

Direitos humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica

*Paulo César Carbonari**

Resumo

O artigo faz uma exposição do sentido dos direitos humanos e do significado da educação em direitos humanos como processo preparatório para gerar subsídios para pensar alternativas para relacionar direitos, reconhecimento e educação. Propõe uma abordagem à luz da proposta de Boaventura de Sousa Santos para enfrentar a questão dos direitos humanos em nosso tempo. Particularmente, defende a ideia de tratar-se a ecologia como forma alternativa para enfrentar a transição paradigmática demandada hoje pelos direitos humanos em contextos de globalização.

Palavras-chave: Boaventura de Sousa Santos. Direitos humanos. Educação. Reconhecimento.

Somente os que forem capazes de encarnar a utopia serão aptos para o combate decisivo, o que pretende recuperar o quanto de humanidade já tivermos perdido.

(Sábato, 1998)

A reflexão e o debate sobre direitos humanos, reconhecimento e educação, abrem múltiplas possibilidades de abordagem. Entre as diversas alternativas, optamos por centrar o enfoque na perspectiva de provocar para uma compreensão não muito comum, mas necessária, uma perspectiva ecológica, não por tratar de questões ambientais, mas por tratar da diversidade e dos conflitos e

* Doutorando em filosofia (Unisinos), mestre em filosofia (UFG), professor de filosofia no Instituto Superior de Filosofia Berthier, conselheiro nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos, membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH-SDH/PR).

Recebido:30/03/2012 – Aprovado:20/06/2012

mediações nela implicados. A expectativa é que possamos colaborar significativamente para que a reflexão filosófica compareça ao debate pedagógico. Nossa pretensão é dar uma palavra, não mais do que mais uma palavra, neste debate e dar uma palavra esperando colaborar com um diálogo no qual muitas e múltiplas sejam as palavras que também compareçam.

Qual o sentido dos direitos humanos?

Explicitar uma compreensão de direitos humanos é mais do que responder à pergunta o que são ou quais são os direitos humanos. Exige dedicar-se a tratar do sentido dos direitos humanos. Mas, tratar de direitos humanos é ocupar-se de um tema complexo, controverso e que tem vários sentidos. Assumir um posicionamento sobre os direitos humanos é, assim, uma tarefa a construir que significa menos se opor a outras posições e mais afirmar significados abertos ao debate.

Começamos por indicar concepções que têm comparecido ao debate sobre direitos humanos, mas que, em grandes linhas, afirmam, negligenciam ou negam os direitos humanos.¹

Há setores que insistem numa visão limitada dos direitos humanos que ficam entre uma posição completamente negativa e outra relativa. A negativa identifica direitos humanos com a proteção do que chama de “bandidos e marginais”, o que de “pior” a sociedade produz. A segunda, usando um aparente trocadilho, fala dos “humanos direitos”,

retomado com ele as velhas fórmulas já experimentadas do reconhecimento restrito e que resultaram na eliminação física dos indesejáveis – o holocausto é o mais conhecido exemplo, mas a ele podem também ser somados o extermínio dos indígenas e a escravidão dos africanos. Essas posições querem fazer coincidir direitos com privilégios, ou seja, pretendem que direitos humanos sirvam de conteúdo legitimador da desigualdade e de sua permanência de posturas e práticas marcadamente discriminatórias e discricionárias.

Alguns grupos ainda persistem em posições pautadas pelo universalismo abstrato na compreensão dos direitos humanos. São orientados por noções metafísicas que reconhecem a universalidade dos direitos humanos, mas a vinculam à noção de natureza humana. Por seu generalismo, ignora a diversidade e resulta por tomar exemplaridades como referência do que significa dignidade. Insistem em dizer que os direitos humanos são “naturais”. Essas posturas, em geral, são refratárias a mudanças significativas no campo moral e jurídico e se manifestam contrárias, por exemplo, à descriminalização do aborto e à instituição da união civil de pessoas do mesmo sexo.

Outros se agarram às normas e reduzem direitos humanos àqueles que configuram como “fundamentais”, na tentativa de circunscrevê-los na positividade estrita da lei. Trata-se de uma nova versão do velho positivismo jurídico que requer que a norma, para que possa ter vigência, seja precisa e objetiva. É claro que direitos humanos

requerem proteção normativa e que as normas devem ser objetivas. Isso, no entanto, não significa restringi-los à “letra fria”. Esse tipo de visão aparece, por exemplo, quando magistrados são acusados de defenderem posições ideológicas quando alargam o conteúdo da compreensão dos direitos e, especialmente, quando o fazem para proteger os setores sociais excluídos.

Há ainda os que insistem que há “direitos” e direitos, uns mais e outros menos importantes, uns mais e outros menos urgentes, ou seja, os que dizem que os direitos civis e políticos são primeiros e mais importantes que os direitos sociais, econômicos e culturais, por exemplo. Numa sociedade marcada por carências, fazer escolhas, definir prioridades, é necessário, mas isso não haveria de significar optar entre o disponível e o indisponível. Posições dessa natureza abrem mão dos avanços – e das dificuldades – implicados numa perspectiva interdependente e indivisível dos direitos humanos.

Por fim, vem crescendo a compreensão histórico-crítica dos direitos humanos. Essa posição os entende como processo conflituoso de estabelecimento de condições capazes de gerar reconhecimento dos sujeitos de direitos como são – e não como uns ou outros gostariam que fossem – e que este reconhecimento se articula estreitamente ao acesso aos bens materiais, simbólicos e espirituais necessários à reprodução da vida. Defendem, por exemplo, que a dignidade humana não é uma característica dispensável. Isso não significa dizer que é imutável ao longo da vida, pelo contrá-

rio, vai ganhando conteúdos e conformações novas como obra dos próprios seres humanos. Os direitos humanos, como conteúdo que expressa o que as pessoas precisam para viver – reconhecimento e bens –, não estão disponíveis, nem aos indivíduos, nem à sociedade, nem ao Estado. Essa compreensão subsidia a formação de agendas consistentes e que expressam os anseios das organizações populares, partindo da posição de que os direitos humanos se afirmam historicamente como luta por direitos e que têm nos sujeitos populares seus principais protagonistas.

Agregamo-nos a esta última afirmando que os direitos humanos radicam na construção da humanização das pessoas. Constituem-se em construção feita na relação com os outros – antes de serem faculdade ou titularidade de indivíduos –, traduzindo-se em processos de criação de condições de interação em várias dimensões: interpessoal (singular), grupal-comunitária (particular), genérico-planetária (universal). Nesse processo se conjugam o cotidiano e a utopia, a cultura e a natureza, a ação e a reflexão. Em outras palavras, os direitos humanos nascem na e da relação de alteridade, das e nas relações e interações alter-ativas.

Os direitos humanos têm seu núcleo de sentido na dignidade humana como condição e possibilidade da produção e reprodução da vida material, da corporeidade, do reconhecimento cultural e social, da participação política e da expressão livre, enfim, do ser sujeito de direitos. Isso porque a realização dos direitos humanos é um processo históri-

co, assim como é histórico seu conteúdo, a dignidade humana. Nesse sentido, o conteúdo dos direitos humanos está mais na materialidade das condições e possibilidades de humanização – como emancipação – e menos no enunciado dos instrumentos e mecanismos que os explicitam como pactos de convivência e/ou regulação. Isso não significa desconhecer a força dos pactos; antes, indica que têm um lugar que não esgota o conteúdo dos direitos humanos.

Em suma, em traços rápidos e resumidos, desenhamos um sentido para os direitos humanos que têm na realização efetiva da dignidade de cada uma e de todas as pessoas o seu conteúdo fundamental, ao mesmo tempo em que se convertem em exigência para que nenhuma pessoa tenha seus direitos violados ou ainda não realizados. É isto que significa dizer que direitos humanos se constituem em construção crítica de e em condições históricas.

Que significa educação em direitos humanos?

A educação em direitos humanos se constitui como processo de formação de sujeitos de direitos conscientes e críticos (aspecto epistemológico) e comprometidos com a promoção da dignidade (aspecto ético-político), desenvolvida através de dinâmicas que tomem os sujeitos desde dentro e os ponha dentro dos processos educativos tomados como mediação para a transformação das relações. Isto porque, seres humanos se fazem na relação com os outros seres humanos, sendo que é da qualidade das relações

que se pode esperar maior ou menor humanização, ou seja, seres humanos se fazem com os outros (nunca sobre e nem sob os outros) seres humanos.

Sujeitos de direitos não são só os que sabem os “direitos do sujeito”, são, acima de tudo, os que agem multidimensionalmente para promover o “ser sujeito de direitos” no cotidiano. Sujeitos não são abstrações; são concretos e históricos e se fazem na qualidade da relação com outros sujeitos, na singularidade, na particularidade e na universalidade constitutivas dessas relações (CARBONARI, 2007, p. 169-186).

A educação em direitos humanos prima pela construção de compreensões e práticas que têm na dignidade humana seu conteúdo central. Isto permite criar condições para promover o afastamento de todo tipo de discriminação, de exploração, de opressão, de vitimização e que, ao mesmo tempo, viabiliza a efetivação de relações dialógicas, justas e pacíficas. Além de se constituir na realização do direito a aprender, a educação em direitos humanos tem no direito a aprender também seu conteúdo fundamental. Assim, é impensável fazer educação em direitos humanos em separado do conjunto do processo educativo – e fazer qualquer processo educativo sério e significativo que abdique dos direitos humanos – como garantia e como exercício do direito de aprender.

Por isso, acima de tudo, formar sujeitos de direitos é contribuir de forma decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural. Não dá, por exemplo, para pre-

tender a humanização eliminando seres humanos que sejam diferentes daqueles do padrão hegemônico; também não é possível ignorar os contextos do mundo, menos ainda, tratar o ambiente natural como oferta de recursos infinitos. Com base nessa noção geral, desdobramos três aspectos que consideramos fundamentais ao núcleo da educação em direitos humanos como processo de formação de sujeitos de direitos.

O primeiro é formar sujeitos sustentáveis que promovem a sustentabilidade em sentido amplo. Nenhum ser humano é fora do mundo, do ambiente cultural e do ambiente natural. A interação com os outros ocorre como relação com os sentidos (mundo) e as condições de sentido (culturais e naturais) nos quais se está inserido. Posturas predatórias ou, mesmo, as preservacionistas mitigadoras são insuficientes porque, além de comprometer o mundo como ambiente natural e cultural, também comprometem o humano.

O segundo é formar para participar, “aparecer” e “dizer”, que consiste em formas de aceitar que cada pessoa possa se expressar de forma livre e em condições adequadas para tal. Significa fazer frente a todo tipo de invisibilidade e de cerceamento da expressão, o que vem a ser sinônimo de participar. A participação é conteúdo fundamental para a efetivação dos direitos humanos. Presença é participação. Participação é interação. Interação é agir na alteridade. Alteridade é o núcleo forte da democracia. Democracias substantivas implicam a incorporação organizada dos diversos sujeitos – e da diversidade dos

sujeitos – aos processos políticos como parte do acesso aos bens materiais, ambientais, simbólicos e culturais produzidos socialmente e para vivenciar as dinâmicas de reconhecimento. Assim, está em questão identificar processos e propostas, dinâmicas e sujeitos, divergências e convergências, sob o crivo da alteridade. Quando centradas na alteridade, democracias são muito mais do que um jogo; são construção, permanente e sempre nova, de um modo de ser social e político, um modo de ser humano, com direitos humanos.

O terceiro é formar na e para a justiça e a paz. Isso inclui trabalhar a memória e a verdade como componentes históricos determinantes e lidar com a violência por meio de mediações restaurativas da justiça. Não há formação integral sem justiça, assim como não há direitos humanos sem ela. A justiça é exigência que só pode ser efetivada pelo reconhecimento da singularidade, da particularidade e da universalidade dos sujeitos. Fazer justiça é reparar violações de direitos (reparar as vítimas), restaurar conflitos com mediações adequadas e, acima de tudo, promover e proteger as pessoas e seus direitos de forma que a dignidade possa ser concreta no cotidiano. Por isso exige a crítica a todas as formas de cinismo que relegam a igualdade à quimera e a diversidade à desigualdade (discriminação) e fazem da justiça sequer uma promessa e da paz uma expectativa inócua. Justiça e paz constituem conteúdo fundamental da formação em direitos humanos. Sujeitos só se constituem e se fazem com os outros, considerando esses conteúdos

complexos e, por vezes, até contraditórios. Comumente, o mais fácil, o mais simples e o mais conveniente fazem deles abrir mão. Entretanto, deles abrir mão é dispensar a dignidade e, em consequência, inviabilizar, interditar, subjugar, sujeitar sujeitos.

Há diferentes motivações/razões para educar em direitos humanos. Por exemplo, há quem entende que a educação escolar não tem nada que educar em direitos humanos; tem, sim, de formar profissionais competentes e aptos ao mercado de trabalho; há quem entende que os motivos que levam a educar em direitos humanos são os mesmos que poderiam levar a educar para a cidadania, para os valores, para a moral, para a paz; e há quem entende que educar em direitos humanos se confundiria com fazer uma educação ideológica, estranha à escola, que deve ser científica.

Contra essas posições, a principal motivação para educar em direitos humanos é que os(as) educandos(as) da educação escolar são sujeitos de direitos que, entre outros, têm o direito à educação, que é um dos direitos humanos, e também têm o direito de aprender direitos humanos como parte de sua formação integral. Ou, ainda, é afirmar a posição dos sujeitos da educação, os(as) educandos(as), como sujeitos de direitos que assim se entendem não somente porque são parte de uma cultura jurídica do estado democrático de direito que lhes confere *status* de cidadania; não somente porque são parte de uma comunidade moral e, por isso, parte de um processo de formação em valores; não somente porque são parte de uma

comunidade que resiste e exige viver livre de todas as formas de violência; não somente porque são parte de uma comunidade política e que, por isso, têm direito a resistir, a se organizar e a protestar, contestando a ordem injusta.

Educar em direitos humanos faz sentido porque, mais do que ensinar técnicas, mais ou menos ajustadas ao mercado, os espaços educativos estão desafiados a promover a vida livre, autônoma e criativa. Os sujeitos aprendentes estão chamados a conhecer seus direitos humanos e a exigí-los inclusive para qualificar o estado democrático de direito, para mudar a ordem moral e a ordem social e política. Direitos humanos, nesse sentido, se apresentam como uma utopia que alimenta as práticas de transformação das situações violadoras e exige a conformação de realidades humanizadas em sentido amplo e profundo.

Alternativa para relacionar direitos, reconhecimento e educação

Para tal, neste item nos dedicaremos, de modo particular, à posição de Boaventura de Sousa Santos.

No artigo “Por uma concepção multicultural dos direitos humanos”, um texto já clássico para o assunto, com o objetivo de identificar condições para que os direitos humanos estejam a serviço de uma política progressista e emancipatória, Boaventura de Sousa Santos (1997) faz um diagnóstico da modernidade ocidental e, entre as contradições

dialéticas, identifica uma que aqui nos interessa particularmente, a que ocorre entre a regulação e a emancipação.² Ele assim resume:

Tenho vindo a afirmar que o paradigma da modernidade se baseia numa tensão dialéctica entre regulação social e emancipação social, a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na divisa positivista “ordem e progresso”. Neste final de século, esta tensão deixou de ser uma tensão criativa. A emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação. Enquanto até finais dos anos sessenta as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra. A política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está armadilhada nesta dupla crise, ao mesmo tempo que é sinal do desejo de a ultrapassar (SANTOS, 1997, p. 12).

O desafio proposto por Boaventura é a viabilização de uma transição (paradigmática) em termos de conceituação e de prática dos direitos humanos, passando de um “localismo globalizado” a um “projeto cosmopolita”. Segundo ele, são premissas dessa passagem:

a) “[...] a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural” (1997, p. 21), que, para ele, é um debate “intrin-

secamente falso” e prejudicial para a concepção emancipatória dos direitos humanos, dado que tanto o relativismo quanto o universalismo são incorretos. Propõe, contra o universalismo, os “diálogos interculturais” e, contra o relativismo, a proposição de “critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação” (p. 21);

b) “[...] todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos” (p. 21), o que exige, na perspectiva de Panikkar, fazer o exercício de “[...] identificar preocupações isomórficas entre diferentes culturas. Designações, conceitos e Weltanschauungen diferentes podem transmitir preocupações ou aspirações semelhantes ou mutuamente inteligíveis” (p. 21);

c) “[...] todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” (p. 21), sendo que a incompletude é tributária da existência de uma pluralidade de culturas, daí porque “aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos” (p. 21);

- d) “[...] todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras” (p. 22), sendo que no próprio Ocidente se revelam concepções e práticas de direitos humanos profundamente divergentes, a liberal e a marxista, por exemplo;
- e) “[...] todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica” (p. 22), o princípio da igualdade e o princípio da diferença, sendo que “os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (p. 22).

Para Boaventura (1997, p. 22),

Estas são as premissas de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes.

Em outro texto, Santos (2000) esclarece a base de racionalidade que caracteriza o tratamento desses temas e que chama de “razão indolente”. Segundo o autor, este modelo básico se

traduz em formas diversas de racionalidade que desperdiçam boa parte das experiências históricas e, em termos da racionalidade moderna, constitui o que chama de “razão metonímica”.

A sistematização dessa forma de racionalidade é apresentada na obra *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, de 2006. Segundo Santos (2006, p. 97), a razão metonímica “[...] é obcecada pela idéia da totalidade sob a forma da ordem” e gera pelo menos duas consequências: uma, “[...] como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa [...]”; outra, “[...] para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade” (p. 98). O mais forte é que essa razão produz a não existência: “Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear” (2006, p. 102). As várias lógicas têm em comum o fato de serem todas elas “manifestações da mesma monocultura racional” (p. 102).

O sociólogo português identifica cinco modos de produção da não existência: a “monocultura do saber e do rigor do saber”, que centra o reconhecimento do saber num único modelo científico; a “monocultura do tempo linear”, centrada na ideia de que “a história tem sentido e direção únicos e conhecidos”; a “classificação social”, assentada na “naturalização das diferenças”; a “escala dominante”, que resulta na “irrelevân-

cia de todas as outras possíveis escalas”; a “lógica produtivista”, baseada nos critérios de produtividade capitalista (2006, p. 102-104).

Cada uma dessas lógicas produz formas sociais de não existência, sendo respectivamente: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. São contrapostas a formas que “contam como importantes”: o científico, o avançado, o superior, o global e o produtivo (p. 104).

Como alternativa, Santos propõe a substituição da monocultura por ecologias. Diz que “entendo por ecologia a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (2006, p. 105, nota 17). São cinco as ecologias: a) de saberes, que “[...] parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância” (p. 106); b) de temporalidades, que parte da ideia de que “[...] as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais” (p. 109); c) dos reconhecimentos, que denuncia a “colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental” por “[...] identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (p. 110); d) das “trans-escalas, que opera [...] des-globalizando o local em relação à globalização hegemônica [...] e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica” (p. 113); e)

das produtividades, que “[...] amplia o espectro da realidade social através da experimentação e da reflexão sobre alternativas econômicas realistas para a construção de uma sociedade mais justa” (p. 114).

Segundo Boaventura, o objetivo das diversas ecologias é “[...] revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas” (p. 115).

No que diz respeito particularmente à ecologia dos reconhecimentos, que trata especificamente do tema da produção das desigualdades, Boaventura entende que,

[...] embora em todas as lógicas de produção de ausência a desqualificação das práticas vá de par com a desqualificação dos agentes, é nesta lógica que a desqualificação incide prioritariamente sobre os agentes, e só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas (p. 110).

A fim de fazer frente ao colonialismo da monocultura da classificação social, a ecologia proposta

[...] procura uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos (p. 110).

Enfim, ao “[...] alargar o círculo da reciprocidade – o círculo das diferenças iguais – a ecologia dos reconhecimentos cria novas exigências de inteligibilidade recíproca” (p. 111).

O acumulado dessa rápida reconstrução aponta para a centralidade da pluralidade e da diversidade como conteúdos tanto do reconhecimento quanto dos direitos humanos. Ademais, aponta para a necessidade de tomar conflitos clássicos, por exemplo, entre reconhecimento e redistribuição, como os que estão no fundo das lutas por justiça e por direitos. Construir mediações para essas questões parece ser a exigência posta e poderiam ser traduzidas no que Boaventura de Sousa Santos formulou como sendo um “imperativo intercultural” e que se enuncia da seguinte forma: “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (1997, p. 31).

Em conclusão, para continuar a conversa...

A amplitude e a complexidade do debate aqui proposto nos levaram por vários caminhos que começaram por nos posicionar, passaram por uma rápida problematização com base no contexto atual e chegaram a indicar uma possibilidade de alternativa de abordagem.

Em suma, entendemos que nem os direitos humanos, nem o reconhecimento e nem a educação estão dados aos humanos como dádiva ou como natureza. Se não é assim, enfrentar a tarefa de sua afirmação exige, acima de tudo, sermos capazes de identificar os interstícios, as fendas, os intervalos, que lhes abrem possibilidades.

O chão duro das relações em nossos tempos tem sido devastado pela inviabilização do humano. Irrigar as sementes

de vida que podem brotar nessas fendas é a tarefa histórica de todos quantos acreditamos que a viabilização de novos tempos se constitui em necessidade e em possibilidade.

Human rights, recognition and education: for an ecological approach

Abstract

The article makes an expo of the sense of human rights and of the meaning of education in human rights as a preparatory process to generate subsidies in order to think about choices to relate rights, recognition and education. It proposes an approach in light of the proposal of Boaventura de Sousa Santos in order to face the issue of human rights at our time. Particularly, it defends the idea of ecologies as alternating ways to face the paradigmatic transition demanded by human rights in globalization contexts.

Keywords: Education. Humanrights. Recognition. Boaventura de Sousa Santos

Notas

- ¹ O embate público sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que ocupou as manchetes dos meios de comunicação nos quatro primeiros meses de 2010, revelou essa contradição de forma emblemática: de um lado, os que aceitam os direitos humanos, quando os aceitam, apenas para si próprios ou para proteger seus interesses; de outro, os que compreendem direitos humanos como conteúdo substantivo da luta cotidiana para que

cada pessoa possa ser o que deseja ser, e não como uns ou outros gostariam que fosse (Cf. CARBONARI, 2010).

- ² As outras duas contradições são entre Estado e sociedade civil e Estado-nação e globalização (Cf. SANTOS, 1997, p. 12-13).

Referências

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos no Brasil: a insistência na violação. *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, ano 3, n. 31, p. 12-13, fev. 2010.

_____. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 169-186.

SÁBATO, Ernesto. *Antes del fin*. Espanha: Seix-Barral, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.