



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PROBLEMATIZADO DA VIDA COTIDIANA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS

Márcia Carbonari- UPF

Resumo: O presente texto objetiva problematizar e compreender a vida cotidiana à luz do pensamento de Agnes Heller como o lugar onde o ser humano produz sua existência e onde pode vir a constituir-se como sujeito emancipado, autônomo capaz de apreender a totalidade do real e de intervir com vistas a melhorar a vida. Adentrar nos liames e nas estruturas que compõem a vida cotidiana é afirmar seu caráter heterogêneo e hierárquico como necessários para que o ser humano seja capaz de viver na cotidianidade, mas é também na cristalização dessas características que compõem a vida cotidiana que o ser humano pode alienar-se, fortalecendo um processo de desumanização. Neste sentido, a educação em direitos humanos apresenta-se como uma proposta problematizadora da vida cotidiana e como possibilidade de instituir uma nova cultura, uma cultura de direitos humanos pautada pela garantia e preservação da dignidade humana. Por isso a importância de refletir sobre esse conceito helleriano e relacioná-lo a educação em direitos humanos como possibilidade de afloramento do ser humano como sujeito emancipado, autônomo e que atua no mundo com vistas a transformá-lo.

Palavras-chave: cotidiano, educação, direitos humanos, emancipação.

Considerações iniciais

No contexto inaugurado pela crítica à razão instrumental e às metanarrativas dos discursos uniformizadores e instituintes de uma ordem formal e abstrata, marcado pela crise dos projetos que defendiam o progresso linear, da salvação pela técnica, das reflexões sobre o lugar do ser humano na produção dos bens materiais e culturais e pautado pela exigência de revisão de valores e atitudes indispensáveis para a construção de uma sociedade mais humana e emancipada, muitos estudiosos da educação se ocupam em refletir sobre os desafios postos pela realidade delineada. Nesse mesmo contexto, configura-se o debate sobre a temática dos direitos humanos como uma nova perspectiva de emancipação contra toda e qualquer forma de reduzir a dignidade humana. Nele também se situa a reflexão sobre o papel da educação na transformação dessa realidade contraditória onde, por um lado, apresenta-se o progresso instrumental e tecnológico nunca antes visto e, por outro, um desprezo cada vez mais gritante pela vida humana como valor.

No intuito de encontrar caminhos para refletir sobre esta e outras questões, o texto que apresentamos pretende aprofundar a compreensão do pensamento da filósofa húngara Agnes Heller, da Escola de Budapeste. Através da análise do conceito de vida cotidiana por ela expresso, pretende-se realizar uma aproximação entre vida cotidiana e educação em direitos humanos.

Vida cotidiana e sua elevação ao não-cotidiano

A vida cotidiana para Heller é o *locus*, o palco dos acontecimentos, do desenvolvimento da vida de todo ser humano, da sociedade. Segundo ela:

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (1992, p. 17).

O ser humano vive a cotidianidade em sua plenitude e pode passar a vida todo nela sem ao menos vislumbrar possibilidades de mudança. Para Heller, a consciência, a autonomia e a liberdade são possibilidades para o ser humano da vida cotidiana, não são fatos, pois a vida cotidiana é hierárquica e heterogênea e mais propensa à alienação. Heller afirma que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que vive tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (1992, p.17).

Pela atuação na vida cotidiana o ser humano faz história e é feito por ela, segundo Heller. Esse é o lugar da ação humana, seja ela consciente, seja ela simples sobrevivência e continuidade. É na vida cotidiana que o ser humano vive e realiza, ou não, a sua potencialidade enquanto humanidade.

No entanto, não podemos confundir vida cotidiana com dia-a-dia, não que esteja fora desse termo, mas queremos delimitar que quando falamos em vida cotidiana estamos nos referindo a um objeto de investigação num sentido teórico e que este conceito faz parte de uma teoria que coloca como centro o indivíduo, mas não um indivíduo como sujeito abstrato, mas um indivíduo

da vida cotidiana voltado para as atividades necessárias a sua sobrevivência e que o desenvolvimento deste indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida se reduzir a esfera da cotidianidade, isso seria a total alienação desse indivíduo já que ele apenas estará voltado para a reprodução de sua existência.

O ser humano já encontra o mundo pronto ao nascer e, para garantir sua existência, deve se apropriar das ferramentas necessárias para viver no mundo dado. O ser humano pode realizar o desenvolvimento de sua existência de forma consciente e autônoma como possibilidade de construção de individualidade, mesmo que relativamente, ou, então, pode passar sua existência como um mero ser particular, que também é humano-genérico, sem conjugar estas dimensões, que apenas coexistem. A condição do ser voltado para a particularidade, para o “Eu”, na cotidianidade, faz com que o homem não tome consciência de sua condição e apenas reproduza sua existência como sobrevivência, sem que atue como sujeito emancipado, que faz a história e sabe que faz a história e, por isso, age com vistas a transformar sua existência, sua realidade, em algo melhor para si e para os outros.

Para Heller, o ser humano “[...] é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (1992, p. 20). A dimensão da particularidade implica que o ser humano nasce inserido em uma cotidianidade e o “Eu” precisa adquirir “[...] todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 1992, p. 18). Necessita se apropriar de habilidades, atitudes, competências, hábitos constituídos historicamente pela humanidade, não apenas enquanto condição material (instrumentos para), mas também apropriar-se das relações sociais (mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética dados pelo grupo ou comunidade). Essa apropriação se dá de forma única, irrepetível, pois ela se baseia na “[...] assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; a assimilação contém em cada caso (inclusive no homem mais primitivo) algo de momento ‘irredutível’, ‘único’” (HELLER, 1992, p. 20).

O sujeito particular é um ser de necessidades humanas como necessidades do “Eu”. É um “Eu” que sente fome, frio, ama, sonha, idealiza; que tem motivações e necessidades particulares. Esta dimensão do ser humano consiste na sua particularidade, nas ações voltadas para a satisfação das necessidades desse “Eu”, sendo que suas ações sempre estarão voltadas para a própria particularidade.

A dimensão *genérica* do ser humano é a representação que esse sujeito particular possui enquanto representante do gênero humano, parte da humanidade, consciência de sua pertença a espécie humana. Essa dimensão orienta o indivíduo para o “Nós”, para a coletividade, na medida em que lhe permite superar sua particularidade, os aspectos até egoísticos do “Eu”, em vista da realização dos interesses humanos, que vão além da particularidade. O genérico está em todo ser humano e na atividade humana de caráter genérico:

Assim, por exemplo, tem freqüentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano. Também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, *pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana*. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento, nem a paixão, mas sim o seu modo de manifestar-se [...]. Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano (HELLER, 1992, p.21).¹

O *particular* e o *genérico* constituem a individualidade do sujeito, como dimensões que funcionam tanto de forma consciente como inconsciente no ser humano. O ser humano, nessa medida, constrói sua individualidade, ou seja, não está pronto e nem mesmo está automaticamente consciente. A individualidade é uma possibilidade e a consciência dela também é construção. Heller afirma:

Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele tornam-se conscientes ambos os elementos. É comum a toda a individualidade a escolha *relativamente* livre (autônoma) dos elementos genéricos e particulares; mas, nessa formulação, deve sublinhar igualmente os termos ‘relativamente’. Temos ainda de acrescentar que o grau de individualidade pode variar. O homem particular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele vai se fragmentando cada vez mais “em seus papéis”. *O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada* – mas de nenhum modo exclusivamente – *função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdades*. A explicitação dessas possibilidades de liberdade origina, em maior ou menor medida, a *unidade* do indivíduo, a “aliança” de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária (1992, p. 22).

¹ Para Heller, o genérico está em todo o ser humano, mas não significa que um ser humano individual é o representante do humano-genérico, que é coletivo: “[...] mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, freqüentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência de nós’” (1992, p. 21).

A individualidade, enquanto potência, possibilidade de uma escolha livre e consciente, é o resultado da união entre o particular e o genérico, que é menos freqüente do que se imagina:

[...] a esmagadora maioria da humanidade jamais deixa de ser, ainda que nem sempre na mesma proporção, nem tampouco com a mesma extensão, *muda unidade vital de particularidade e genericidade*. Os dois elementos funcionam em si e não são elevados à consciência. O fato de se nascer na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente. Os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, “mudamente” (HELLER, 1992, p.23).

Neste sentido, o desafio do ser humano que vive a cotidianidade é a superação da própria cotidianidade. O ser humano da vida cotidiana precisa ir além de sua particularidade pelo desenvolvimento cada vez mais acentuado de sua consciência genérica e da relação consciente com a genericidade que implica em reconhecer a relação vital entre sua dimensão particular e sua dimensão humano-genérica.

Segundo Heller, a sociedade criou exigências e normas que têm a função de intimidar e de transformar motivações puramente particulares e submetê-las ao crivo do humano-genérico, a fim de bloquear ou minimizar os efeitos da particularidade e da distância entre particularidade e genericidade. A individualidade significa a comunhão consciente da particularidade e da genericidade, permitindo o afloramento das possibilidades de liberdade e de escolhas moralmente orientadas, permitindo decidir sobre os rumos da vida. Assim, quanto mais motivado pela moral, mais o ser humano se elevará ao humano-genérico, superando sua particularidade e constituindo sua individualidade, através da suspensão da cotidianidade. No dizer de Heller:

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar para uma mulher de idade). *Quanto maior a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade* e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto, termina a muda coexistência de particularidade e genericidade (1992, p. 24).

A moral desempenha um papel fundamental já que é o elemento de tensão entre o cotidiano e o não-cotidiano. Porém, não se trata de superar a cotidianidade eliminando-a, já que ela é o lugar da produção (como novidade, criação) e da reprodução (como manutenção e continuidade); é o lugar do espontâneo, do hábito, do desenvolvimento de papéis; é também o lugar onde o ser humano participa por inteiro e inteiramente da vida, é o lugar da ação humana por excelência. A moral pressupõe valores que norteiam a ação e o comportamento na cotidianidade com vistas a superar a própria cotidianidade elevando-a ao humano-genérico.

É na vida cotidiana que o ser humano se apropria, apreende o mundo e nele deixa sua marca de forma singular e irrepetível, nele vive sua particularidade e pode superá-la a fim de efetivar a dimensão humano-genérico através da comunhão da particularidade com a genericidade por ações moralmente orientadas.

A vida cotidiana tem uma estrutura própria e necessária para que o ser humano seja capaz de viver a cotidianidade “[...] esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária [...]. Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, andologia, precedentes, juízos provisórios, ultrageneralização, mimese e entonação” (HELLER, 1992, p. 37).²

O problema não está na presença dessas características da vida cotidiana. O fato de agir pela probabilidade, por exemplo, não implica realizar ações destituídas de cientificidade, mas que a vida se tornaria inviável de ser vivida sem ela [ora, por exemplo, se para atravessar uma rua ficássemos calculando diversas variantes físicas e matemáticas de tempo e distância, simplesmente não a atravessaríamos, sendo que o que comumente se faz é atravessar sem pensar e calcular, mesmo sabendo dos riscos, num ensaio de acerto e erro que, se certo, resulta que o atravessar ocorre sem nada acontecer; se errado, pode resultar em atropelado]. Assim, o acerto leva a repetir espontaneamente a ação, daí não ser problemático, de princípio, o agir pelo provável. O problema se apresenta quando essa característica se torna *absoluta*, limitando a ação do ser humano, tornando-o alienado. Para Heller,

² Um importante estudo organizado pela professora Gleny Duro Guimarães revela a importância da valorização do cotidiano como o lugar do espontâneo, do hábito, do desempenho de papéis, no qual o ser humano participa por inteiro e inteiramente se objetivando de forma única (GUIMARÃES, 2002).

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Esse abismo não teve a mesma profundidade em todas as épocas nem para todas as camadas sociais; [...] (1992, p. 38).³

O grau de alienação pode ser medido pela distância entre a particularidade e a genericidade, ou seja, quando ser e essência se dissociam, inibindo as possibilidades de emergência da individualidade de cada ser humano:

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que *mais se presta à alienação*. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece “natural” a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há porque revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses “papéis” (HELLER, 1992, p. 37-38).

O sistema capitalista, de regra, toma o ser humano apenas como uma engrenagem na produção de bens e serviços, que não se apropria do construído e, por não se apropriar, perde-se de si mesmo, não sendo sujeito e passando a ser tornado como objeto, instrumento a serviço de, uma cifra, um cliente, um consumidor. As diversas conquistas tecnológicas e científicas tinham como fim melhorar a vida das pessoas, mas, pelo contrário, uma leitura crítica nos mostra que criaram também mais desigualdade, desemprego, fome, miséria, violência, injustiças. O ser humano ao querer se humanizar, desumanizou-se.

É no centro desse paradoxo vivido pelas pessoas que se pode encontrar o caldo necessário para transformar essa mesma realidade, pois, se é a vida cotidiana é a vida de todo ser humano, é também nas brechas do espontâneo, do aparente comodismo, da cotidianidade, que podem germinar as sementes da rebeldia, da indignação, da liberdade, da emancipação do humano e da humanidade. Heller afirma:

³ A vida cotidiana não é uma especificidade da vida contemporânea, de um determinado grupo social ou de uma determinada época histórica, já que ela é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos indivíduos particulares que criam a possibilidade da reprodução social. Neste sentido, Heller afirma que, em toda sociedade existe uma vida cotidiana e que todo ser humano, independente do lugar que ocupam na divisão do trabalho, tem uma vida cotidiana, pois “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (1992, p. 20).

“Condução da vida”, portanto não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão-somente que a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano- genérico e que essa atitude – que é, ao mesmo tempo, um *“engagement” moral, de concepção de mundo, e uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade* – “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida. A condução da vida supõe, para cada um uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá *apropriar-se* a seu modo da realidade e impor a marca da sua personalidade (1992, p. 40).

A exigência que se coloca é de conhecer como a vida cotidiana se estrutura e, pelos seus liames, construir possibilidades cada vez maiores para que o desenvolvimento humano possa acontecer e que o ser humano, enquanto sujeito particular e universal, supere a contradição e efetive a sua individualidade enquanto sujeito de dignidade e de direitos.

Frente a este cenário, existe alguma mediação para esse processo de mudança em direção ao fortalecimento da individualidade enquanto afloramento do sujeito de direitos, emancipado e liberto? Que processos podem ser desenvolvidos para superar a mera cotidianidade? Qual pode ser a contribuição da educação e que educação?

Pretendemos enfrentar essa problemática pelo viés da educação em direitos humanos como a mediação para esse processo de mudança em direção ao fortalecimento da individualidade enquanto afloramento do sujeito de direitos, emancipado e liberto.

Educação em direitos humanos: mediação para o não-cotidiano

A educação é a mediação entre o construído, o que está em construção e o que pode ser construído porque, ao tempo que permite o acesso ao que a humanidade produziu, já ela mesma é fruto desse construído, é condição para se recriar o que se produziu enquanto existência. À medida que a educação permite que o ser humano se aproprie da cultura, do conhecimento, da técnica, de atitudes e valores, ele mesmo vai reconstruindo-os. Os sujeitos da educação, ao mesmo tempo em que se apropriam, transformam a si e ao mundo, junto com os outros. Fiori auxilia na explicitação dessa compreensão:

A educação é esforço permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social. Esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção à liberdade, assim

entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (1991, p. 83-84).

Nesta perspectiva, a educação tem um papel central na sociedade, sendo ela o meio pelo qual se torna consciente no ser humano seu papel de produtor e reproduzidor da vida já que permite ao ser humano situar-se no mundo como sujeito que se constitui a si e como fazedor do mundo junto com os demais. Esse processo de apropriação e construção por meio da educação acontece ao longo da vida. De forma ampla, podemos dizer que o aprendizado e a construção de conhecimentos e atitudes não têm um lugar. Os lugares onde ocorrem processos neste sentido são lugares da educação. A família, o sindicato, a cidade, o campo, os movimentos sociais, a escola são lugares onde processos educativos se desenvolvem.

Não há que se negar que a instituição escola tem o monopólio formal da educação, sua função social é prioritariamente a educação e, nesta perspectiva, a escola está no centro do debate cada vez mais crescente sobre o papel da Educação e, por consequência, da Escola nos processos de construção de sociedades mais democráticas, justas e solidárias.

E permeado por esse debate e essa exigência com intuito libertador e emancipador que surgem reflexões e se configura a proposta de educação em direitos humanos. A educação em direitos humanos não se trata de é um modismo pedagógico, quer ser uma opção clara e com uma proposta definida: construir processos educativos que contribuam para formar sujeitos de direitos e impedir que violações dos direitos humanos aconteçam. É entendida como um processo formador e socializador em uma cultura de direitos humanos. Benevides traduz essa concepção de educação em direitos humanos afirmando que:

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo (2007, p.346).

Neste sentido, a educação em direitos humanos nasce na contramão da neutralidade. Ela é “[...] essencialmente política e socialmente construída e comprometida com a promoção, a proteção e a defesa dos direitos individuais, coletivos de toda a humanidade” (ZENAIDE, 2008, p.1).

No Brasil e na América Latina, as discussões e reflexões sobre a educação em direitos humanos surgem em meados dos anos 1980. Ela se configura em um contexto marcado pela luta de grupos e pessoas marginalizados e violados em seus direitos e que lutam por uma mudança social. Antes de ser institucionalizada em forma de planos e programas de governo, ela foi prática de resistência a toda e qualquer forma de desumanizar o humano e que teve como seus protagonistas atores da sociedade civil, dos movimentos sociais, dos grupos vulneráveis, das pessoas discriminadas e oprimidas. Para Sacavino, que realizou um estudo sobre as experiências de educação em direitos humanos na América Latina:

O tema da educação em direitos humanos no continente ainda é bastante novo. Sua história começa na primeira metade da década de 1980, quando vários países saíam de cruéis experiências de ditaduras, especialmente na região sul, e outros ainda viviam também experiências de violência, como no caso do Peru. Na segunda metade da mesma década, a educação em direitos humanos começou a adquirir certo nível de sistematicidade. Intuíam-se que a educação em direitos humanos tinha papel importante nos processos de democratização das sociedades [...] (2009, p. 75-76).

No Brasil, a educação em direitos humanos é institucionalizada como política pública com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja primeira versão é de 2003 e que teve sua reedição com compromisso de implementação no final de 2006 e com o debate atual pela elaboração de Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos no âmbito do sistema de ensino⁴.

Os fundamentos teóricos da educação em direitos humanos se inserem na abordagem histórico-crítica da educação como uma ação transformadora das realidades vividas e com o instigante desafio de propor novas metodologias ao processo de ensino e da convivência educativa. Por isso, educar em direitos humanos é um processo de formação e de socialização, pois requer não apenas apropriar-se dos saberes acumulados historicamente na perspectiva de dominar os instrumentos para viver no mundo, sendo que implica também a socialização que se dá na relação com os outros e mediada pelo mundo: ser humano como fazedor da cultura,

⁴ Nos *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos* esse processo de implementação de uma política pública de educação em direitos humanos é apresentado como fruto de um processo normativo-legal pela exigência de aplicação dos pactos, tratados e convenções de direitos humanos ratificados pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas. Por outro lado, a efetivação de ações educativas que visem a promoção e defesa dos direitos humanos é exigência da luta dos movimentos, grupos, entidades da sociedade civil de todo o mundo pela realização desses direitos e respeito pela dignidade humana (Cf. SILVEIRA, , 2007, p. 3-4).

construtor do mundo, do vivido, e em comunhão com os outros que forjam o cotidiano e o não-cotidiano. Para Benevides, a educação em direitos humanos deve atingir corações e mentes:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção (2000, p. 1).

A exigência de uma mudança societária pelo viés da educação coloca os direitos humanos como uma nova perspectiva de emancipação contra toda e qualquer forma de reduzir a dignidade humana. A educação em direitos humanos se apresenta como mediação para essa construção e mais que isso, como exigência de ampliação das condições concretas do ser humano, da humanidade. Educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se em um processo de formação permanente que implica a afirmação radical do ser humano como ser de dignidade e direito, livre de toda a qualquer forma de apequenamento, de diminuição e aprisionamento do humano em estruturas rígidas e inibidoras da liberdade presentes na vida cotidiana.

Dessa forma, a educação em direitos humanos, enquanto processo formador e socializador em uma cultura de direitos humanos contribui para a superação da alienação e da cristalização das características heterogêneas e hierárquicas da vida cotidiana permitindo o afloramento da genericidade, pois ela implica em uma atitude questionadora dos modos de vida existentes e das condições de vida de cada ser humano. Como também requer o reconhecimento de cada ser humano como ser de dignidade e direitos, como sujeito consciente e autônomo capaz de conduzir os rumos de sua vida.

Considerações finais

Levando em conta o que foi apontando acima, delineando a educação em direitos humanos como uma proposta de emancipação pelo viés da construção de uma cultura de direitos humanos ela pode se constituir num espaço de mediação para a transformação do cotidiano, para o afloramento de possibilidades de empoderamento do ser humano consciente e emancipado que

age pautado por valores humano-genéricos, que significa a conjugação de particularidade e genericidade.

A contribuição de Agnes Heller nos possibilita compreender que todo ser humano vive a cotidianidade e é a partir da vida cotidiana que pode ocorrer a superação da mera cotidianidade – redução da vida do ser humano à particularidade –, mas ela não acontece por si só, como se fosse um processo automático. Nesta perspectiva, a educação em direitos humanos pode se apresentar como processo mediador na construção de possibilidades de revelação da individualidade, do sujeito emancipado, consciente, autônomo que conduz a sua vida, por um lado, na perspectiva da particularidade enquanto diversidade que faz cada ser como único e irrepetível e, por outro, como ser genérico, coletivo, com motivações que vão além do particular, do ‘Eu’, e que levam em conta o “Nós”, o outro enquanto semelhante porque humano, portanto, parte da humanidade.

A educação em direitos humanos quer, acima de tudo, mudar práticas e posturas e essas são, ao mesmo tempo, produto, produzidas e produtoras do e no cotidiano. Por isso, problematizar o cotidiano é caminho para pensar os limites da educação em direitos humanos, por um lado, e por outro é também alternativa para situar a educação em direitos humanos no que poderia ter de mais “criativo” pedagogicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victória. *Direitos Humanos: desafios para o século XXI*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. *Democracia e direitos humanos: reflexões para os jovens*. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_7_maria_victoria_democracia_dh.pdf > Acesso em: 16/03/2012.

_____. *Educação em direitos humanos: de que se trata?* 2000. Disponível em < www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm > Acesso em: 12/01/2012.

BRASIL. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH, MEC, MJ, UNESCO, 2007. Disponível em < <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> > Acesso em 27/02/2012.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GUIMARÃES, Gleny Duro (Org). *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. 4. Ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

_____. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili e DIAS, Adelaide Alves. *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos – versão preliminar*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SACAVINO, Susana B. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Petrópolis: DP et alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamerica, 2009

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *O que é educar em e para direitos humanos*. 2008. Disponível em: < www.ifibe.edu.br/cursos/posgraduacao/dh/2008/subsidios/Nazare1.pdf > Acesso em: 27/05/2011.