva na educação, a fim de promover, inclusive, a justiça social:

Um programa de educação em direitos humanos deve visar, em primeiro lugar, a qualificação dos próprios agentes educadores tanto instituições – ONG's, Igreja, governos, escolas, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais etc, quanto pessoas. Aqueles que se dispõem a aplicá-lo devem superar as concepções idealistas e positivistas de direitos humanos. Numa sociedade secularizada e pluralista, tais direitos não podem depender apenas de uma visão religiosa, metafísica ou abstrata, como se fossem derivados da vontade divina ou de uma razão natural. Não se pode esquecer que, em seu advento nos séculos XVII e XVIII, os direitos humanos surgiram como “expressão das lutas da burguesia revolucionária, como base na filosofia iluminista e na tradição doutrinária liberal, contra o despotismo dos antigos Estados absolutistas”. Uma vez no poder, a burguesia, tendo o Estado sob controle, procurou garantir-se da ameaça representada pela emergente pobreza coletiva proclamando a universalidade dos direitos, extensivos a todas as pessoas e povos, quando de fato não se questionavam a desigualdade de situações e a mudança mesma das causas da desigualdade (BETTO, 1999, p.1).

Vale ressaltar que é de suma relevância o papel das organizações

não-governamentais na concretização dos projetos educativos. Tal compromisso tem sido levado a sério por essas instituições, especialmente pelo Centro de Resolução de Conflitos (CCR), uma das principais organizações não-governamentais na África do Sul.

O Centro de Resolução de Conflitos é sediado na Cidade do Cabo, na Província do Cabo Ocidental, e foi fundado pela Universidade da Cidade do Cabo, em 1968, como organização independente e sem fins lucrativos. Embora seja sediada no Cabo Ocidental, essa instituição trabalha em nível nacional e em outros locais do continente, especialmente na África Central e do Sul, para cumprir sua missão. Entre os fundos destinados a essa instituição, incluem a participação da Fundação Ford, a Fundação MacArthur e uma série de importantes fontes de financiamento da Europa Ocidental e da América do Norte.

Por meio dessas instituições, realizam-se projetos que têm como objetivo a promoção e expansão de uma cultura democrática voltada para os Direitos Humanos, tais como: o desenvolvimento de material didático sobre democracia e direitos humanos adequados ao sistema educacional da comunidade, a qualificação de profissionais para expansão da educação para os direitos humanos, incluindo professores na ativa e alunos da graduação que ainda não tiveram experiência com a sala de aula, a criação de um corpo docente especializado no desenvolvimento e efetivação das qualificações de educação para os direitos humanos e democracia.

4. Educação, educadores e direitos humanos

Existe em nível mundial uma corrente de pensamento que luta pela educação no sentido de valorizar os mestres, junto com a vontade de descobrir novos potenciais humanos e desenvolver novas situações de aprendizagem com o objetivo precípua de se efetivar uma educação de qualidade. Atualmente, os caminhos da observação e experimentação dentro do processo educacional levam jovens e adultos a uma pluralidade cultural, justa e igualitária, sendo percebida apenas por aqueles que assumiram o sólido compromisso moral para com as gerações futuras, por meio da tarefa

de educar. A esse respeito Morgado diz que:

Dentro da perspectiva de formação universitária (...) entendemos que a formação deste(a) educador(a) deverá contar com uma disciplina acadêmica que privilegie esta temática, em sua gênese, caráter histórico, evolução, tipos de direitos, as diferentes declarações e instrumentos, avanços e retrocessos, enfim, uma disciplina que ofereça um corpo de conhecimentos específicos ao saber docente em Direitos Humanos. Educar em Direitos Humanos pressupõe conhecê-los objetivamente. Ressaltamos, contudo, que esta é apenas uma das faces dos saberes necessários ao(à) educador(a) em Direitos Humanos. É essencial ter em mente a impossibilidade de fragmentar ou dissociar estas diferentes dimensões, que juntas constroem o saber docente em Direitos Humanos (MORGADO, 2001, p.4).

A despeito de todos os problemas existentes na esfera educacional, vários educadores brasileiros⁸ empenharam-se e empenham-se para que a educação seja, de fato, um direito do cidadão. Assim, tomar a educação como um processo de construção coletiva da cidadania, da dignidade e da autoconfiança é, antes de tudo, considerá-la como um espaço de encontro de gerações, de pessoas, caracterizado por tempos diversos de socialização, interação e formação dos seres humanos. Dessa forma, a educação ganha um novo sentido e um horizonte mais amplo a cada segundo na história da humanidade. Ainda de acordo com Morgado:

O aprendizado na educação em Direitos Humanos é construído na interação da experiência pessoal e coletiva, não sendo um aprendizado estático, cristalizado em textos, declarações e códigos, mas que se recria e reelabora permanentemente na intersubjetividade e nos conflitos sociais. Diante desta perspectiva, é um saber que, muitas vezes, se apresentará contraditório, saturado de dilemas e situações ambivalentes. Ou seja, é um saber que conflitua, tensiona e problematiza (Op. cit. p.5).

A criatividade do educador ao propor novas formas de ensino e de

⁸ Entre os autores destacam-se: Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Flávia Inez Shilling, Antônio Carlos Ribeiro, Gilberto Dimenstein, entre outros.

interação tanto com os alunos quanto com a disciplina a ser ministrada são fatores primordiais para superar os conflitos existentes no aprendizado estático. Morgado acrescenta que:

Parece-nos que no âmbito da escola, não se deve tratar de Direitos Humanos através de uma disciplina específica. Também parece incoerente que uma disciplina considerada afim (como as disciplinas das Ciências Humanas, por exemplo) assuma a tarefa de educar em Direitos Humanos. Como consequência, todos (as) os (as) professores (as), da pré-escola ao ensino médio, tanto de matemática, quanto de artes podem ser promotores de Direitos Humanos (Op. Cit. p.5).

Nesse sentido, os temas transversais ressaltados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) constituem a base a partir da qual os educadores poderão trabalhar os Direitos Humanos, pois privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana” o que equivale ao respeito aos Direitos Humanos, igualdade e equidade de direitos e participação como elementos democráticos e co-responsáveis pela vida social.

5. Considerações finais

Ao longo dessa discussão, o que se pretendeu foi mostrar que uma das questões prioritárias do cenário brasileiro é a educação. Nessa perspectiva, pode-se afirmar seguramente que a educação é importante e prioritária tanto para o desenvolvimento do cidadão como para o crescimento do país. Houve, durante o debate teórico, a explicitação, em linhas gerais, de como o modelo de educação em curso na África do Sul tem demonstrado resultados satisfatórios, o que poderia contribuir para que a sociedade e o Estado pensem e repensem a educação escolar no Brasil.

Com os exemplos mencionados e com o aporte das políticas e dos projetos educativos, coordenados por mecanismos integradores capazes de promover uma ação social, a educação será considerada, finalmente, importante e prioritária na medida em que se constitui como elemento essencial para o desenvolvimento de povos, culturas e nações. Por isto, vale ressaltar

que os estudos empreendidos em várias áreas do conhecimento têm contribuído para que novos projetos educacionais sejam implantados em território brasileiro.

Dessa forma, para que a educação brasileira seja efetivamente de qualidade, faz-se necessário que haja um compromisso social e que a política de Estado seja respaldada por um amplo acordo social a fim de que seja legitimada e encontre apoio incondicional da sociedade.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Theorie der Halbbildung*. Gesammelte Schriften, Herausgegeben von Rolf Tiedemann, vol. 8, Vierte Auflage 1966, Frankfurt; Suhrkamp Verlag, am Main 1972 (Sociologische Schriften I), pp. 93-121.

_____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;

_____. Teoria da Semicultura in: *Revista Educação e Sociedade*, ano XVII, nº 56, dezembro de 1996, pp. 388-411;

BETTO, Frei. *Sinfonia universal: a cosmovisão de Teilhard Chardin*. Ed. Ática, São Paulo, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Constituição Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. *Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Unijuí, 2001.

DELORS, Jaques. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC e UNESCO, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p.93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 14 out.2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e Conviver na Cultura Global*: as exigências da cidadania. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*: para além das teorias da reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 7, n. 18, 1993.

GOMES, Luiz R. A Indústria Cultural Hoje: o agir comunicativo como possibilidade de uma teoria crítica da educação. *Anais do Seminário Internacional: A Indústria Cultural Hoje*. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

_____. *Educação e Consenso em Habermas*. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln*. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 1983.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1999 (2 volumes).

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004(a).

_____. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004(b).

_____. *A inclusão do outro: estudo de teoria política*. Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004(c).

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

MANACORDA, Mário A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1999.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Trad. Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MAZZUOLI, V. de O. Direitos humanos, cidadania e educação. Uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. In: *Jus Navigandi*. Teresina, ano 5, n. 51, out. 2001. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2074> . Acesso em: 15 out. 2006.

MORGADO, P.P.L. *Saberes docentes na educação em Direitos Humanos*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação da PUC – Rio de Janeiro, 2001.

MÜHL, Eldon H. Modernidade, formação e emancipação na perspectiva habermasiana. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.). *Filosofia Prática e Pedagogia*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003, pp. 137-158.

PLANK, David. *Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: Uma política sociológica*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. de; ZUIN, Antônio Á. S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SCHWARTZMAN, S. *Desafios da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. In: *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*, 1990, Jomtien, Tailândia.