

Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos

Political democracy, school democracy and human rights education

CARLOS ALBERTO VILAR ESTÊVÃO*



RESUMO – O autor parte de uma contextualização do actual estado da democracia política em muitos países ditos avançados e da astenia a que se assiste nessas democracias em termos de vivência dos direitos. A partir daqui, o autor investe na apresentação e análise de algumas concepções de democracia, com relevo para a deliberativa e a comunicativa e, também, para a democracia enquanto direitos humanos. Tendo como pano de fundo este enquadramento, o último ponto deste artigo debruça-se sobre a democracia escolar e linhas estruturantes de uma educação para os direitos humanos.

Palavras-chave – direitos humanos; democracia como direitos humanos; democracia escolar; educação para os direitos humanos

ABSTRACT – The author begins with a viewpoint of the present state of political democracy in many so-called advanced countries and the existent fragility regarding the experience of human rights. Following, the author presents and analyses some notions of democracy, placing emphasis on deliberative and communicative democracy, as well as to the conception of democracy as human rights. Based on this frame work, this paper's last topic focuses on democracy in schools and the main guidelines for human rights education.

Keywords – human rights; democracy as human right; school democracy; human rights education

DA DEMOCRACIA ACTUAL E DA SOLIDÃO DOS DIREITOS

Estamos perante tempos anormais, de barbárie doce, com desafios, riscos e problemas que nos avassalam as vidas e as mentes e quase nos paralisam. De facto, alguns países ditos desenvolvidos experienciam crises orçamentais e de dívida soberana; o espectro da crise global continua a pairar sobre as nossas cabeças, com problemas ao nível da governação global em que instituições geopolíticas continuam com pouca consistência em termos de liderança; ao mesmo tempo, crescem as políticas e os movimentos proteccionistas, quer no Ocidente quer no Oriente, sustentando a fartura e o desperdício de democracias mais prósperas à custa do aumento da fome e da miséria noutros países.

Com esta situação, os problemas do desemprego estrutural e do crescimento de regiões em colapso

social tornam-se num facto indesmentível, assim como indesmentível se torna também a questão da exploração do trabalho e a dificuldade em denunciá-la na lógica da globalização da acumulação capitalista actual, porquanto os próprios trabalhadores lutam presentemente, não tanto contra a exploração, mas pela oportunidade de serem explorados pelo capital, ou seja, pela oportunidade de emprego (cf. ROMÃO, 2004, p. 9), o que pode indiciar uma certa falência do modelo actual das nossas democracias.

Simultaneamente, e noutra plano, estamos num mundo de desigualdades, de microdesigualdades e de interpenetração de múltiplas estruturas de injustiça. Com efeito, mercê das transformações atrás enunciadas, o tempo actual apresenta-se em muitos países como um tempo de grande vulnerabilidade social, em que noções como precariedade e desemprego, emprego temporário, diferenciação, debilidade do movimento social,

* Doutor em Educação na Universidade do Minho, Portugal (Minho, Braga, Portugal) e Professor Catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal (Minho, Braga, Portugal). E-mail: <cestevao@ie.uminho>. Artigo recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012.

individualização das relações sociais, desigualdades, insegurança, incerteza, desregulação, fragilidade dos laços comunitários, feminização da pobreza, desqualificação e atomização social demarcam um campo semântico claro de inquietações profundas, apontando para múltiplas formas como muitos são atingidos por um trabalho de verdadeira decomposição, de dessocialização que os vulnerabiliza como seres humanos detentores de direitos e que, objectivamente, enfraquece a substância das nossas democracias.

Já para não falar do escândalo da pobreza que permanece profundamente enraizado na sociedade global actual e que afecta também a relação entre países (de alta e baixa produtividade, por exemplo) e o modo como se integram ou não na economia global, sobressaltando apenas os espíritos e a boa consciência de alguns que nos (des)governam democraticamente.

Na verdade, o que interessa hoje, mesmo nas democracias ditas mais evoluídas, é raciocinar não tanto em termos de igualdade, mas antes em parâmetros de custo e eficácia, de maximização da eficiência mercantil, independentemente dos efeitos de exploração, competição e desigualdade que geram, acolhendo-se pacificamente a ideia, por exemplo, de que é exigência de progresso a separação entre o económico e o social, devendo pugnar-se simultaneamente pela integração económica e pela desintegração social (ROSANVALLON, 1999).

Mais, para se ter sucesso e ser verdadeiramente grande nas nossas democracias cada vez mais digitalizadas e mais controladoras por plataformas *on-line*, é necessário estar em sintonia com o “espírito do capitalismo actual” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999). Ser grande, agora, equivale, de facto, a permanecer em estado de competência, de aprendizagem permanente, conectado por projectos; significa, afinal, estar em rede, mantendo um espírito nómada. Neste contexto, quem não conseguir conectar-se com os outros, estejam eles onde estiverem, ou quem não conseguir participar de projectos, torna-se um ser insignificante, um novo excluído (ao lado de antigas e de novas exclusões, como aquelas que afectam, por exemplo, os gordos ou os feios).

A consequência de tudo isto em termos de direitos e de uma democracia mais substantiva é que nos confrontamos, na verdade, com grandes ambiguidades, com discursos contraditórios que legitimam ora desigualdades e injustiças, ora processos transformadores que podem regenerar a democracia, recolocando-a na senda da emancipação. Ao nível da prática, o resultado tende a inclinar-se para vivenciar os direitos e a democracia segundo um novo realismo, configurado de modo a facilitar a adoração de outros deuses ou bezerros de ouro, curvando-nos perante as novas divindades saídas do templo do mercado.

Finalmente, parece imperar a ideia de que, face à nova ordem mundial e à actual ditadura do relativismo, no dizer de Matlary (2008), a concepção de direitos mais útil e compatível com as exigências da actual democracia, ou com a etapa actual da “pós-democracia”, seria o conceito “multiuso” dos direitos humanos. Neste sentido, e em oposição à virtude pública do homem clássico, o que importaria agora realçar seria o *homem autorreferencial*, que condicionaria não apenas as concepções de ética pública, mas também a própria democracia e a experiência dos direitos.

MODELOS ALTERNATIVOS DE DEMOCRACIA

A democracia, como sistema político, corresponde a uma utopia que intenta a liberdade e a igualdade dos cidadãos. Ela está, por isso, intimamente articulada com os direitos humanos, encorajando à participação e ao empenhamento de todos na construção do bem comum.

Ora, tendo em atenção a pluriformia que a democracia foi assumindo ao longo da história, Bobbio (2000, p. 386) propôs a sua compreensão como “poder em público”, que pressupõe, na interpretação de Estêvão (2006), “não apenas o combate a todas as formas de poder invisível, mas também a sua compreensão como uma forma superior de dialogação social que diz respeito a todos (bem comum) e que se decide entre todos na base da igualdade política”.

Por conseguinte, prossegue Estêvão (2006, p. 88), quanto mais o processo democrático potenciar a exposição e os debates públicos, “tanto mais a ‘democratização da democracia’ se sentirá; inversamente, quanto mais se perder o acesso ao público mais se residualizará a democracia, uma vez que tal pode equivaler à perda do acesso à igualdade e, portanto, à cidadania”.

Nesta nova proposta teórica, a democracia é enquadrada claramente no interior do paradigma do diálogo, da conversação, pelo que se torna relevante, neste contexto teórico, aprofundar como a democracia mais deliberativa e comunicativa potencia, por um lado, a participação e os direitos e, por outro, como intersecta o contexto escolar e nos permite, então, falar de democracia escolar.

Relativamente ao primeiro aspecto, a democracia deliberativa, na senda de Habermas, (1998), emerge como processo que cria um público, que discute o bem comum em vez de promover o bem privado. A legitimidade democrática deriva, assim, de todos os possíveis afectados pelas suas regulações as aceitarem como participantes em discursos racionais. É, por conseguinte, o debate público que permite verificar se o resultado pode ser aceite como justo ou não pelos cidadãos. Por outras palavras, na modernidade, a legitimidade, seja do direito, seja

das instituições, seja do Estado democrático de direito, é validada ou fundamentada no sentido deliberativo da política e numa concepção política da justiça.

Assim sendo, haverá que investir nos processos de educação dos cidadãos, na formação da opinião e da vontade comum, segundo os requisitos da racionalidade comunicativa, a partir das estruturas comunicacionais da sociedade civil em geral, enfim, do tecido cultural e político do mundo da vida.

Para além de outros aspectos, esta abordagem tem, como já afirmei noutro trabalho (ESTÊVÃO, 2006, p. 89-90),

o mérito de reforçar a ética da justiça e dos direitos, uma vez que destaca a questão da legitimação e a construção do consenso (é o objectivo da deliberação) sobre bens comuns, embora este nem sempre possa ser obtido, pois o que a democracia deliberativa exige é que as partes oponentes ofereçam e estejam abertas a razões e se respeitem mutuamente, ou seja, que mobilizem o seu poder comunicativo.

Todavia, e apesar de muitos destes pressupostos serem aceites por autores que têm vindo a desenvolver a sua pesquisa em torno da justiça, tal como acontece com Fraser e Young, por exemplo, a concepção de democracia deliberativa não deixou de suscitar um rol de dúvidas e de críticas. No artigo que escrevi em 2006, em que me debrucei sobre esta mesma temática, reuni um conjunto de críticas, a maior parte delas indo ao encontro da discriminação que o processo deliberativo produz, designadamente porque tende a privilegiar os representantes das culturas e “raças” dominantes, em nome da defesa de uma pretensa razão universal pura. Nesta linha, não é surpreendente então que o referido processo deliberativo tenda a privilegiar “o discurso formal, os bem educados, os desapaixonados, os que detêm a capacidade de deliberação reflexiva sobre o que é bom para a sociedade” (ESTÊVÃO, 2006, p. 90), excluindo da discussão democrática os grupos com menos privilégios simbólicos e materiais.

Outras críticas recorrentes à concepção de democracia deliberativa acentuam a tendencial apoliticidade da apresentação da esfera pública como um locus de obtenção de acordos harmoniosos, não reconhecendo, ainda, que as “normas de deliberação envolvidas nas esferas da discussão pública são culturalmente específicas”, nem o facto de a argumentação “não ser o único modo de comunicação política e de poder até expressar-se de muitos modos” (ibidem, p. 90).

Tendo em conta estas insuficiências e omissões, Young (1997), por exemplo, propõe o conceito de democracia comunicativa, que, sem deixar de se apresentar também como deliberativa, intenta ir mais além na radicalidade decorrente da ética comunicativa.

Neste sentido, a autora apresenta como modos alternativos de comunicação política: o agradecimento ou a felicitação (*greeting*), que se refere aos modos formais e informais em que os participantes numa discussão política se reconhecem uns aos outros antes e durante a discussão; tem, pois, a ver com rituais que dão uma atmosfera simpática e de confiança; a retórica (*rhetoric*), que se prende com o discurso e a argumentação que identifica o falante com uma audiência especial, evocando, por isso, valores e símbolos culturais que vão de encontro aos da audiência e a motivam; e, finalmente, o direito a contar histórias (*storytelling*), que diz respeito ao discurso em que alguém apresenta uma narrativa pessoal como um modo de explicar o que significa ocupar um certo lugar na sociedade e/ou dramatizar a injustiça sofrida por um determinado grupo social.

Como concluí no artigo que venho citando, a democracia comunicativa, enquanto mobiliza a ética da justiça, mas também a ética do cuidado, ela dá claramente uma outra extensão à própria noção de espaço público, que surge então não apenas como fundado na argumentação intersubjectiva, mas também no diálogo intercultural e na “partilha da sensibilidade”. Neste sentido, este modelo de democracia dá uma maior atenção “aos direitos humanos enquanto expressão suprema do cuidado e da solidariedade para com o Outro” (ESTÊVÃO, 2006, p. 90).

Além disso, a democracia comunicativa torna-nos mais visíveis e audíveis no espaço público, ao mesmo tempo que nos possibilita a articulação colectiva e conseqüente ampliação da nossa voz no debate público, com respeito, porém, pelas nossas diferenças (quando, do ponto de vista dos direitos, são merecedoras de serem respeitadas). Com este posicionamento democrático, insisto neste ponto, todos os participantes ganham uma visão mais ampliada dos processos sociais, ao mesmo tempo que se reforça a importância da regulação comunitária e cidadã (contra os actuais regimes *globalitários* de mercado sem regulação).

Embora os modelos de democracia atrás expostos de forma sucinta (porque já os desenvolvi mais detalhadamente em trabalhos anteriores) nos introduzam em concepções mais amigas dos direitos, irei avançar com uma outra proposta que, do meu ponto de vista, torna mais visível e central a problemática e a experiência dos direitos, assim como de uma participação mais aberta, abrangente e, quiçá, mais empenhada e solidária.

Partindo da proposta de Goodhart (2005), que fala numa “democracia como direitos humanos”, considero também que, face, entre outros aspectos, à urgência de as democracias actuais terem de se renovar – desde logo pelo reconhecimento de diferentes escalas de justiça e pelo respeito das diferentes identidades cosmopolitas que “compõem” o cidadão –, é necessária uma outra concepção de democracia, mais rica, densa e cosmopolítica, baseada

nos direitos humanos, que acolha, desde logo, as próprias lutas pela justiça e pelos direitos num mundo globalizado (cf. FRASER, 2009; ESTÊVÃO, 2012b).

Tendo em conta, por conseguinte, estes contributos, as relações entre democracia e direitos humanos podem, e devem, ser reequacionadas. Efectivamente, há que encontrar um sentido mais profundo de democracia que substancialize e actualize os direitos humanos face aos fenómenos contemporâneos, indo para além das definições clássicas que a remetem, de uma forma muito linear, para a categoria da igualdade e para outras categorias políticas modernas, como a de autoridade, representação e soberania. Realmente, hoje há outros embates que têm a ver mais com a centralidade da diferença (género, idades, étnica...), com as desigualdades no interior de cada categoria social (por exemplo, entre o sexo feminino), com outras escalas de justiça (desde a local à global), com outros objectos que passaram a ser assunto de decisão do poder político e que tradicionalmente se situavam no espaço privado (como os relacionados com a biopolítica ou a política da vida, da saúde e da segurança).

É precisamente com o propósito de encontrar um novo conceito de democracia, que exige uma forma superior de contrato social, que o autor já citado (GOODHART, 2005) propõe uma democracia emancipatória, realizada através dos direitos humanos. Aqui, a universalidade dos direitos emerge como global e diz respeito a todas as pessoas humanas como sujeitos políticos, exigindo-se, ainda, a responsabilização de todos na democratização interna de cada Estado, porque os ideais de maior liberdade e igualdade para todos continuam válidos e significativos. Daí que o conceito de democracia como direitos humanos deva ser entendida como “compromisso político com a emancipação universal através do assegurar igual fruição dos direitos humanos fundamentais para todos” (ibidem, p. 135).

Consequentemente, o sentido da democratização altera-se: não visa já criar instituições representativas maioritárias, mas antes “criar garantias institucionais seguras para os direitos humanos” (ibidem, p. 150), que englobem as lutas históricas pela emancipação e inclusão, mas também os actuais projectos de construção de uma democracia global, assim como o compromisso dos governos e da governança mundial com a garantia institucional dos direitos fundamentais (relacionados com a liberdade e a segurança, com a equidade/justiça, com um justo padrão de vida, com os direitos civis e políticos).

O sentido, pois, mais profundo da democracia como direitos humanos prende-se com a emancipação, que, por sua vez, se articula com a eliminação das estruturas de opressão e de exclusão, ou ainda, de acordo com Booth (1999, p. 46), com “a teoria e a prática de inventar humanidade”, tornando-se, deste modo, mais cosmopolítica (cf. ESTÊVÃO, 2011).

DEMOCRACIA ESCOLAR E DETERMINANTES DA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Não obstante os desafios do mundo actual, a educação é solicitada a dar o seu contributo, ao mesmo tempo que é fortemente contestada porque tem sido incapaz de educar de acordo com o espírito dos nossos tempos e de uma democracia moderna (em que o cidadão é fundamentalmente um consumidor, entendido como um conjunto de títulos e expectativas).

Com efeito, muitos teóricos e muitos responsáveis políticos continuam a pensar que a educação será a melhor política económica que uma democracia pujante deverá seguir, além de que ser eficiente, hoje em dia, é a melhor expressão e a mais moderna de ser justo.

Por outro lado, o direito à educação foi uma bandeira do século passado desfraldada pela civilização ocidental em nome dos ideais modernizadores e desenvolvimentistas e fundamentado nos princípios da Ilustração. Se, por um lado, aqueles ideais eram libertadores por combaterem a ignorância, por outro lado, intentavam socializar a população dentro de um dado sistema hegemónico e, por isso, com uma intencionalidade reprodutora da ordem social vigente, ainda que injusta. Ora, estes ideais já se desvaneceram e daí as questões que actualmente se colocam, em pleno período da *globalmania*, tenham a ver com o que significa hoje educar, com o que quer dizer emancipação através da educação, ou, ainda, como que devemos defender como o verdadeiro lugar da escola pública.

Embora não vá responder directamente a estas questões, por não ser esse o objectivo deste artigo, irei desenvolver alguns pontos articulados com a democracia escolar e a educação para os direitos humanos, tendo consciência de que eles inevitavelmente se cruzarão com aquelas problemáticas.

Começaria por considerar que, se uma sociedade se pretende verdadeiramente democrática, ela deverá democratizar-se não apenas do ponto de vista político, mas também noutras vertentes, penetrando profundamente o tecido social e todas as suas instituições e organizações. Neste caso, a escola deverá assumir-se também pela sua relevância social, cultural e política, como uma organização eminentemente democrática nos seus princípios norteadores, quer ao nível dos seus processos e dinâmicas, quer, obviamente, ao nível das práticas que ocorrem no seu seio.

Mas, como vimos, há vários modelos de democracia que realçam e potenciam de forma diferenciada os valores democráticos, entre os quais a participação e os direitos. Então, e da mesma forma, nós poderemos pugnar por diversos modelos de democracia escolar e defender para

a escola práticas de democracia, de participação e de direitos, diferentes também.

Como tenho vindo a propor, a escola é um “lugar de vários mundos” (ESTÊVÃO, 2004), lugar de várias racionalidades, ora mais domésticas e cívicas, ora mais empresariais ou mercantis, por exemplo. A prevalência de cada uma destas racionalidades na ordem escolar decorre da aceitação de princípios ou de referenciais ético-políticos que organizam a nossa vida colectiva. Consequentemente, a proposta de sentidos mais ou menos democráticos para a organização escolar e para as práticas que ocorrem no seu interior (sejam elas práticas pedagógicas, práticas avaliativas, práticas disciplinares, práticas convivenciais, entre outras) depende também da aceitação daqueles referenciais mais amplos e mobilizados, nem sempre pacificamente, no quotidiano da escola.

Então, se estas dinâmicas e práticas escolares decorrerem predominantemente de valores ligados a uma concepção de democracia de pendor mais cívico ou cidadão, a escola potenciará a participação substantiva da comunidade escolar nas decisões que a afectam, sem coações, dentro dos pressupostos de uma abordagem deliberativa e comunicativa de democracia. Se, ao invés, valorizarmos a axiologia do mercado assente na lógica da oferta e da procura, os impactos de uma concepção de democracia pós-democrática podem ser mais evidentes nos processos e práticas dos actores escolares, transformando-os verdadeiramente em clientes ou consumidores desse bem transaccionável em que se transformou a educação e cujo critério de justiça se resume a “vender bem” ou, numa versão mais doce, a “ser eficiente e eficaz”, segundo o catecismo das propostas gerencialistas e mercantilistas.

Isto significa que o exercício de direitos no interior da escola obedece a uma semântica e a uma sintaxe muito especiais, uma vez que se confrontam no seu seio diversas opções e racionalidades, diversos poderes, diversas justiças, em nome de modos, também diversos e até contraditórios, de conduzir a sociedade e a educação.

O resultado desta conceptualização, em termos de cidadania, é simples: podemos pugnar por um cidadão aprendiz, em que o acento recai, não na cidadania, mas no facto de alguém ser aprendiz. Este deve obedecer à pedagogia da economia, que lhe mostra constantemente a sua idade, o seu valor, a sua grandeza; que lhe exige a individualização das trajectórias de vida; que o submete à ordem e à disciplina mas também aos saberes – fazer normalizados e às capacidades de adaptação rápida; que lhe aponta os objectivos da competitividade, da empregabilidade e da adaptabilidade das forças de trabalho; que o coloca em aprendizagem ao serviço da produtividade, reduzindo a moral do risco e os comportamentos de preguiça; que lhe lembra a

centralidade das competências *bytificada* (o conhecimento que conta é o que se traduz e circula sob a forma de *bytes*).

Mas podemos ter na escola, em alternativa, o aprendiz como cidadão de direitos, que vê reconhecida a sua cidadania e é empoderado em termos de exercitação dos seus direitos. Trata-se agora de um aprendiz entendido em todas as suas dimensões, o que supõe uma visão da educação comprometida também com a justiça social, com o reconhecimento do outro, com o poder e com a autonomia.

Considero que estes compromissos estão em sintonia com a escola democrática, assente na convivência, na deliberação e na comunicação, ao mesmo tempo que se apresenta como a mais adequada à promoção de uma cultura escolar favorável a experiências de uma educação para os direitos humanos, quer em termos formais, quer em termos não formais e informais.

Por quê? Porque esta cultura escolar nos leva a reaprender a depender do outro, sem nos transformarmos em escravos; porque dá a todos a possibilidade de justificar e de argumentar, dentro de uma ordem escolar não repressiva e de uma razão não beligerante; porque não nos impede de praticar a alegria de viver; porque nos conduz a aprender a cooperar, a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidários, a estar juntos; porque favorece a compreensão do trabalho escolar para além do rendimento académico ao mesmo tempo que obsta à criação de barreiras entre os que sabem e os que não sabem; porque exige a prática de uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento de um currículo comum que pratique estratégias diversificadas de aprendizagem; porque motiva a partilhar o poder e a fomentar a participação, pois aquilo que se considera próprio defende-se e respeita-se mais; porque obriga a educar para a autonomia, que não anule a rebeldia contra a fatalidade nem a rigorosidade ética; porque nos ensina a sermos exigentes e eficazes, não aceitando uma qualidade corrompida; porque celebra a amizade, a cooperação e a fidelidade às pessoas; enfim, porque assume a sua politicidade.

Reforçando alguns desses aspectos da cultura intimamente conectados com a democracia escolar, e onde uma educação orientada para os direitos humanos encontra o seu lugar *natural*, eu especificaria um pouco mais algumas das qualidades da escola democrática e comunicativa, hospitaleira dos direitos humanos, que venho defendendo (ESTÊVÃO, 2012a). Assim, ela deveria promover:

- o respeito e a tolerância;
- a predisposição para nos colocarmos no lugar do outro;
- o diálogo como enriquecimento mútuo e como solução para os conflitos;
- o exercido poder *com* e não do poder *contra*;

- o fomento e o cultivo da identidade e da humanidade de cada pessoa;
- o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito;
- o compromisso com o bem comum de caráter global;
- a aceitação do pluralismo, da diversidade;
- a prática de uma pedagogia participativa e de uma aprendizagem cooperativa;
- a abertura de canais de participação a todos os atores educativos;
- a consideração da divergência e da criatividade como factores positivos;
- a prática do direito à ternura e do dever do respeito;
- o tratamento dos outros com afabilidade e generosidade (a forma como os alunos foram tratados na escola);
- a prioridade aos mais necessitados;
- a coerência de comportamentos, de acordo com os que se desejam nos alunos;
- o incentivo à disciplina democrática, com normas razoáveis, claras, poucas, realistas, fáceis de cumprir, compartilhadas, controláveis, coerentes com um modelo pedagógico ativo.

Tendo como pano de fundo esta apresentação de algumas qualidades de uma democracia escolar *sensível*, é possível sintetizar, agora, algumas determinantes de uma educação para os direitos humanos em contexto escolar.

Na linha proposta, por exemplo, na obra *Éducation aux droits de l'homme* (2009), podemos destacar, desde logo, quatro determinantes possíveis.

Em primeiro lugar, a educação para os direitos humanos deve fundar-se numa *démarche* de conscientização crítica. Isto significa estar informado e reconhecer os problemas e a necessidade de participar na construção de um clima social verdadeiramente educativo. Tal implica também que uma educação para os direitos humanos englobe conhecimentos e competências em torno de conceitos essenciais (de paz, democracia, justiça social e desenvolvimento, de acordo com a Declaração de Viena, de 1993, parágrafo 80), de temáticas estruturantes dos direitos humanos, de entidades e de fatos relevantes. Deve, no final, potenciar os atores a agir com competência em termos de direitos humanos, o que significa querer agir, poder agir e saber agir em direitos humanos, lutando contra as inevitabilidades e o destino marcado.

Uma outra determinante prende-se com as relações respeitadas dos alunos, pelo que se torna fundamental implementar medidas favorecedoras da convivência e do desenvolvimento pessoal e social e que se criem estruturas que revigorem o clima social da escola ou a sua cultura (na linha do que afirmei atrás, a quando da elencação das suas qualidades), no sentido de transformara escola numa organização de convivência democrática, numa

organização justa, fomentadora de atitudes, de valores e de comportamentos em prol dos direitos humanos e de práticas verdadeiramente emancipatórias.

Uma terceira determinante privilegia os métodos que suscitam implicação e participação ativa, que promovem a criação de estruturas presididas pelo critério da colaboração, fugindo, assim, à competição, à hierarquização e à rigidez. Ao mesmo tempo há que buscar espaço e tempo para o encontro de relações interpessoais entre todos os seus membros, tendo sempre consciência de que as capacidades da pessoa se constituem numa função, não apenas de características pessoais, mas também de normas e relações sociais, da estrutura de oportunidades, de bens públicos e de espaços públicos (cf. ANDERSON, 1999 apud YOUNG, 2011, p. 52).

Uma quarta determinante de uma educação para os direitos humanos apoia-se numa abordagem pluridisciplinar e interdisciplinar, devendo inscrever-se como um processo eminentemente formativo, desde logo ao nível da avaliação, mas sem perder de vista que a educação para os direitos humanos não pode confinar-se ao ensino escolar formal, mas deverá ocorrer também nas suas variantes não formais e informais.

Pela leitura destas “determinantes”, constata-se que as mesmas se coadunam particularmente, bem com uma perspectiva crítica de uma educação voltada para os direitos humanos, tal como já explicitiei numa publicação recente (ESTÊVÃO, 2012b; cf. MAGENDZO, 2006).

Para ilustrar um pouco melhor o que acabo de afirmar, extraio a parte final da obra referida, na qual aponto algumas tarefas urgentes da educação para os direitos humanos a partir de uma perspectiva crítica.

Assim, ela deve: investir no aprofundamento de uma teoria crítica emancipatória (ou seja, construir uma ciência da sociedade baseada numa consciência justa); articular-se com uma concepção de democracia mais radical, compreendida como direitos humanos e construída sobretudo a partir da sociedade civil; facilitar a construção de redes contra-hegemônicas que lutem contra a dominação e a opressão; mobilizar a justiça na sua tridimensionalidade (como redistribuição, como reconhecimento e como participação, na linha de Fraser, 2009); compreender a interdependência e a solidariedade mundiais, assim como as contradições que impedem a cooperação internacional e o desenvolvimento da paz; finalmente, recuperar a dimensão ético-política da educação, contra o autoritarismo e a tecnocracia, contra a eficácia sem deliberação, contra a instrumentalidade gerencialista (cf. ANDRADE, 2006), contra a vulnerabilidade institucional favorecedora de práticas de dominação, de exploração e de exclusão.

Por todos estes aspectos, a educação para os direitos humanos apresenta-se como uma política de vida e

uma ética global, em que todos – particularmente os educadores/formadores – devem estar comprometidos. É mais uma possibilidade que existe de ajustar o mundo ao que, em cada momento, se entende por dignidade humana. Nas palavras de Freire (2001, p. 99):

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da ‘briga’, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

Para terminar: em democracia, se uma educação justa se mede primeiramente pela sorte reservada aos mais fracos, aos “vencidos” do sistema, como nos diz Dubet (2004), então, uma educação para os direitos humanos deve ser assumidamente crítica e *parcial*, contribuindo para que a escola eduque de modo a que todos ganhem, não apenas a sua vida, mas sobretudo a vida dos outros. É este, a meu ver, o sentido profundo de uma educação democrática que a escola deve prosseguir e para o qual a vertente da educação para os direitos humanos deve contribuir decisiva e decididamente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Piedad Magdalena Vázquez. **Teoría crítica de la educación y derechos humanos**: lineamientos para una propuesta educativa. León: Universidad de León, 2006.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. São Paulo: Campus, 2000.
- BOLTANSKI, Luc.; CHIAPELLO, Eve. **Le nouvel esprit de capitalisme**. Paris: Gallimard, 1999.
- BOOTH, Ken. Three tyrannies. In: DUNNE, Tim.; WHELLER, Nicolas. (Ed.). **Human rights in global politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 31-70.
- DUBET, François. **L'école des chances**: qu'est-ce qu'une école juste? Paris: Seuil, 2004.
- DUBET, François. **Éducation aux droits de l'homme**: comprendre pour agir ensemble. Paris: AFCNDH, 2009.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **Educação, justiça e democracia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, jan./abr. 2006, p. 85-101.
- _____. Democracia, direitos humanos e educação: para uma perspectiva crítica da educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**. 2011.
- _____. **Políticas e valores em educação**: repensar a educação e a escola pública como um direito. Braga: Húmus, 2012a.
- _____. **Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados**. Porto: Porto Editora, 2012b.
- FRASER, Nancy. **Scales of justice**: reimagining political space in a globalizing world. Cambridge: Polity, 2009.
- FREIRE, Paulo. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem e ensino nos estágios pedagógicos. In: **Actas do Seminário Modelos e práticas de formação inicial de professores**. Lisboa, 2001.
- GOODHART, Michael. **Democracy as human rights**: freedom and equality in the age of globalization. New York: Routledge, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **Facticidad y validez**. Madrid: Trotta, 1998.
- MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- MATLARY, Janne Haalan. **Derechos humanos depredados**: hacia una dictadura del relativismo. Madrid: Ediciones Cristiandad, 2008.
- ROMÃO, José Eustáquio. Prefácio à edição brasileira. In: STOER, Stephen; MAGALHÃES, António; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004. p. 5-12.
- ROSANVALLON, Pierre. **La nouvelle question sociale**: repenser l'État-Providence. Paris: Seuil, 1999.
- YOUNG, Iris. **Intersecting voices**. New Jersey: Princeton University Press, 1997.
- _____. **Responsabilidad por la justicia**. Madrid: Morata, 2011.