

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH) - POSSIBILIDADES DE INSTITUIR DIMENSÕES MAIS AMPLAS E GLOBALIZANTES NAS ESFERAS DA CONSTRUÇÃO DO SABER NA UNIVERSIDADE

Solange Martins Oliveira Magalhães – UFG
solufg@hotmail.com

RESUMO

Na perspectiva da ruptura com o paradigma tradicional de ensino, este trabalho articula *Direitos Humanos*, *PNEDH (2008)* e *Complexidade* como um norte inovador das práticas pedagógicas na educação superior. Discutimos uma prática pedagógica considerada inovadora por docentes e discentes, em função dos objetivos alcançados no processo ensino-aprendizagem. Destacamos “*sinalizadores de inovação pedagógica complexa*” para identificar *se/como/quais* características poderiam relacionar-se a atividade pedagógica desenvolvida à Complexidade, como uma forma de superar a tendência cartesiana na construção do conhecimento na universidade.

Palavras-chave: educação Superior. Educação em Direitos Humanos. Complexidade.

Delineando a temática

Dizer que a universidade brasileira está em crise parece expressar um julgamento consensual a respeito de uma instituição que vive muitos problemas. Com efeito, problemas de difícil solução dilaceram a universidade brasileira, entre eles os financeiros, os de escolha de dirigentes, a administração, os currículos, a carreira docente, sem falar na sua crise de identidade. Para Santos (2000), tanto o modelo pedagógico quanto a pesquisa e o saber produzidos na universidade apresentam sinais de degradação, porque a própria idéia de universidade está em crise. Para ele, além dos aspectos pontuados acima, a crise da universidade manifesta-se de diversas formas e em amplos aspectos entre si relacionados: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, frutos da crise da própria modernidade.

A metáfora de um reitor francês de que a “universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto” revela que a crise das universidades não se restringe à América Latina. As análises acadêmicas e as denúncias políticas da crise sob os efeitos desagregadores das políticas neoliberais têm produzido outras metáforas para expressar o processo de precarização do espaço público nas universidades diante das “recomendações” do Banco Mundial. Trindade (2001) analisa o discurso crítico e as metáforas sobre a crise das universidades afirmando que eles são altamente sugestivos no final do século XX. O autor lança um apelo para “salvar a universidade”, com o argumento de que a degradação da

Universidade nos conduz à perda de nossa identidade nacional e de nossa cultura, ao enfraquecimento de nossa tecnologia e à baixa de nosso nível de vida.

Para analisar a versão nacional da crise, recordamos Chauí (1999). Para ela as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, engendrando uma sintonia fina entre o Ministério da Educação (MEC) e o pensamento do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para implantar a reforma universitária, cuja lógica da produtividade transformou as universidades em instituições operacionais. Em outras palavras, tratava-se de adequar a universidade ao mercado.

O Estado passou a regular a autonomia das universidades por meio dos padrões de produtividade – via mecanismos avaliativos, e é fácil observar como os padrões de avaliação assumem muito mais prestígio do que os de emancipação. Este estado de coisas acirra desafios relacionados aos processos de formação de professores. Parece-nos que nesta perspectiva, inovar significa agir contra um modelo político que se impõe; é promover a ruptura epistemológica. Inovar no campo da educação superior significa manifestar a vontade de tornar o ato educativo num fazer pedagógico que traduza a preocupação com a formação do ser humano integral, autônomo, cômico, emancipado.

Essa ação não é simples. Como afirma Cunha (2004; 2003), na sua geração, a inovação carrega o ônus da complexidade da iniciativa. Se esse movimento ainda não tem encontrado forças capazes de fazer vigorar uma perspectiva transformadora, inspira a reinvenção de novas maneiras de educar que conduzam a uma forma mais dinâmica de pensar, supere os conformismos cognitivos e intelectuais, para dar conta da complexidade do real (MORIN, 1991).

Como ensinar e aprender a educar para a complexidade do mundo? Para suas incertezas, que é a marca de nosso tempo?

Começemos por lembrar que nas universidades é transmitido um conjunto de saberes acumulados pelas sociedades. Esses saberes definem o como interpretamos o mundo, o como lidamos com “novos problemas”. É o conhecimento quem nos ajuda a construir nossa maneira de viver e compreender; nossa forma de agir no mundo, o que torna incontestável o papel da educação nas sociedades contemporâneas.

Entretanto, é preciso ter consciência que em função dos vários problemas vividos pelas universidades atuais, conforme discutimos acima, o conhecimento transmitido tem sido reduzido, lamentavelmente em grande parte, ao conhecimento científico. Compreendemos de forma distinta ciência e conhecimento.

A ciência é uma forma particular de conhecimento. Ela nasce no século XVII, com a designação de “ciência moderna” e surge, justamente, quando se separa de outras formas de compreender o mundo, como o mito, a arte, a filosofia e a religião. O conhecimento, por sua vez, é o conjunto de competências, atividade cognitiva (pensamento) e saberes construídos pelas sociedades humanas ao longo da história. Nesta perspectiva, a cultura é uma metáfora do conhecimento, é o produto mais acabado da construção de conhecimentos humanos.

Na perspectiva da Complexidade, o conhecimento é um fenômeno multidimensional, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social. A ciência não representa a totalidade do conhecimento, o conhecimento não se reduz à ciência.

O conhecimento incorpora o aporte teórico e técnico, mas também as experiências vividas no convívio social, através das artes, do romance, do cinema, das viagens, enfim, por meio de todos os acontecimentos da vida. Eles compõem igualmente formas importantes de conhecimentos.

Essa compreensão nos convida a pensar numa nova forma de educação – Educação Complexidade. Ela implica na religação dos saberes e compartilhamento de experiências. Esta educação pode capacitar o cidadão para viver com as incertezas, é capaz de fazer do espaço da sala de aula universitária um lugar para discutir e experimentar valores éticos da responsabilidade com a vida, com a justiça, a cidadania, a solidariedade e com o “bem comum”.

Para se projetar esse novo ideário de educação, proponho que reflitamos sobre algumas temáticas do nosso tempo e sua relação com a universidade: cultura atual, o papel social e ético da ciência e da educação diante dos problemas atuais. Disto dependem o presente e o futuro da educação.

A produção do conhecimento na universidade

Vivemos tempos de incertezas. A ciência está imersa num grande paradoxo. Ao lado de seu fantástico progresso, há a superespecialização disciplinar que torna saberes incomunicáveis entre as distintas áreas de conhecimento. Ao lado de tantas conquistas tecnológicas há também a apologia do “novo”, do descartável e a dispensa dos saberes da tradição.

Quando pensamos em fazer ciência, o verbo conjugado no lugar do renovar, inovar, é o do atualizar, substituir. Esta situação promove uma síndrome que torna tudo descartável, desde as embalagens comuns até as relações amorosas, hoje tão fugazes.

A cultura que traz em si o mito moderno do descartável, da liberdade, do utilitarismo, promove o individualismo, o descompasso com os destinos coletivos, a ausência de valores como a solidariedade, a partilha, a responsabilidade e, sobretudo, promove a falsa crença de que nossos destinos pessoais estão desconectados do destino comum dos seres humanos.

O resultado deste estado de coisas é o deixar de vivenciar a arte de se estabelecer vínculos afetivos, dificultando aprendizagens da dependência do outro e do amor. Esta certeza já seria suficiente para reavaliarmos a nossa própria história.

Qual é o papel da educação superior? A maneira como a ciência e, por conseqüência, o nosso pensamento torna-se capaz de engendrar modificações sociais, ou não, justifica-se por meio da história da cultura humana, isto é, pela trajetória do conhecimento. A confirmação de que o processo histórico de consolidação do conhecimento científico deu-se à custa da fragmentação dos saberes, demonstra que a estrutura acadêmica atual continua favorecendo a rigidez do pensamento, a estagnação paradigmática e a burocratização do saber.

Mas esta observação não implica dizer que é fora da academia que a possível mudança ocorrerá. Ao contrário, é o exercício de um pensamento complexo, aberto e criativo que pode tornar a educação num processo de expressão do potencial humano.

Os desafios postos hoje à educação superior pelo pensamento complexo, supõe uma “reforma do pensamento” capaz de promover um novo rumo a educação. Uma educação compreendida como instituição e prática social, pode ser a base para a projeção do futuro da nossa sociedade. Ela ajudará superar o imediatismo das resoluções pragmáticas para o presente, reafirmando o compromisso da ciência com o futuro.

Sem dúvida é Morin quem tem elaborado uma reflexão fundamental a respeito de um método capaz de rejuntar, articular e fazer dialogar ciência e humanismo. Suas idéias representam uma síntese aberta e inacabada, mas radical, a respeito do papel social e ético da ciência e da educação diante dos problemas atuais.

A educação Complexa sustentará uma nova aliança entre a ciência e as humanidades. O sujeito educado por esta educação será uma pessoa harmoniosamente desenvolvida.

Para Morin, uma reforma do ensino deve estar atrelada a uma reforma do pensamento (MORIN, 2000), rejeitando como erro e ilusão tudo o que não está de acordo com a nossa maneira de compreender o mundo. Nos seus livros “Os sete saberes necessários à educação do futuro, A cabeça bem feita e A religação dos conhecimentos”, expressa seu compromisso explícito com a educação.

Se perguntarmos a Morin, como Marx perguntou a Feuerbach, sobre “quem educa os educadores?”, destaca-se nosso papel. De acordo com “Os sete saberes necessários à

educação do futuro?” se faz necessário abrir as disciplinas, fazê-las dialogar as competências e com nossas estruturas de pensar. Para empreender esse exercício, Morin sugere meta-temas capazes de aglutinar a multiplicidade das informações dispersas nos domínios disciplinares. Que seriam temas organizadores de uma reforma da educação superior.

Isto significa ensinar os sujeitos a viver a condição humana, articulando o estado prosaico e o poético de nossa vida, assumir as incertezas, a indeterminação e o acaso; exercitar a auto-ética, como pressuposto da ética coletiva. Estes seriam alguns princípios gerais orientadores de uma nova prática educativa.

O educar com base conceitual na Complexidade, é um educar para a vida; seria o mesmo que educar para incertezas; praticar uma ética da competência que comporte um pacto do presente com o compromisso com o futuro; buscar conexões existentes entre o que ensinamos e seu ambiente maior – abdicar da ortodoxia; promover a complementaridade entre arte, ciência e literatura; transformar nossos ensinamentos em linguagens que ampliem os interlocutores da ciência. Tudo isto talvez seja um bom exercício para religar os saberes com as teorias, com os conhecimentos promovidos no ensino superior.

O *Paradigma da Complexidade* propõe sustentar um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Trata-se da construção de um pensamento que enfrenta a incerteza e a contradição presentes no viver, reforçando o conviver com solidariedade.

Lembramos que a base da epistemologia da Complexidade advém de três teorias surgidas na década de 1940: a *teoria da informação*, a *cibernética* e a *teoria dos sistemas*, cujos impactos e aplicações práticas só se manifestariam mais tarde, nas décadas de 1960, 1970 e 1980. A Complexidade pauta-se em três princípios que se inter-relacionam: o *dialógico*, o *recorrente* e o *hologramático*. O *princípio dialógico* consiste em manter a unidade de noções antagônicas, ou seja, unir o que aparentemente deveria estar separado, mas que na verdade é indissociável. O *princípio recorrente* procura negar a determinação linear, pois promove o entendimento dos processos em circuitos, de modo que os efeitos retroagem sobre as causas desencadeadoras e vice-versa. É um processo organizador necessário e múltiplo, envolve tanto a percepção como o pensamento. O *princípio hologramático* coloca em evidência o aparente paradoxo de certos sistemas, onde não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte. Da mesma forma, o indivíduo é parte da sociedade, e a sociedade está presente em cada indivíduo, por meio da linguagem e da cultura.

As bases conceituais da Complexidade sobre o educar buscam a superação da lógica linear e a superação de uma prática pedagógica organizada nos moldes da disjunção e da

descontextualização do agir pedagógico, da subdivisão do conhecimento em áreas, institutos e departamentos, na qual cada um delimita suas fronteiras epistemológicas. Já não se pode mais ignorar a penetração, na vida acadêmica, da conectividade dos saberes, como o proposto por Morin (2001).

Esse novo referencial propõe a mudança epistemológica no campo da educação, sugere uma nova visão de homem, de realidade, sociedade, e mundo. Ontologicamente o *sujeito complexus* é um ser não-dicotomizado, tem natureza multidimensional íntegra, capaz de ir além das perspectivas limitadoras. *A realidade, sociedade e o mundo*, nesta perspectiva, são constituídos por processos complexos, dinâmicos e relacionais; formados por objetos interconectados por fluxos de energia, matéria e informação. *A educação é* emancipadora, estimula um modo de pensar marcado pela articulação (MORIN, 2002a).

A Teoria da Complexidade apresenta sete princípios, complementares e interdependentes, para a reforma do pensamento linear. Eles indicam a necessidade de que as escolas inovem, transformem-se, como resultado de múltiplas relações saudáveis do indivíduo com ele mesmo, com os outros e com seu meio. São eles: **1. princípio sistêmico ou organizacional:** liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, considerando impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes. Na idéia sistêmica, o todo é mais do que a soma das partes. O todo é, igualmente, menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto. **2. princípio holográfico:** remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal; não trata somente de inverter o foco do binário parte-todo, mas de acrescentar o movimento de religação ao conjunto desmontado, à totalidade fragmentada; **3. princípio do circuito retroativo:** permite o conhecimento dos processos auto-reguladores, rompe com o princípio da causalidade linear, a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa; **4. princípio do circuito recursivo:** ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização; é circuito gerador em que os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que o produz; **5. princípio da autonomia/dependência (auto-organização):** os seres vivos são seres autoorganizadores, que não param de se autoproduzir e, por isso, despendem energia para manter sua autonomia; **6. princípio dialógico:** une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade. Sob as mais diversas formas, a dialogia está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano. Este princípio permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo; **7. princípio da reintrodução do**

conhecimento em todo conhecimento; opera a restauração do sujeito pensante, pois ele passa a entender que todo conhecimento é uma reconstrução/tradução, elaborada numa cultura em épocas determinadas.

Como afirma Morin (2003), uma educação com base nos princípios da Complexidade pode promover um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar. Isso exige metodologias de ensino, cujas estruturas do funcionamento educacional incluam o uso dos conceitos de inter, multi, pluri e transdisciplinar para que os sujeitos possam se assumir como seres completos-complexus.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ¹

Para compreensão do que vem a ser direitos humanos, costuma-se falar, por uma ordem didática, que sua constituição divide-se em *gerações de direitos humanos*. Não se trata de gerações no sentido biológico, do que nasce, cresce e morre, mas no sentido histórico, que pode também ser entendida como uma dimensão (COMPARATO, 2001).

Resumidamente, a *primeira geração* é contemporânea das revoluções burguesas do final do século 18 e de todo o século 19, representa os *direitos civis* e das *liberdades individuais*, liberdades consagradas pelo liberalismo, quando o direito do cidadão dirige-se contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, a liberdade de viver sem medo. A *segunda geração*, que não abrange apenas os indivíduos, mas os grupos sociais, surge no início do século 20 na esteira das lutas operárias e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se, na prática, nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século, nas formas do Estado do Bem Estar Social. Refere-se ao *conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais*. Em complemento às duas gerações, a *terceira geração* inclui os *direitos coletivos da humanidade*, como direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado; são os direitos ditos de solidariedade (BENEVIDES, 2000; CARVALHO, 2004).

No âmbito nacional, além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reflete a proposta dos Direitos Humanos, quando dispõe sobre os princípios e fins da educação nacional, afirmando no Art. 2º que: a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade

¹ Programa Nacional de Direitos Humanos, disponível na Internet em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/spddh/pnedh.pdf>

o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) pauta-se no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação 10. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. É importante participação da sociedade civil organizada, que posicionou-se como co-autora e parceira na realização dos objetivos do PNEDH.

O PNEDH (2007) se destaca como política pública em dois sentidos principais: *primeiro*, consolidando Direitos Humanos, como uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; *segundo*, reforçando um

instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

A estrutura do documento atual (PNEDH/BRASIL, 2007), estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; *Educação Superior*; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Para a Educação Superior, o PNEDH, estabelece que as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, devem assumir o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica. Neste sentido, a EDH deve dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. Tais pontos são premissas para a mudança; para uma educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada.

Essa educação esta pautada em um novo paradigma, essencial à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, PNEDH, com seu eixo de atuação na educação superior, propõe a formação de um sujeito que seja capaz de criar, influenciar, compartilhar, isso seria o mesmo que dizer: criar uma *nova visão de educação*.

Pelas atuais circunstâncias da universidade, essa mudança implicaria na derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, brasileiros, decorrentes de vários fatores historicamente definidos como violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana. E é justamente a EDH quem propõe o enfrentamento de tal herança e ainda ser instrumento de reação a certo “entendimento político” dos direitos humanos, como por exemplo, a identificação os direitos humanos como os “direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem”.

Essa deturpação decorre certamente da ignorância e da desinformação, mas também de uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa. (RAYO, 2004; CARVALHO, 2004; SCHILLING, 2005).

Com nosso quadro histórico e suas deturpações, muitas vezes, os interesses, conscientes e deliberados, de grupos ou pessoas que querem desmoralizar a luta pelos direitos humanos, para manter seus privilégios, dificultam o entendimento da importância da EDH, pois ela é uma *educação para a mudança*.

Mesmo assim, podemos ser razoavelmente otimistas, pois já existem várias iniciativas de grupos de defesa de direitos humanos no sistema de ensino público e privado e, em geral, indicando esse tipo de educação, como caminho necessário para a inserção de práticas de respeito aos direitos humanos e à construção da cidadania na vida diária de cada indivíduo.

Relato de experiência: Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e Complexidade

Este trabalho faz parte de uma investigação sobre práticas pedagógicas consideradas inovadoras, por docentes e discentes, em função dos objetivos alcançados no processo ensino-aprendizagem. As atividades pedagógicas representam inovação na perspectiva de uma ruptura paradigmática, compreendendo a inovação como um processo descontínuo, de ruptura com as formas tradicionais do ensinar e aprende.

Utilizou-se a metodologia qualitativa de pesquisa e os princípios do estudo de casos. As observações das atividades propostas e os discursos dos alunos e professora foram significativos na análise. Nosso objetivo foi identificar práticas pedagógicas consideradas inovadoras, e verificar *se e como* essas práticas apresentavam características que as enquadrassem no paradigma da Complexidade.

Com base no referencial proposto, empreendemos uma experiência realizada na disciplina Educação, Direitos Humanos e Solidariedade I, Curso de Especialização em Direitos Humanos, da Universidade Católica de Goiás/ UCG, com 50 alunos, 2008/02. Essa disciplina aborda temas relacionados a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sua historicidade PNEDH (2008).

A atividade propôs que os estudantes realizem discussões mais ampliadas sobre determinados assuntos (direitos humanos, PNDH, conhecimento, sociedade, modernidade, cultura), permitindo perspectivas interativas entre os campos disciplinares. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2008) é parte integrante do currículo formal do curso, como base constituidora do conceito ampliado de educação sem dissociá-lo dos dilemas, exigências e desafios mais amplos da vida coletiva.

O planejamento da atividade teve como referencia a ementa oficial da disciplina, a partir da qual se direcionou as estratégias, valendo-se de discussões com os estudantes sobre o percurso das atividades. Oportunizou-se discussões, interações e atualizações dos conhecimentos dos estudantes no campo dos Direitos Humanos, Educação e áreas afins.

A dinâmica da atividade, além de levar em conta a pluralidade dos participantes, retratou a possibilidade metodológica integradora proposta pelo Projeto do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direitos Humanos, do Instituto Dominicano de Justiça e Paz do Brasil “Frei Antônio Montesino”, que é uma Entidade ligada à Comissão Dominicana de Justiça e Paz do Brasil. Nele a formação é concebida como processo de inserção *crítica* dos estudantes no universo da cultura, do pensamento, da crítica, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia e da solidariedade.

A atividade tinha o objetivo de estruturar o conceito de educar na perspectiva da Teoria da Complexidade, articular criticamente as propostas do PNEDH (2008), utilizando a associação e a interpretação dos artigos da Declaração Universal de Direitos Humanos - DUDH². Dividiu-se em três fases: a *primeira* pautou na *leitura e análise* de texto retirado do livro “Educar para a conexão”, de Silva (2004). Foram dadas as seguintes orientações da atividade: leitura e análise da *carta 23*, encontrada nos muros de um campo de concentração na Alemanha, após a Segunda Guerra Mundial:

“Prezado Professor: Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados, crianças envenenadas por médicos diplomados, recém nascidos mortos por enfermeiras treinadas, mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e Universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis” (SILVA, 2004).

Instigou-se o debate sobre o conteúdo da carta, suscitando a reflexão sobre a vivência do *valor da igualdade em dignidade e direitos para todos*. Na *segunda fase*, a sala foi dividida em grupos que debateram e prepararam suas conclusões. Apresentou-se alguns “*sinalizadores de inovação pedagógica complexa*”, que deveriam nortear as discussões do grupo: *reconhecer o mundo em que vivem (nosso tempo); perceber o princípio retroativo circular que rompe com a idéia de causalidade linear, na qual uma causa provoca determinado efeito (o efeito influencia a causa que gerou, servindo de reguladora do processo; reencontrar o tempo de ser através do gesto da interrupção (suspender o automatismo da ação); acolher as partes – aluno/aluna/professor (relação de acolhimento); tecer a trama da convivência; criar juntos; promover a ruptura com a forma tradicional de*

² A Declaração Universal de Direitos Humanos pode ser encontrada na Internet em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; reconfiguração de saberes; reorganização da relação teoria/prática, perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; mediação e protagonismo. Estes sinalizadores deveriam permear o formato das oficinas pedagógicas, como proposto por Candau (1995), convertendo-as no lugar do vínculo, lugar para a participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e a sistematização dos conhecimentos. Candau conceitua oficina pedagógica como um tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir.

As oficinas representam a oportunidade singular de colocar a questão da educação e da cidadania de pessoas no espaço coletivo, aprofundar aprendizados, fortalecer vínculos, propor abordagens lúdicas, dimensões ainda pouco valorizadas no contexto educacional. Dessa forma, constituiu-se um lugar privilegiado para a produção coletiva do conhecimento, da leitura e análise da realidade que nos cerca, da sociedade e do mundo, favorecendo a troca de experiências, através da participação, a socialização da palavra, dramatizações, leitura e a discussão de textos, desenhos individuais e coletivos, painéis e músicas.

A complexidade pressupõe a utilização de *diversas linguagens na educação*, de modo a facilitar a aprendizagem. Considerando que há vários tipos de inteligências, hábitos, comportamentos, dificuldades, valores, normas dentre os integrantes do grupo, a sala de aula apresenta-se como espaço propício para se desenvolver atividades e metodologias diversas para se atingir o maior número de estudantes. Por exemplo, há aqueles com maior facilidade de apreensão das informações com *linguagem auditiva*, para esses, ouvir o conteúdo é essencial; mas também poderia ter sido uma aula expositiva, que também seria um bom recurso; outros, cuja memória é estimulada com recursos visuais, depositam na atividade visual especial atenção, mas outra forma de atuação poderia ser uma dramatização, ela poderia ser um recurso enriquecedor.

As oficinas despertaram a sensibilidade e afetividade entre os estudantes. Essa subjetividade pode aprimorar o pensamento reflexivo e crítico, bem como ampliou a capacidade criativa e lógica dos estudantes.

A *terceira fase* da atividade envolveu os alunos numa plenária geral onde apresentou-se as reflexões finais sobre toda a atividade, os alunos relataram:

“Faltam-nos palavras para expressar a angústia que nos invade o peito diante da expressão de tanta dor... Talvez as palavras não dêem conta de expressar nossa tristeza e indignação! “

“Talvez nos reste apenas refletir.. mas, agir é nossa missão, pois somos educadores, seres encarregados de expandir a consciência humana rumo ao infinito. Não podemos nos conformar com a nossa autodestruição, destruição do planeta e com a degradação do sujeito humano”

“é inconcebível que essas coisas aconteçam em qualquer sociedade. As pessoas têm dificuldade em lidar com o melhor do ser humano que é ser um “ser humano”... precisamos lutar em prol dos direitos humanos. Talvez a Educação em Direitos Humanos ajude em curto prazo”.

“a carta foi escrita por alguém que sofreu com a falta de conexão entre os seres humanos”

A atividade, leitura e elaboração das oficinas, promoveu a capacidade de perceber as conseqüências pessoais e sociais das escolhas, além da imperiosa necessidade de se desenvolver o senso de responsabilidade social e coletiva.

“é inconcebível que essas coisas aconteçam em qualquer sociedade. As pessoas têm dificuldade em lidar com o melhor do ser humano que é ser um “ser humano”... precisamos lutar em prol dos direitos humanos. Talvez a Educação em Direitos Humanos ajude a curto prazo”

“Estamos patinando no vício do ruim, patinamos na idéia da possibilidade de uma desconstrução do sistema, mas nos adequamos. Será comodismo? Porque não instituímos o PNEDH? A sociedade não seria melhor?”

“Hoje, temos excesso de tudo, de consumo, de competição, de modismos, estamos perdidos no pior vício: vício de uma convivência social inadequada, um vício que procura promoção pessoal como estratégia, o que importa é passar o outro para trás. Precisamos lutar para implantar o PNEDH”

A tentativa de formar personalidades autônomas, intelectuais e afetivas; sujeitos capazes de julgar, escolher, tomar decisões, cidadãos responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também que os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos, era um dos principais objetivos da atividade.

“Somos militantes em prol dos Direitos Humanos, devemos continuar na Luta, pois precisamos de experiências de conciliação, cooperativas e solidárias. Experiências pautadas no princípio ético, acima dos interesses pessoais, próximas do bem comum e da manutenção da vida”

“Paulo Freire estava certo: *o trabalho de educação é antes de tudo um ato de amor*, presente em cada palavra, em cada gesto, em cada realização. EDH é assim...”

“A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos deve ser o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações. Cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, têm que esforçar, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e pela adoção de medidas que assegurem o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos”

Houve vários comentários sobre o como estava sendo interessante e agradável a atividade; primeiro em função de a turma ter realizado algo novo e diferente; segundo, porque eles poderiam optar pelo tipo de oficina que mais se identificavam. Os alunos relataram isso.

“com esta atividade você tocou no meu ponto fraco, adoro dança, participar da oficina de dança foi ótimo. Minha oficina associou dança, beleza e leveza com a solidariedade. Aprendi que poderíamos fazer com que a vida tivesse esse prazer e dignidade”

“Precisamos de parâmetros que possam nos auxiliar, tanto a elaboração de políticas públicas mais consistentes quanto práticas sociais que impeçam essas posturas e gere ações mais comprometidas com a responsabilidade social”

“ nunca me imaginei trabalhando o corpo, nunca trabalhei o corpo dos meus alunos. Achei fantástica a oficina. Aprendi que quem educa, educa o corpo do outro...”

“adorei, mas ver os colegas se esforçando nas oficinas foi o melhor... aprendi muito”

Alguns aspectos que permearam a experiência ainda merecem ser destacados: a importância da relação entre o professor e o aluno, a necessidade do diálogo; a aprendizagem cooperativa que gerou entendimento de que as capacidades de aprendizagem individuais se multiplicam quando se trabalha em cooperação.

É importante destacar que tivemos *movimentos de resistências* às práticas solicitadas, mas o grupo trabalhou as resistências de forma dialógica. Alguns alunos afirmaram que a essência do trabalho era manifestar o que pensavam sobre a “carta 23”, a partir de uma construção sensível e motivadora do sentir. Esse era um pensar mobilizador, inclusive de suas emoções e de seus próprios corpos. O pensamento complexo crê que o professor deve romper com a prevalência da transmissão e converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências que valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (SILVA, 2001).

Ao propor a atividade pedagógica no formato das oficinas, pautadas nos fundamentos da PNEDH, pretendia-se modificar a tradição da sala de aula baseada no baixo nível de participação dos alunos; mudar a ênfase para atividades solitárias; alterar a aprendizagem mecânica de conhecimento como principal objetivo do ensino; promover as bases da comunicação livre e plural - a participação de todos; formação da cidadania, bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Enfim, procuramos modificar o atual modelo de aula universitária.

O ponto-chave da atividade desenvolvida não foi saber se a aprendizagem concebeu prioritariamente os conteúdos, mas sim assegurar que fosse significativa. As resistências enfrentadas durante a atividade serviram para ressignificar o *aprender a conviver*; pois

aprendemos a acatar as idéias, trabalhar os conceitos e os preconceitos daqueles que reagiram negativamente à atividade – proposta de uma Educação em Direitos Humanos.

Algumas considerações

Por que pensar em estabelecer um novo estilo de fazer pedagógico que reconfigure os saberes promovidos na universidade?

Certamente que religar os saberes exige um novo estilo de educação. Uma nova forma de dialogar com a educação, com o mundo o que poderá desenvolver no educador e no educando a capacidade de expressar uma *ética da complexidade*, da *cooperação* capaz de abrir mão do controle, da racionalidade fechada, para abrir-se a uma nova e bem-vinda *compreensão poética das coisas*.

A despeito de todos os problemas que a universidade atual tem vivido, ela é o lugar por excelência da problematização, da promoção da autonomia da consciência, da ética do conhecimento. Cabe a ela optar por ações duradouras, que visem a transformar profundamente a sociedade, na direção da conquista dos direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos e das comunidades, engajando-se nos diversos movimentos sociais, tendo em vista uma integração real, uma parceria efetiva, na tentativa de sair do seu enclausuramento, alheamento e corporativismo que, na maioria das vezes, conduz à inércia acadêmica e ao descompromisso com a sociedade que a mantém.

Há complementaridade e antagonismo nesta fala, pois a universidade deve adaptar-se à sociedade, mas, ao mesmo tempo, adaptar a si a sociedade, num círculo que deve ser *produtivo*, que revitalize a cultura humanista, como uma forma de revitalizar a vida. Se somos seres do conhecimento e da cultura, isto exige *reforma do pensamento*, diz respeito à nossa atitude em relação à organização do conhecimento docente e à forma como promovemos as experiências educativas. É certo que toda reforma desse tipo suscita um paradoxo: não se pode reformar mentes sem a reforma das estruturas universitárias, mas é possível reformar a instituição sem reformar as mentes!? Eis uma impossibilidade lógica, mas é justamente desse tipo de impossibilidade que a visão da Complexidade nos auxilia compreender.

A educação é um processo de diálogo, de reciclagem, de troca entre o ser e o mundo. A idéia de sujeito do conhecimento deve ser reavaliada em favor de outras mais interativas, menos antropocêntricas e mais dialógicas. O que instituiu o ser do conhecimento como um sujeito que se apropria do mundo pelo pensamento foi, sem dúvida, uma racionalidade patológica, demoninada por Morin de racionalização.

Necessitamos de ações educativas voltadas à construção da cidadania. Ações que devem permear a atividade-fim das universidades, culminando com uma proposta pedagógica que tenha, como eixo central, a formação de profissionais-cidadãos, e com uma visão de universidade que, sem descuidar do desenvolvimento científico e tecnológico, esteja alerta e atenta às necessidades mais prementes do seu contexto social.

Procuramos fornecer diretrizes fundamentadas na proposta da Teoria da Complexidade e do PNEDH, como possibilidade de promover a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna no campo de formação de professores. Com elas pretendemos modificar a tradição da sala de aula baseada no baixo nível de participação dos alunos; mudar a ênfase das atividades solitárias; alterar a aprendizagem mecânica; promover as bases da comunicação livre e plural - participação de todos; motivar a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões no processo ensino-aprendizagem. Estes fundamentos, na prática cotidiana, tornam-se um desafio. Esta condição exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a *condição de escuta afetiva* sem, entretanto, abrir mão da condição de *análise crítica e reflexiva*, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e dos contextos que os envolvem.

Certamente essa educação promoverá a “arte do pensamento”. Implica consolidar a Complexidade como ramo epistêmico capaz de ressignificar *o ser*, *o conviver*; e *o aprender a apreender*, fazendo com que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem possam reformular seu pensamento, além de reconhecerem-se como *sujeitos de direitos*. Tal projeto é, ao mesmo tempo, solitário e coletivo, ético e estético, científico e político.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em 21 abr. 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

- CANDAU, Vera Maria *et al.* *Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARVALHO, Sérgio José. *Educação, cidadania e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- Cunha, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. Print ISSN 1414-3283. Interface Botucatu) vol.7 no.13 Botucatu Aug, 2003.
- MORIN, Edgar. *Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade* In: *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre, EDIPURS, 2007.
- _____. *Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação*. Educação (Porto Alegre), v.54, n.3, p.525-36, 2004.
- . _____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*, Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- _____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAYO, José Tuvilla. *Educação em Direitos Humanos: rumos a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. O que é uma escola para a democracia? *Patio*, ano3, n.1, p.56-62, 1999.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.

SCHILLING, Flávia. *Direitos Humanos outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. [Links]

SILVA, Vera Lucia de Souza. *Educar para a conexão: uma visão transdisciplinar de educação para saúde integral*. Blumenau: Nova Letra, 2004.

TRINDADE, H. (org). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes/Cipedes), 2001.