

## Somos Diferentes, Somos Iguais:

### Uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos

Teresa Cunha  
Inês Reis

#### Introdução

Sendo que cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e económicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas de conhecer o Mundo, mas de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação. O diálogo conceptual e pedagógico entre diferentes experiências, conhecimentos e abordagens metodológicas amplifica, de forma significativa, os horizontes e os instrumentos educativos à disposição das pessoas e das sociedades para exercitar e inovar os actos educativos. É neste quadro que se integram as iniciativas de *Educação para os Direitos Humanos* (EDH) que temos vindo a realizar assumindo-as, simultaneamente, como um princípio/critério educativo e como ferramenta da densificação do conceito de Educação numa era de liofilização e de hegemonia do ‘pensamento único’.

Neste artigo é nosso objectivo apresentar e discutir a experiência de um conjunto de actividades de *Educação para os Direitos Humanos* realizadas no âmbito de uma parceria inter-institucional entre o ‘Conselho da Europa’<sup>1</sup>, a ‘Escola Superior de Educação de Coimbra’ (ESEC)<sup>2</sup> e a Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento ‘Acção para a Justiça e Paz’ (AJP)<sup>3</sup>.

- Em primeiro lugar, apresentamos o contexto institucional e político no qual surge o *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos* promovido pelo Conselho da Europa e no qual se ancoram as experiências realizadas.

- Em segundo lugar, interessa-nos abordar e problematizar epistemologicamente a EDH. Esta reflexão retoma, necessariamente, alguns dos debates mais interessantes sobre questões como o conceito de Dignidade Humana e a sua irreduzibilidade a um só modelo. Procuramos uma visão profundamente marcada por uma interculturalidade de alta intensidade, crítica e disruptiva com o chamado pensamento único da universalidade do paradigma liberal dos Direitos Humanos.

---

<sup>1</sup> O Conselho da Europa é uma organização inter-governamental que reúne 46 países Europeus e cujas finalidades centrais são a coesão social Europeia e a promoção e a salvaguarda dos Direitos Humanos e da Cidadania Europeia. Para mais informações consultar a página: [www.coe.int](http://www.coe.int).

<sup>2</sup> A Escola Superior de Educação de Coimbra faz parte do Instituto Superior Politécnico de Coimbra sendo responsável pela formação de professoras/es do ensino básico e secundário. Em Portugal, o Ensino Superior divide-se em dois sistemas, o Universitário e o Politécnico. Para saber mais, consultar a página: [www.esec.pt](http://www.esec.pt).

<sup>3</sup> A Acção para a Justiça e Paz é uma ONG cuja finalidade principal é a criação de uma cultura de Paz. Desenvolve vários programas de formação, Educação Popular e Educação não-formal junto de variados públicos, nomeadamente mulheres. Pertence ao Movimento Internacional ‘Marcha Mundial das Mulheres’. Para saber mais consultar a página: [www.ajpaz.org.pt](http://www.ajpaz.org.pt).

- Na terceira parte analisaremos a EDH como Educação ao Longo da Vida que toma a pessoa humana na sua globalidade e, por isso, se orienta por uma pedagogia, crítica, capacitadora e de longo prazo. Valorizando e utilizando os conhecimentos e as competências de cada pessoa ou de cada comunidade, promove projectos de formação de relevante significado pessoal e social. Neste sentido, a EDH implica uma abordagem epistemo-metodológica inclusiva e que privilegia a aprendizagem cooperativa, experiencial e intercultural.

- Em último lugar, é nosso objectivo apresentar e discutir os objectivos e as pedagogias concretas que temos vindo a implementar e avaliar num processo de aprendizagens múltiplas e mútuas entre educadoras/es, professoras/es, estudantes, lideranças de organizações sociais e trabalhadoras/es sociais.

No eito de Paulo Freire, a EDH que promovemos e queremos discutir corresponde a processos de *humanização*, *democratização* das subjectividades e das relações inter-subjectivas e a intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania participativa e ampla. Na verdade, a *dialogicidade* da pedagogia freiriana assenta na imbricação entre a educação e a transformação social e a possibilidade de ‘reconhecer’ a(s) outra(s) pessoa(s) na sua inalienável dignidade e é essa extraordinária possibilidade que nos interessa compreender e aprofundar.

*Educar para os Direitos Humanos* é, assim, uma relação privilegiada entre ética, cultura e política que transforma a heterogeneidade cultural e cognitiva num potencial de transformação, de re-interpretação das realidades e numa busca permanente de alternativas negociadas, responsáveis e sustentáveis abrindo lugar a outros pensamentos e paradigmas educativos.

### **I- O Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos**

A Direcção de Juventude do Conselho da Europa tem hoje uma reconhecida experiência e reputação no que diz respeito à inovação pedagógica no âmbito da Educação não-formal e no desenvolvimento editorial de materiais educativos que são concebidos para poderem ser usados em diversos contextos e por diferentes públicos<sup>4</sup>. O trabalho que tem vindo a desenvolver e a realizar ao longo das últimas três décadas tem cinco âmbitos principais. Por um lado, a promoção da participação e formação políticas de educadoras/es, líderes juvenis e trabalhadoras/es sociais através da criação de sistemas de co-gestão política dos seus órgãos de direcção e decisão; a organização, lançamento e disseminação de campanhas Europeias como a ‘all

---

<sup>4</sup> Os materiais produzidos pela Direcção de Juventude do Conselho da Europa são Manuais e Kits Educativos, Revistas e Livros que são acessíveis em várias línguas e gratuitamente na seguinte página: [www.coe.int/Compass](http://www.coe.int/Compass)

different - all equal'<sup>5</sup> contra a intolerância, o racismo e a xenofobia; em terceiro lugar, programas de formação de curta e longa duração, sessões de estudo, simpósios e fóruns; uma actividade editorial interessante e notável criando um *corpus* de conhecimento próprio acerca da Educação e Juventude; por último, a criação de sistemas de apoio e incentivo a iniciativas educativas locais. Todo este trabalho tem vindo a contribuir de forma decisiva para o reforço associativo de base, o aparecimento e desenvolvimento de projectos educativos não-formais com impacto nas comunidades locais em toda a Europa e para a redefinição do que significa “ser Europeu” na nossa época.

De entre os grupos e pessoas que têm participado, ao longo de todo este período, nos programas educativos da Direcção de Juventude do Conselho da Europa muitas e muitos desenvolvem projectos, mais ou menos específicos, na área dos Direitos Humanos. A década de 90 do século passado foi, para a Europa, um período significativo de mudanças e questionamentos de fundo e que pôs na agenda social e educativa das pessoas, grupos e organizações novas questões relacionadas com o político e com os Direitos Humanos. A conjuntura e a ausência de programas educativos direccionados para os problemas levantados pelos Direitos Humanos no emergente contexto Europeu conduziu o Conselho da Europa a promover um debate interno que veio a permitir a construção de respostas mais pertinentes e adequadas neste domínio. O 50.º aniversário da *Convenção Europeia dos Direitos Humanos*<sup>6</sup> no ano 2000 foi o momento considerado apropriado para lançar um programa educativo Europeu que colocou no centro do seu trabalho a questão da Dignidade e Direitos Humanos. Com a cooperação e patrocínio do ‘Fundo Europeu de Solidariedade para a Mobilidade da Juventude’ e a ‘Fundação Europeia para a Juventude’ foi lançado pelo Conselho da Europa o *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos*. Os objectivos deste programa (concebido para ter a duração de três anos e que foi, depois, alargado para cinco) afirmavam ser essencial formar jovens de toda a Europa, de origem Europeia ou não, desenvolver metodologias inovadoras em EDH e problematizar e reflectir sobre a diversidade intrínseca das sociedades Europeias (Gomes, 2005).

Este programa desde o seu início procurou estabelecer parcerias que permitissem alargar o seu impacto e visibilidade, assim como ampliassem o seu campo de trabalho pedagógico e analítico. A equipa responsável tomou a decisão de privilegiar a parceria e o diálogo, por um lado, com os grupos e as organizações de juventude e o Fórum Europeu da Juventude; por outro lado, com os governos e autoridades locais

---

<sup>5</sup> Para conhecer mais sobre esta campanha consultar o site <http://alldifferent-allegal.info/>

<sup>6</sup> Este documento poder ser consultado em [www.hri.org/docs/ECHR50.html](http://www.hri.org/docs/ECHR50.html)

de toda a Europa; por fim, estabelecer uma ponte com as agências especializadas das nações Unidas para a questão dos Direitos Humanos como o ‘Alto Comissariado para os Direitos Humanos’, a UNESCO<sup>7</sup>, a UNICEF<sup>8</sup> ou ainda o UNIFEM<sup>9</sup>.

Tendo como público prioritário a juventude Europeia, este programa constituiu-se em volta da realização de vários tipos de actividades de âmbito Europeu abordando diferentes temas, como a violência contra as mulheres, o tráfico de seres humanos, a participação e a cidadania. Foram organizados Fóruns, Cursos de Formação, foi publicado o Manual ‘COMPASS - A Manual on Human Rights Education with Young People’, foi criado um Centro de Recursos Europeu de EDH e uma página web especializada. É interessante notar que a edição do Manual ‘COMPASS’ teve um enorme êxito, estando traduzido em 17 línguas diferentes e tendo apoiado inúmeras iniciativas educativas, sendo hoje um material educativo de referência nesta área. Estas iniciativas de nível Europeu não cobriam, no entanto, a necessidade de formar mais pessoas nos seus contextos concretos. Sendo que uma das prioridades era que o programa pudesse ter impacto directo nas bases, foram mobilizados fundos financeiros para financiar cursos de formação de âmbito nacional ou regional que foram igualmente apoiados através de serviços de consultoria e monitorização com especialistas em Educação do Conselho da Europa. Finalmente, foi aberta uma linha de financiamento para projectos-piloto que se apresentassem com um carácter marcadamente inovador, com um claro potencial de impacto local e capazes de disseminar a EDH e os materiais produzidos pelo Conselho da Europa.

Durante a 7.<sup>a</sup> Conferência Europeia de Ministros da Juventude em 2005, a importância do trabalho desenvolvido pela Direcção de Juventude em parceria com a Direcção da Educação e a dos Direitos Humanos do Conselho da Europa foi posta em evidência. Em consequência, foi proposto que se preparasse uma recomendação para o Conselho de Ministros dos Estados-Membros sobre a *Educação para os Direitos Humanos* e a necessidade da sua continuidade e aprofundamento no sentido do fortalecimento da coesão social da Europa, a cooperação entre as várias instituições europeias e como instrumento de prevenção de violência. Esta proposta consubstancia o reconhecimento formal da importância do trabalho desenvolvido pelo Conselho na área da EDH nos últimos anos reafirmando que a importância da Educação para os Direitos Humanos deriva da convicção de que *ensinar os Direitos Humanos é um meio valioso para assegurar que os direitos são efectivamente protegidos* (Council of Europe - Committee of Ministers, 1978).

---

<sup>7</sup> United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization

<sup>8</sup> United Nations Children’s Fund

<sup>9</sup> United Nations Fund for Women

Tendo como contexto institucional mais amplo a Década para os Direitos Humanos (1995-2004), o programa Mundial para os Direitos Humanos (2005-2007) das Nações Unidas, o mandato claro do Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa no que concerne à promoção da educação e à sensibilização para os Direitos Humanos em todos os Estados-Membros, a Direcção de Juventude do Conselho apoiou-se na Recomendação do Comité de Ministros (Council of Europe - Committee of Ministers, 1985), na Recomendação da Assembleia Parlamentar 1346 (Parliamentary Assembly, 1997) e na Recomendação sobre a promoção e reconhecimento da educação não-formal (Council of Europe - Committee of Ministers, 2003) para dar continuidade à experiência desenvolvida pelo *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos*.

Para além deste quadro de trabalho de carácter institucional é certo que na Europa alguns acontecimentos agudizaram a percepção e o debate sobre os Direitos Humanos. À medida que a Europa se confronta com problemas novos para os quais a ideia normativa universal dos Direitos Humanos parece ser uma resposta concretamente incapaz e inadequada, a urgência de actuar pela Educação parece ganhar novo fôlego. A democracia liberal representativa estendeu-se a uma esmagadora maioria dos países Europeus nos últimos 15 anos tendo sido um dos critérios fundamentais para a inclusão destes Estados nas duas organizações internacionais mais importantes da Europa: o Conselho da Europa e a União Europeia. Este facto trouxe consequências que ainda estão por avaliar completamente no que diz respeito à criação de novas relações internacionais e inter-governamentais, a emergência de novas culturas de relacionamento político, a clarificação das potencialidades e das dificuldades do chamado 'Modelo Social Europeu' que pretendia conjugar harmoniosa e virtuosamente a coesão social, a justiça social para todas/os com um desenvolvimento económico sustentável e competitivo.

Contudo, a guerra e os conflitos nos Balcãs e na Chechénia, as novas correntes migratórias dentro da própria Europa que empurraram muitas populações do Leste Europeu para o centro, criando novas paisagens humanas e forjando novas relações sociais, as migrações que provêm fora da Europa e que a obrigam a problematizar o seu papel no mundo e as suas visões mais canónicas de Dignidade e Direitos Humanos, a crescente instabilidade e conflitualidade na bacia do Mediterrâneo, da qual a Europa também faz parte e com a qual se relaciona problemáticamente e com preconceitos, a globalização neo-liberal e a crise do Estado Social Europeu que vulnerabilizou e levou à pobreza milhões de pessoas, os crescentes fundamentalismos religiosos de índole cristã ou muçulmana, o aumento de novos tipos de violência como

aquela que a França experimentou em 2005, a emergência de uma globalização dos movimentos sociais, a participação da Europa na guerra contra o Iraque, são, entre outros, factos que ajudam a entender esta preocupação com a *Educação para os Direitos Humanos*, assim como podem contribuir para a sua problematização e crítica.

Após a participação como especialistas no 'Forum on Human Rights Education' e em várias iniciativas Europeias de Formação, algumas pessoas ligadas à ESEC e à AJP decidiram constituir-se em equipa e apresentar as suas próprias candidaturas de projectos-piloto para a realização de Formação em EDH ao nível Nacional e Ibérico. Até este momento, esta equipa já realizou cinco Cursos, tendo participado nestes mais de 120 jovens professoras/es, educadoras/es e trabalhadoras/es sociais. É pois todo este contexto, que abriu caminho para a emergência das iniciativas desta equipa de formação, que pretende também produzir a sua própria crítica interpretativa acerca da ideia de Europa, da Dignidade Humana, Direitos Humanos e Educação.

## **II- As racionalidades de uma Educação Crítica para os Direitos Humanos.**

Quando Boaventura de Sousa Santos<sup>10</sup> faz a crítica da *razão metonímica* (2002: 241-253), alerta-nos para o facto de que a razão ocidental saída do Iluminismo europeu toma como totalidade o que são apenas partes, ou seja, aquilo que a razão ocidental vê e compreende é apenas uma parte da diversidade, potencialmente infinita, dos conhecimentos e das racionalidades existentes no mundo. Esta razão, ainda segundo o mesmo autor, é simultaneamente indolente e arrogante. Indolente, porque repousa na presunção de que é uma totalidade e como tal não necessita de se manter curiosa e em busca de novos paradigmas ou outras racionalidades; arrogante, porque se auto-classifica de *universal*, despromovendo todos os outros conhecimentos a resíduos não-científicos, parciais e incompletos.

É interessante ainda referir as reflexões teóricas sobre justiça cognitiva de Paula Meneses, que afirma que a capacidade da ciência moderna de *localizar* os conhecimentos que não são produzidos no seu seio, separa a acção dos seus autores, vulnerabiliza, torna frágil e invisibiliza o resto do mundo epistemológico (Santos; Meneses; Nunes, 2004). Podemos dizer, com base neste quadro analítico, que a modernidade criou formas de poder dizer e limitou os objectos do conhecimento ao que podia ser dito e sancionado pelo seu *olho normalizador*. À pretensão de universalidade chamam Santos, Meneses e Nunes (2004: 19-101) a *epistemologia da cegueira*, designando assim aquela que exclui, ignora e silencia todos os outros conhecimentos

---

<sup>10</sup> Na linha de outros pensadores críticos, dos quais se destacam Enrique Dussel e Valter Migñolo.

e racionalidades. Opõem-lhe a *epistemologia da visão* como sendo aquela que postula que os conhecimentos presentes no mundo são potencialmente infinitos e, como tal, é necessário colocá-los em relação e estabelecer entre eles uma hermenêutica diatópica<sup>11</sup>.

É com base neste quadro analítico-teórico que procuramos discutir a EDH como um desafio em termos epistemológicos e metodológicos que nos possa conduzir à inovação educativa com base numa ética responsávelmente plural.

Ao definirmos a EDH como um pluriverso constituído por

*todas as actividades educativas (formais e não-formais) que visam a promoção da igualdade e Dignidade Humanas, a aprendizagem intercultural e respeitadora das diferenças, a participação e a capacitação cidadã das minorias, a paridade entre mulheres e homens, a construção de uma sociedade e cultura justas e pacíficas, bem como a criação de um ambiente saudável capaz de gerar e alimentar a vida,*

estamos a fazer emergir e a desenvolver cinco tipos de racionalidade que estão em condições de se constituírem como o fundamento de uma EDH que inaugura um entendimento novo sobre a Educação e a Dignidade Humana.

As dinâmicas criadas e alimentadas pelo convívio dialógico de diferentes racionalidades são a condição de possibilidade para se enfrentar a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, elas procuram soluções situadas e relevantes para os desafios colocados na vida das pessoas e das comunidades humanas no sentido de aumentarem a sua capacidade de escolha, o seu acesso aos direitos e ao bem-estar, ao desabrochamento pessoal e social e à ampliação da sua ética de responsabilidade num mundo frágil e interdependente<sup>12</sup>.

a) *Racionalidade cosmopolita.*

Em primeiro lugar, é necessário a este conceito de EDH o exercício de uma ‘racionalidade cosmopolita’ (Dussel, 2000; Santos, 2002; Pureza, 2003), ou seja, aquela que reconhece e aprecia a diversidade e que, para além disso, a considera constitutiva de uma visão de Dignidade Humana responsável e por isso é, profundamente não-racista.

Estamos certas/o de que todas as culturas possuem visões de Dignidade Humana que podem ser, ou não, consonantes com aquelas que têm vindo a ser for-

---

<sup>11</sup> A *hermenêutica diatópica* é um conceito central na abordagem de Santos (2002: 262) que invoca a incompletude constitutiva de todas as configurações culturais, tal como os seus modos de conhecimento.

<sup>12</sup> Como é de notar, utilizamos em grande parte o conceito de *Desenvolvimento Humano* que tem vindo a ser teorizado e aplicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ver a este propósito, UNDP (2005). No entanto, acrescentamos a este conceito a ideia de *eticidade responsável* inerente à condição e possibilidade de emancipação de todos os seres humanos.

malizadas pelos normativos internacionais nas últimas décadas. Efectivamente, esta ‘racionalidade cosmopolita’ não defende a indiferença perante a diversidade cultural. Pelo contrário, ela intensifica a atenção epistemológica no sentido de reconhecer a presença de pluriversos, ou seja, constelações culturais diferentes, e resgatar de cada um desses pluriversos o que pode ser mobilizado para ampliar e enriquecer a noção de Dignidade Humana. Por exemplo, enquanto que a noção hegemónica de Direitos Humanos se funda na noção de pessoa humana individual única e livre, as culturas ameríndias alertam-nos para a necessidade de ver a pessoa humana individual situada e interdependente de uma comunidade que, por sua vez, se sustenta numa matriz que inclui outras criaturas. Neste sentido, a natureza não é vista como um mero recurso, mas como uma parte fundamental da noção de Dignidade Humana (Santos, 1999).

A ‘racionalidade cosmopolita’, ao identificar um silêncio na norma com a qual trabalhamos, permite-nos aplicar uma hermenêutica crítica sobre a pretensa universalidade da primordialidade da individualidade e amplificar, deste modo, o nosso ideário conceptual de Dignidade Humana. Utilizando as palavras de Boaventura de Sousa Santos, a ‘racionalidade cosmopolita’ é aquela que não desperdiça pessoas, conhecimentos nem experiências (2002) e, por isso, aumenta e densifica as possibilidades de a Humanidade se encontrar e encontrar respostas adequadas e harmoniosas para que todas as pessoas e comunidades tenham o seu lugar no nosso Mundo.

b) *Racionalidade cidadã.*

Em segundo lugar, este conceito de EDH implica uma ‘racionalidade cidadã’ (Freire, 1975; Shirin, 1996; Oruka, 1997), ou seja, aquela que vincula a actividade educativa ao aumento efectivo da emancipação, seja esta individual ou colectiva. Paulo Freire já nos havia alertado desde os anos 70 do século passado para o facto de que a acção educativa e o pensamento educativo devem ser actos de ‘conscientização’, isto é, de uma articulação forte e indispensável entre o pensamento e a acção. Ele acrescenta que esta acção deve ser transformadora porque deve criar as condições para que a dialogicidade entre actores e actrizes sociais aconteça e com ela as relações de opressão se tornem visíveis, se transformem e desapareçam.

Não existe cidadania sob qualquer tipo de opressão porque esta impede que a pessoa e/ou a comunidade possam exercer plenamente o poder da escolha e da mudança. Tanto Paulo Freire como Henry Odera Oruka, entre muitas/os outras/os autoras/es, oferecem-nos a possibilidade de pensar a EDH como um *continuum* virtuoso entre pensamento e acção como instrumento de libertação, justiça, inclusão e, através de tudo isto, de construção de uma cidadania efectiva. A ‘racionalidade



cidadã' permite-nos criar, no âmbito da EDH, as atmosferas educativas necessárias para que cada pessoa/comunidade reforce os seus sentidos de pertença, de identidade e de responsabilidade através do seu pensamento e do carácter performativo da acção educativa. A 'racionalidade cidadã' desenvolve uma noção de educação capaz de reorganizar a vida de uma comunidade na qual cada pessoa, sem prescindir da sua especificidade, encontra o seu lugar e se sinta interessada em participar no destino e bem comuns. Sem desligar o pensamento da acção e ligando um e outra à transformação concreta das condições de vida das pessoas, a 'racionalidade cidadã' não reduz a cidadania à relação frágil e por vezes mutuamente desresponsabilizante da pessoa com um ou mais Estados. Pelo contrário, aumenta o *campus* de acção, resistência e de construção de alternativas. A cidadania passa a ser entendida como uma relação recíproca e plural de responsabilização na qual o Estado e cada pessoa/comunidade têm um papel a desempenhar.

c) *Racionalidade ecológica.*

Em terceiro lugar, a EDH requer uma 'racionalidade ecológica', no sentido de não separar a comunidade humana da sua matriz de sustentação que é a Terra e as criaturas que a povoam (Boff, 1999; Mies; Shiva, 1993).

Como dissemos atrás, a Dignidade Humana é um conceito que só adquire sentido situado no espaço e no tempo. Seria impossível entendermo-nos sem o contexto em que radica a nossa história, o nosso entendimento do mundo, os nossos conhecimentos e as nossas tecnologias de convivência. Ao falarmos de contexto, não podemos alienar à invisibilidade o conjunto complexo de seres e criaturas não-humanas que fazem parte dele e que estão em permanente contacto e interacção connosco. Ao reduzir a natureza a um mero recurso explorável e controlável (Stengers, 1997; Santos, 1999), abriu-se o caminho à ideia da possibilidade de exploração e dominação e, no limite, ao desaparecimento. É deste modo que a natureza passou a constituir-se como uma exterioridade sobre a qual a Humanidade poderia agir sem limites. Hoje, a nossa experiência empírica e a reflexão crítica mostram-nos com clareza que a natureza está longe de estar entendida e dominada pela razão científica moderna e que a sua exploração enquanto mera matéria-prima nos tem conduzido ao esgotamento de recursos essenciais à vida humana, como por exemplo a água potável, o ar limpo e a biodiversidade.

É neste sentido que procuramos densificar o conceito de *Direitos Humanos* e de *Dignidade Humana* através de uma 'racionalidade ecológica' que religue o humano e a natureza, não numa relação mística, mas numa de cuidado e atenção epistemológica. Esta racionalidade não procura apenas a preservação ou a conservação da natu-

reza, mas a transformação de um paradigma de exploração ilimitada para um paradigma de cooperação e cuidado (Boff, 1999: 27)<sup>13</sup>. A ‘racionalidade ecológica’, no âmbito da EDH, procura re-estabelecer como um dos seus fundamentos as ideias de interdependência e de respeito entre o social e o natural. Ao educar para a Dignidade Humana através de uma ‘racionalidade ecológica’ está-se, com certeza, a aumentar as possibilidades de vida e de reorganização subjectiva e societal que permitam manter uma relação de harmonia entre as pessoas humanas e as demais criaturas do mundo. É também esta ‘racionalidade ecológica’ que abre caminho a um conceito de desenvolvimento que não se baseie na mera apropriação dos recursos da Terra, mas na sua utilização partilhada e sustentada.

d) *Racionalidade não-sexista.*

O conceito de EDH assenta ainda no desenvolvimento de uma ‘racionalidade não-sexista’, ou seja aquela que não exclui em ordem do sexo e do género<sup>14</sup>, mas que reclama para si todas as aprendizagens sociais úteis à vida (Reardon, 1985; Mohanty, 1991; Ruddik, 1995; Mies & Shiva, 1993). Os estudos feministas têm vindo a demonstrar que as sociedades têm produzido ao longo de milénios de História sistemas de discriminação com base no sexo. O sexismo é pois um sistema de relações de poder desiguais e hierárquicas, baseadas no controlo do género masculino sobre o género feminino. *Naturalizando* profundamente a inferioridade socialmente construída e atribuída às mulheres<sup>15</sup>, através de um substantivo feminino aprisionado entre os muros apertados de um papel social subalterno, o sexismo conta contudo com as mulheres para se reproduzir e reproduzir todas as suas discriminações. Nas palavras de Maria de Lourdes Pintasilgo, o sexismo não

*concede a igualdade entre as pessoas [e] não se institucionaliza sem conceder ao sexo discriminado um certo número de pseudo privilégios tendentes a camuflar a injustiça.* (Pintasilgo, 1981: 22)

Uma Educação para os Direitos Humanos tem que postular uma Dignidade Humana que realize todas as pessoas e promova relações de paridade entre os sexos

---

<sup>13</sup> É interessante notar como Leonardo Boff aborda esta tarefa: ‘*Ethos*’ em seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, vale dizer, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer nosso habitat. Temos que reconstruir a casa comum - a Terra - para que nela todos [as] possam caber. (1999: 27).

<sup>14</sup> Nem sempre o sexo biológico coincide com a construção social dos atributos que lhe correspondem e é por isso que se fala de relações de género como sendo aquelas resultantes das construções sociais que determinam os papéis, características de um determinado sexo. Simone de Beauvoir foi uma das principais conceptualizadoras do conceito de género (Beauvoir, 1975: 11; 67).

<sup>15</sup> Ou de todos os seres humanos que não cumpram o papel social atribuído ao género masculino. Assim, o sexismo não é apenas ginofóbico, mas também discriminatório de todos os seres vulneráveis, como crianças, pessoas idosas, pessoas com diferentes incapacidades, estilos de vida ou opções sexuais, independentemente de terem nascido mulheres ou homens.

como garantia de respeito por todas e todos na resolução dos problemas humanos. Neste sentido, a EDH que desenvolve uma ‘racionalidade não-sexista’ está em condições de se tornar num instrumento privilegiado de transformação e emancipação alterando as relações desiguais de poder através da democratização das subjectividades, da desconstrução da naturalização dos géneros e da experimentação de novos espaços e modos de cidadania fundados na ideia de que a Humanidade é, inalienavelmente, constituída por mulheres e por homens. A Dignidade Humana que defendemos é também a recusa dos danos provocados pelo sexismo, seja na esfera privada, seja na esfera pública, tanto na linguagem como na educação. A igualdade entre mulheres e homens não procura a indiferenciação mas, pelo contrário, a assumpção de que as diferenças não devem descaracterizar ou subalternizar.

e) *Racionalidade pacífica.*

Por fim, parece-nos que o conceito de EDH e de Dignidade Humana com o qual trabalhamos implica uma ‘racionalidade pacífica’, ou seja, uma racionalidade que não assenta na polarização, mas na construção de relações mutuamente capacitadoras. Como nos chama a atenção Johan Galtung, não há culturas intrinsecamente violentas ou totalmente violentas, mas sim aspectos delas que são violentos, e é para esses aspectos que devemos voltar a nossa reflexão e acção educativa para os deslegitimar e transformar positivamente (Galtung, 1996). A fenomenologia comunicativa permite-nos pensar que as pessoas são mais aptas e mais competentes para a paz do que para a violência (Guzmán, 2001: 17) o que nos conduz a afirmar que uma ‘racionalidade pacífica’ é aquela que nos permite descobrir com maior rigor e eficácia os modos de resolução pacífica dos conflitos existentes em cada cultura e aumentar, desse modo, o nosso acervo cultural e material de relações justas e não-violentas. Esta ‘racionalidade pacífica’ preconiza e privilegia a pluralidade (não a fragmentação) de sentidos e sujeitos; a distanciação entre sujeito e objecto do conhecimento perde a sua hegemonia para denunciar o carácter eminentemente articulado de quem pensa-fala-age. Por fim, esta ‘racionalidade pacífica’ sublinha a interdependência dos conceitos e das práticas fundando uma epistemologia da Dignidade Humana assente numa ética plural e complexa disruptiva relativamente a cosmologias ou sistemas de pensamento autoritários e pessimistas acerca da pessoa humana.

Inspirando-nos nas ideias de Mahatma Gandhi<sup>16</sup> defendemos que só a presença de uma ‘racionalidade pacífica’ no contexto da EDH pode fazer emergir um aumento

---

<sup>16</sup> Neste contexto, há dois conceitos centrais para M. Gandhi: *satyagraha* e *ahimsa*. O primeiro tem a sua raiz etimológica na palavra hindi *satya*, que quer dizer *verdade* e que deriva de uma mais antiga *sat*, que quer dizer *ser*. No entanto, o significado que lhe é atribuído por Gandhi é *verdade-força e resistência não-violenta* (Gandhi; Strohmeier, 1999: 50). O segundo, tem a sua origem em *himsa*, que quer dizer *violência*, ao qual se acrescenta a sua negação, *a*, sendo *ahimsa* a *não-violência* (Gandhi; Strohmeier, 1999: 77).

da consciência social sobre o que tem que ser mudado, operacionalizando comportamentos e atitudes de tolerância à ambiguidade, de negociação, honra, verdade e respeito integral por cada pessoa, comunidade e criatura.

Procurámos analisar a partir da crítica da razão indolente que em cima se apresentou um conjunto de propostas teóricas que, por um lado, procuram compreender analiticamente os desafios colocados hoje pela EDH e, por outro, lançam bases epistemológicas para a inovação e a emergência de *outras* práticas educativas que se baseiam na densificação dos conceitos de *Dignidade Humana* e *Democracia*.

### III- A Educação formal e não-formal e a Educação para os Direitos Humanos

Do nosso ponto de vista, seguindo o pensamento de Paulo Freire, a Educação que procuramos desenvolver e que queremos discutir corresponde a processos de *humanização*, de *democratização* das subjectividades e das relações inter-subjectivas e a intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania participativa e ampla. Na verdade, a *dialogicidade* da pedagogia freiriana assenta na imbricação entre a educação e a transformação social e a possibilidade de ‘reconhecer’ a(s) outra(s) pessoa(s) na sua inalienável dignidade. Esta é a sua extraordinária possibilidade que nos interessa compreender e aprofundar.

*Educar* é, assim, uma relação privilegiada entre ética, cultura e política que transforma a heterogeneidade cultural e cognitiva num potencial de transformação, de re-interpretação das realidades e numa busca permanente de alternativas negociadas, responsáveis e sustentáveis abrindo lugar a outros pensamentos e paradigmas educativos.

Partimos da assumpção de que a Educação se alicerça em cinco fundamentos.

a) O primeiro consiste em entender e perspectivar *a Educação como acção para o desenvolvimento humano e para a formação das pessoas enquanto sujeitos/os*.

A finalidade maior da acção educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno dos seres humanos, na sua humanização e na sua inserção crítica na dinâmica da sociedade de que fazem parte. Ver a educação como *formação humana* implica que nos ocupemos com questões fundamentais da pedagogia, como sejam:

- Como formar o ser humano mais pleno? - Como ajudar a formar novas/os sujeitas/os sociais? - Que dimensões devem ser incluídas no projecto de educação destas pessoas? - De que aprendizagens específicas necessitam as/os educandas/os, as pessoas, os grupos que participam nas formações propostas?

b) O segundo implica que a/o educador/a assuma a necessidade de *compreender e de trabalhar as matrizes básicas da formação das/os sujeitas/os em processo formador*.

Os sujeitos humanizam-se ou desumanizam-se sob condições materiais e sob relações sociais bem determinadas. É nos mesmos processos em que se produz a nossa existência que também nos produzimos como seres humanos. É por isso que um/uma educador/a precisa de compreender como cada uma das pessoas e dos grupos com quem trabalha se vem *formando* (ou *deformando*) através das suas relações de pertença, de convivialidade, de trabalho, da sua cultura, da violência e do modo como resiste a situações de opressão, de miséria, de dominação, e das lutas e dos movimentos sociais em que participa.

c) O terceiro fundamento em que apoiamos o nosso conceito de Educação é a necessidade de *provocar o debate sobre a própria Educação entre as diversas pessoas participantes nos processos formadores*.

Nem todas as pessoas compreenderam já que podem interferir no percurso da sua Educação. Ser educador/a é ajudar a colocar as questões da Educação na agenda de cada uma das pessoas, dos grupos, das comunidades, dos movimentos sociais e de outras organizações. Discutir o direito à Educação, mas também o modo de construir uma pedagogia que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes; que trabalhe com os processos educativos de continuidade, mas também de ruptura cultural; de enraizamento e de projecto; de olhar para o passado, mas construindo novas possibilidades de futuro.

d) Um quarto fundamento é o entendimento de que a Educação também é cultivo, é intencionalidade, é acompanhamento, é persistência, é *aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a/da Terra*.

Ver a Terra como sendo de todas e todos e que todas/os podem beneficiar dela é reeducar-se e educar as pessoas em processo formador na sabedoria de se verem como guardiãs desta matriz essencial. Saber respeitar todas as criaturas, cuidar da Terra, cuidar da água, lutar pela soberania alimentar é também cuidar dos seres humanos. Aprender a tratar as sementes como *Património da Humanidade*, porque são de todas e de todos, e os conhecimentos e as tecnologias a elas associadas como *Matrimónio da Humanidade* porque nos ligam e nos sustentam, são pedagogias estruturantes para as respostas que devemos construir colectivamente nos dias de hoje.

e) O quinto fundamento é *deixar-se educar pelas/os outras/os e pelo processo de Educação*.

Participar dos processos de humanização, identificar-se com projectos utópicos enquanto *inéditos viáveis* (Freire, 1975: 135) é um desafio de nos fazermos pessoas construindo-nos nas nossas práticas que requerem um devir e sentidos cada vez mais enraizados num outro futuro porque aquele que nos é anunciado não serve a nossa mais ampla humanidade. Ser exemplo dos valores que emergem de práticas de convivialidade e de resistência, solidariedade, espírito de cooperação e persistência fazem parte da ideia de aprender a aprender. Segundo as palavras de Roseli Salette Caldart (2002: 133), *é preciso sempre aprender a ser educadora/or; é preciso jamais deixar de ser educanda/o*.

É a partir destes pressupostos que pensamos a Educação, formal e não-formal, como o conjunto de acções educativas pensadas com a finalidade de desenvolver pessoal e socialmente as/os sujeitos, através da intervenção sobre as suas competências e respectivos processos de desenvolvimento em contextos variados. Deste modo, justifica-se que o nosso entendimento de Educação configure uma perspectiva de *aprendizagem ao longo da vida* como sendo um processo alargado às várias esferas da vida de cada pessoa. A UNESCO afirma que a Educação deve sublinhar a *experiência vivida no quotidiano* e ainda que *a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica de várias dimensões* (Delors, 1996: 92).

É a partir deste marco teórico que temos vindo a defender o interesse e a necessidade de fazer inter-agir de forma articulada a Educação formal e a não-formal. Colocar instituições e organizações diversas em diálogo, estudar e experimentar cooperativamente, encontrar e construir espaços e atmosferas educativas múltiplas que permitam aprendizagens cognitivas e também experienciais acerca da Dignidade Humana tem sido uma tarefa central na nossa reflexão. Para tal, temos vindo a aprofundar e a estabelecer algumas bases conceptuais da Educação não-formal de modo a fundamentar e a reforçar as pontes que procuramos implementar na formação de professoras/es com a formação de outras/os actrizes/actores educativos/os e sociais.

Para o nosso propósito interessa recordar que o debate sobre a Educação não-formal e a sua importância na vida de todas/os é longo e tem vindo a reforçar a ideia de que a Educação não-formal deve ser reconhecida como um *campus* educativo próprio e que se deve constituir enquanto um direito à validação de competências e conhecimentos adquiridos e consolidados fora dos sistemas formais de Educação e Ensino. A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adoptou, em 2000, a reco-

mendação 1437 sobre a Educação não-formal<sup>17</sup> sublinhando que esta é um processo de aprendizagem centrado na/o educanda/o em contextos sociais diferenciados, através de actividades fora do sistema de ensino formal, se baseia na motivação intrínseca da/o educanda/o e é voluntária e não-hierárquica. Esta concepção de Educação não-formal chama a atenção para o facto de que ela permite às/aos jovens e adultas/os, ao longo de toda a vida, *a aquisição e a consolidação de competências e a capacidade de se adaptar a um ambiente social em contínua mudança* (Council of Europe, 2000).

O facto de não ter um currículo único e pré-formatado não significa que a Educação não-formal não seja um processo de aprendizagem estruturado, baseado na identificação de objectivos educativos, com metodologias com uma alta densidade pedagógica e uma avaliação integrada no programa de actividades e de carácter formativo. Assume vários formatos e é participada por todas/os, educadoras/es e educandas/os, no sentido de aferir os progressos efectuados e/ou reconhecer as necessidades de aprendizagem que acrescentam cultura, memória, identidade, auto-estima, conhecimentos diferenciados e úteis, entre outras coisas, à vida das pessoas que nela participam. Como parte integrante do desenvolvimento de saberes e de competências, o conceito de Educação não-formal envolve um vasto conjunto de valores sociais e éticos - dignidade humana, tolerância, promoção da paz, solidariedade e justiça social, igualdade de oportunidades, cidadania democrática e aprendizagem intercultural - e incide no desenvolvimento de métodos participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada pessoa e do grupo em formação.

Deste modo, é importante explicitar quais as pedagogias que servem de forma concreta e operacional a Educação não-formal.

- A Educação não-formal exige uma *pedagogia inclusiva*, ou seja, uma abordagem que implique e mobilize num processo integrado e integrador de conhecimentos, competências e atitudes: saberes para saber, saberes para fazer, saberes para ser e saberes para viver juntas/os.

Uma *pedagogia inclusiva* implica ainda celebrar a diversidade e as diferenças individuais e colectivas, pressupõe a oportunidade de as/os educandas/os terem vozes e de estas serem activamente ouvidas e necessita de uma política participativa onde todas/os buscam e podem encontrar qualidade para todas as pessoas sejam

---

<sup>17</sup> Embora marginal ao tema deste artigo assinalamos a necessidade de referir que é necessário fazer um trabalho de desocultação das raízes daquilo que hoje designamos de Educação não-formal e que parecem beber do ideário rousseauniano, das propostas pedagógicas do movimento da Escola Nova (Dewey, Claparède, Ferrière, Cousinet, Montessori, Decroly, Freinet...) e da *pedagogia institucional* (Rogers, Lobrot...) surgidas num contexto de renovação da educação formal como alternativas epistemo-metodológicas à *pedagogia tradicional*. Em trabalhos posteriores, planeamos abordar esta temática.

crianças, adolescentes, jovens ou adultas/os. *Inclusiva*, será a Educação que seja capaz de reorganizar a vida de uma comunidade na qual cada pessoa, sem prescindir da sua especificidade, encontre o seu lugar e se sinta interessada e capaz de participar no destino e bem comuns.

- A Educação não-formal necessita de uma *pedagogia cooperativa*. David W. Jonhson e Roger T. Jonhson (1989, 1994), entre outros, apresentam uma concepção analítica, aprofundada e reflexiva da aprendizagem cooperativa que nos serve de alicerce na implementação desta pedagogia. Uma situação de aprendizagem será cooperativa se respeitar cumulativamente os seguintes pressupostos:

a) Se estabelecer uma *relação de interdependência positiva entre os diversos membros do grupo*. Cada pessoa deve estar consciente que é do seu interesse pessoal ajudar os outros a ultrapassar as suas dificuldades, porque só assim é que ele próprio poderá atingir os seus objectivos;

b) se fomentar *interacções entre as pessoas*, com relevo especial para as *interacções face-a-face* e *pele-com-pele* (Galtung, 1996). A aprendizagem deverá basear-se na resolução de problemas, na ultrapassagem de dificuldades, na realização de tarefas que permitam às/aos membros de um grupo partilhar os seus conhecimentos e recursos na presença física e empática entre si;

c) se implicar o grupo (e cada uma das pessoas participantes) num *processo de aprendizagem* em que os *contributos individuais sejam tão importantes quanto os contributos colectivos para a prossecução dos objectivos da aprendizagem*. A aprendizagem cooperativa só é possível se o trabalho colectivo tomar por base um trabalho e uma responsabilidade individual e o trabalho individual puder usufruir e contribuir para os objectivos comuns;

d) se estimular o *desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal*. A aprendizagem cooperativa desenvolve-se com o grupo, é inevitável que nele se manifestem divergências, conflitos, dispersões ou indecisões. É pois necessário organizar as tarefas de aprendizagem de modo a que cada pessoa possa desenvolver as suas capacidades de comunicação, de tomada de decisão, de análise e de síntese, de resolução de conflitos e de liderança, entre outras;

e) se instituir *estratégias grupais de auto-regulação das interacções e das aprendizagens seguintes*. O grupo deverá estar em condições de avaliar de que modo as suas acções estão ou não a facilitar a prossecução dos objectivos da aprendizagem e, em função dessa informação, consolidar as acções entendidas como desejáveis e alterar aquelas que se revelem perniciosas.



A Educação não-formal também requer uma *pedagogia experiencial*. A aprendizagem experiencial é uma abordagem que começa<sup>18</sup> pela valorização da individualidade e da actividade livre, da aprendizagem por descoberta e através da experiência como sendo muito mais significativa para quem aprende do que a que se baseia na transmissão de conhecimentos teóricos, centrados no ensino do saber. Defende uma relação dialéctica entre a teoria e a prática, a experiência e a reflexão, a acção e a investigação<sup>19</sup>, a ética e a estética que veio a repercutir-se na valorização existencial e experiencial dos processos educativos<sup>20</sup>. Uma outra linha interpretativa<sup>21</sup> valoriza a dimensão da *reflexão* na aprendizagem experiencial, considerando que o seu ciclo se inicia com a *colocação de problemas*, que constituem a base para a consciência crítica sobre o papel que o contexto social assume nas interpretações que fazemos sobre a experiência, prosseguindo através de um *processo de conscientização* como meio de mudar as estruturas sociais, através da acção individual e colectiva.

Nas palavras de Pierre Dominicé, *o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso* de vida de cada pessoa (Dominicé, 1989: 59), o que significa que a riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial depende directamente da riqueza e diversidade de situações vividas/experimentadas pela pessoa no contexto que a rodeia. A Educação experiencial é, por natureza, inacabada e caracteriza-se pelo seu potencial heurístico, pois o processo não é apenas cognitivo uma vez que entra em jogo a totalidade da pessoa. Neste processo, a *vida* humana, em virtude da sua liberdade e inacabamento essenciais, é entendida como uma realidade em contínuo processo (hermenêutico e prático) de produção e advento de sentido. Como realidade particular da vida humana, a Educação não-formal participa das mesmas características, revestindo a sua prática uma natureza isomórfica.

Neste sentido, todas as escolhas metodológicas contam com um forte contributo das/os formandas/os, quer no processo individual, quer no processo colectivo de aprendizagem. Este conceito metodológico de *participação activa* na produção, gestão e comunicação do conhecimento, procura fazer emergir a democratização das relações interpessoais no seio do grupo de trabalho exigindo práticas constantes de auto e hetero-avaliação, ou seja, de mútuas responsabilidades sobre o trabalho e a aprendizagem de cada pessoa.

---

<sup>18</sup> Iniciada por John Dewey nos anos 20 do século passado.

<sup>19</sup> Continuada por Kurt Lewin nos anos 40 do mesmo século.

<sup>20</sup> Cujo representante mais conhecido é Carl Rogers.

<sup>21</sup> A de Paulo Freire.

#### IV- A Formação em Educação para os Direitos Humanos

Tendo como pano de fundo a reflexão feita até aqui parece-nos que a cooperação entre as diversas instituições responsáveis pela Formação e Educação das/os cidadãs/ãos parece ser essencial para que se responda adequadamente aos desafios que a contemporaneidade coloca às pessoas e às comunidades humanas. Neste sentido, e no âmbito do *Programa Europeu de Educação para os Direitos Humanos*, a equipa de formação constituída por formadoras da ONGD 'Acção para a Justiça e Paz' e professor/as da 'Escola Superior de Educação de Coimbra' tem vindo a trabalhar há diversos anos, em cooperação com a Direcção de Juventude do Conselho da Europa, no desenho conceptual e pedagógico da Formação de EDH dirigidos a públicos com responsabilidades socioeducativas mas diversificados. Esta equipa tem vindo a participar em Cursos Europeus de Formação, reuniões de avaliação e monitorização ao nível Europeu, a produzir relatórios e conhecimento a partir das experiências implementadas e avaliadas e a disseminar a experiência através de Simpósios e Congressos onde regularmente apresenta e discute os seus resultados. Todo este trabalho tem sido desenvolvido com o patrocínio e estado sob a avaliação do Conselho da Europa.

A Formação em *Educação para os Direitos Humanos* realizada caracteriza-se por ter uma abordagem metodológica que combina alguns princípios que nos parecem fundamentais tais como:

- A participação activa do grupo na gestão do programa; a articulação de abordagens conceptuais com a aprendizagem experiencial; a integração e articulação de contributos de especialistas, exercícios, observação, visitas, reflexões pessoais e trabalho de grupo; a utilização da arte ou manifestações estéticas e artísticas, tal como o teatro, literatura, dança e a fotografia; e uma avaliação contínua e transversal. É com base nesta abordagem metodológica que a Formação inclui exposições teóricas, exercícios experienciais, trabalhos individuais e em grupo auto-reflexivos, vistas de estudo, jornais ou registos diários das avaliações e o acesso a um conjunto de recursos tais como materiais teóricos e práticos, manuais, e materiais artísticos, apresentados em suportes convencionais ou informáticos. As/os participantes são fortemente encorajadas/os a partilharem os seus próprios recursos reconstruindo e aumentando o 'Centro de Recursos' que lhes é disponibilizado no início de cada Curso de Formação. Este processo para além de promover a coesão e a sinergia endógena do grupo permite ir aumentando o acervo de materiais de mais diversa natureza para apoio às iniciativas de Educação para os Direitos Humanos que cada educadora/orqueira levar a cabo nos seus contextos de trabalho.

Os programas de formação privilegiam uma abordagem holística e densa e por esse motivo fazemos a opção por organizar cursos residenciais de sete dias trabalhando de forma a que a vida em grupo se transforme num espaço de alta intensidade educativa e de convivialidade humanizadora. Ao mesmo tempo procuramos incluir uma forte dimensão anti-racista, promovendo a participação de pessoas de comunidades migrantes ou realizando os cursos a nível regional como foi o caso do último que contou com a participação de estudantes e professoras da Universidade de Granada<sup>22</sup> (Andaluzia - Espanha) e da República Árabe Saharaui Democrática. Procuramos que as nossas diversidades se transformem em recursos educativos, ou seja, falar diferentes línguas permite aprender a falar diferentes línguas; ter diferentes experiências de vida e de profissão implica aumentar os nossos conhecimentos sobre diferentes áreas de actuação e estratégias de vida; conviver de perto com culturas e grupos diferentes pressupõe aprender activa e concretamente o respeito e a tolerância à ambiguidade; viver e trabalhar juntas/os amplifica as nossas competências de comunicação, de negociação, de verdade e de honra. É neste contexto que as finalidades e objectivos da formação EDH se formulam desta maneira:

- Promover a Educação para os Direitos Humanos em Instituições de Educação Formal e Educação não-Formal; aprofundar as complementaridades entre a Educação Formal e a Educação não-Formal; disseminar o *Compass* - Manual de Educação para os Direitos Humanos do Conselho da Europa; promover um pensamento crítico e uma atitude exigente no que respeita à Dignidade Humana; formar multiplicadoras/es em Educação para os Direitos Humanos; estudar temáticas como a multiculturalidade, o pacifismo e a paridade como condições para um cultura de Dignidade e Direitos Humanos; consolidar a Educação como Instrumento para a Cidadania e a Participação; trabalhar a Educação para os Direitos Humanos a partir dos contextos locais, culturais, sociais, organizacionais, regionais e nacionais das/os participantes e desenvolver os conhecimentos, competências, e atitudes das/os formandas/os em áreas chave da Educação para os Direitos Humanos. As avaliações dos Cursos têm indicado que estes objectivos têm, em geral, sido atingidos de forma suficiente e satisfatória pese no entanto a vida própria de cada grupo e as diferenças que estas metodologias imprimem a cada realização.

A nossa experiência tem-nos proporcionado reflexão suficiente sobre as potencialidades, mas também sobre os limites e dificuldades com os quais nos temos vindo a confrontar e que apontaremos e analisaremos, ainda que de forma breve.

---

<sup>22</sup> Mediante a parceria estabelecida com o Centre for Intercultural Music and Arts.

Destacamos três problemas que nos parecem ser particularmente interessantes pelo seu carácter estruturante e com implicações no presente e no futuro.

A construção de uma equipa composta por professoras/es de uma instituição do ensino superior e por formadoras de uma ONG não é um exercício fácil. Não são apenas as diferenças de experiência, idade e sexo, mas também as diferenças de linguagem e de conceptualização pedagógica que estão em jogo. Por isso, aquilo a que chamaríamos o ‘diálogo entre culturas educativas’ é um processo longo que necessita de tempo em qualidade, paciência, rigor e muita capacidade de viver a ambiguidade. Esta experiência mostra-nos como estas equipas podem ser criativas, mas também como obrigam a re-inventar conceitos, estabelecer pontes, aceitar trabalhar com base em compromissos e, sobretudo, não aceitar como definitiva nenhuma das coisas aprendidas. Aprender a aprender e a hermenêutica diatópica de que falamos atrás têm-se mostrado conceitos básicos e bastante operativos neste processo de construção desta equipa. Muitas são as coisas que estão em processo de resolução e para cada situação concreta é necessário pensar e implementar uma solução concreta como, por exemplo, os critérios para determinar o grau de flexibilidade do programa ou ainda o equilíbrio entre os aspectos analíticos e práticos de um Curso de formação.

Em segundo lugar, é nossa convicção de que o reconhecimento das aprendizagens realizadas nestes Cursos é parcial e tem quase sempre um carácter subalterno. Apesar da parceria com a qual trabalhamos envolver uma Universidade e uma Escola Superior Politécnica, instituições reconhecidamente formadoras, estes Cursos são realizados fora do seu cânone e isso parece ser condição suficiente para que o reconhecimento social e educacional seja deficitário. Por um lado, a certificação da formação não depende da entidade universitária ou politécnica pois é dada pelo Conselho da Europa e, por outro lado, a Educação não-formal continua a sofrer de uma certa marca de subalternidade porque contraria o carácter normativo, sistemático e programático que caracterizam os Sistemas de Educação e Ensino. Este debate liga-se com aquilo a que nos referimos atrás, i. é, a justiça cognitiva capaz de reconhecer que as nossas sociedades são sociedades de conhecimentos múltiplos, diversos, válidos e úteis, opondo-se à ideia de que há um só tipo de conhecimento universalmente válido. Esta subalternidade é tanto um processo de carácter institucional como subjectivo, ou seja, o reconhecimento, ou não, por parte de potenciais participantes do valor *per se* da formação independentemente da forma transgressiva em que se apresenta. Ao longo de quatro anos temos vindo a pensar e a trabalhar sobre este problema tentando compreendê-lo no contexto específico Português e a desenvolver

estratégias de resposta que pareçam ser adequadas e eficazes. A amplificação da equipa a nível Ibérico e a enorme procura destes Cursos de *Educação para os Direitos Humanos* por uma crescente variedade de actrizes e actores educativos/os tem vindo a indicar que estamos a trabalhar no bom sentido, ou seja, trabalhar com criatividade e exigindo de nós a maior qualidade e rigor possíveis em cada uma das realizações do Curso.

Por fim, uma das dificuldades com que nos deparamos é pensar a continuidade de cada um dos Cursos de *Educação para os Direitos Humanos* no sentido de proporcionar espaços de aprofundamento e consolidação das aprendizagens, assim como de implementação de estratégias socioeducativas relativas ao respeito e garantia dos Direitos e da Dignidade Humana nas nossas sociedades. Sendo que cada Curso de Formação é único, no sentido de irrepetível, reúne um conjunto diversificado de pessoas e tem poucos apoios financeiros, pelo que pensar em dar-lhe continuidade constitui um desafio para o qual ainda não encontrámos respostas. O uso da internet com grupos de discussão, a publicação de materiais colectivos ou a manutenção dos contactos entre participantes e entre estas/es e a equipa de formação parece-nos claramente insuficiente. Este é um limite claro à nossa acção educativa que nos parece importante problematizar, manter na nossa agenda de trabalho e para o qual devemos encontrar respostas mais capazes, duradouras e promissoras de racionalidades cosmopolitas, cidadãs, ecológicas, não-sexistas e pacíficas.

### **Conclusão**

Durante estes processos trabalhámos com todas as pessoas valorizando as diversidades e o diálogo. Procurámos intencionalmente a capacitação e apropriação dos processos de aprendizagem por todas/os as/os participantes para que todas/os pudessem ser protagonistas no que respeita à forma como se pode pensar, construir e consolidar processos de igualdade na diferença e de Dignidade Humanas. Construídos na e através da Educação não-formal, os espaços criados por estes Cursos permitiram conhecer, viver e interpretar o Mundo de outra forma, olhar e pensar a Escola a partir de outros pontos de vista e identificar a necessidade de aprender a aprender ao longo de toda a nossa vida.

Destacamos a centralidade estratégica da articulação *Educação formal* e *Educação não-formal* enquanto partilha dos princípios das aprendizagens interactivas cooperativas, com metodologias participadas e activas centradas nas/os participantes, com processos que incluem conhecimentos racionais e emocionais e com aprendizagens intimamente ligadas com os quotidianos de cada uma das pessoas. Aquilo

que no nosso contexto é específico e inovador é que a *Educação para os Direitos Humanos* assim entendida se assume como um movimento importante para potenciar e acrescentar liberdade, criatividade e participação à transformação e emancipação social (Reis; Cunha; Ramos, 2005; 2006).

A pertinência e relevância deste entendimento parece-nos assim bem justificada, particularmente nesta Europa, herdeira de um Humanismo assente na Dignidade e nos Direitos das Pessoas Humanas, que necessita de se construir através de racionalidades múltiplas e responsáveis e de pedagogias cidadãs capazes de promover a sua intrínseca diversidade como a forma de assegurar o desenvolvimento, a justiça, a paz e a solidariedade nela mesma e no Mundo.

## Referências

- BEAUVOIR, Simone (1975), *O Segundo Sexo*. Amadora: Livraria Bertrand.
- BOFF, Leonardo (1999), *Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela Terra*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CALDART, Roseli Salete (2002), “*Ser educador do povo do campo*”. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., Caldart, Roseli S. (Org.), *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Projecto Articulação nacional por uma educação do campo, n.º 4.
- COUNCIL OF EUROPE - COMMITTEE OF MINISTERS (1978), “Resolution on the Teaching of Human Rights” (78)41, 25 de October.
- COUNCIL OF EUROPE - COMMITTEE OF MINISTERS (1985), “Resolution on Teaching and Learning about Human Rights in Schools”, R. (85) 7, 14 May.
- COUNCIL OF EUROPE - COMMITTEE OF MINISTERS, (2003), “Recommendation on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people”, Rec (2003) 8, 30 April.
- COUNCIL OF EUROPE, (2002), *Compass: A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- DELORS, Jacques (Dir.), *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DOMINICE, Pierre, (1989). “Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu”, *Educacion Permanente*, 100/101, 57-65.
- DUSSEL, Enrique (2000), *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FREIRE, Paulo (1975), *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- GALTUNG, Johan (1996), *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict Development and Civilization*. Oslo: PRIO.
- GANDHI, Mohandas K.; Strohmeier, John (Orgs.) (1999), *Vows and Observances*. Berkeley: Berkeley Books.
- GOMES, Rui (2005), “The EYCB and Human Rights Education - A Programme at the centre at the Herat of Europe”. (mimeo).

- GUZMÁN, Vicent (2001), “ La Paz Imperfecta. Una Perspectiva de La Filosofia para La paz”, In Muñoz, Francisco A. (Org.), *La Paz Imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y de los Conflictos, Universidad de Granada, 67- 94.
- JOHNSON, David W.; Johnson, Roger T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company
- JOHNSON, David W., Johnson, Roger T. (1994), *Cooperation in the classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.
- MIES, Maria; Shiva, Vandana (1993), *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOHANTY, Chandra Talpade (1991) “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, In Mohanty; Russo; Torres, (Orgs.), *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington; Ind.: Indiana University Press, 462-487.
- ORUKA, Henry Odera (1997), ‘Sage Philosophy: The basic questions and methodology’, In Kresse, Kai, Graness, Anke (Org.), *Sagacious Reasoning. Henry Odera Oruka in memoriam*. Frankfurt: Peter Lang, 61- 67.
- PARLIAMENTARY ASSEMBLY (1997), ‘Recommandation relative à l’éducation aux droits de l’homme’, 1346, 26 September.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1981), *Os Novos Feminismos: Interrogação para os Cristãos?* Lisboa: Moraes Editores.
- PUREZA, José Manuel (2003), “ Derechos Humanos y Cultura de Paz: Dangerous Liaisons?”, In Isa, Felipe Gómez (Org.), *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto, 827-835.
- REARDON, Betty A. (1985), *Sexism and the War System*. New York: Teachers College Press.
- REIS, Inês Borges; Cunha, Teresa; Ramos, Fernando (2005), “Programa do módulo *Educação para os Direitos Humanos*”. Coimbra, ESEC (mimeo).
- RUDDICK, Sara (1995), *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999), “O Oriente entre Diferenças e Desencontros”, In *Notícias do Milénio*, Diário de Notícias, 8-7-1999, 44-51.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002), “Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências”, In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Paula; Nunes, João Arriscado (2004), “ Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”, In Santos, Boaventura de Sousa (Org.), *Semear Outras Soluções. Os caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivais*. Porto: Afrontamento, 19- 101.
- SHIRIN, Rai (1996), “Women and the State in the Third World”, In Kaleh, A. (Org.), *Women and Politics in the Third World*. London/New York: Routledge, 25-39.
- STENGERS, Isabelle (1997), *Cosmopolitiques I: La Guerre des Sciences*. Paris: La Découverte/Les Empêcheurs de penser en rond.
- UNDP (2005), *Human Development Report 2005. International Cooperation at a crossroads: Aid, Trade and Security in an unequal world*. New York: United Nations Development Programme.