

A PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE A PARTIR DA LÓGICA DA INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

ENVIRONMENTAL PROTECTION FROM THE LOGIC OF INSERTING HUMAN RIGHTS IN EDUCATION

Jaqueline Schimanoski Machado Roberto^I

João Martins Bertaso^{II}

^I Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil.

^{II} Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil.

Resumo: Direitos Humanos é um constructo do *Homo Sapiens*, abrange, entre tantas premissas, a proteção ao Meio Ambiente que perpassa a Educação em todos os níveis, notadamente na escola. É premente que os Direitos Humanos, bem como, seus conceitos estejam presentes em todos os níveis de formação. O texto busca delinear uma definição de Direitos Humanos, com centralidade na teoria crítica e afirmativa de Joaquín Herrera Flores. Na sequência, aborda tópico da inserção dos direitos humanos na educação. Por fim, reflete a proteção ambiental sob dois aspectos: primeiro, na manutenção do meio em que se vive, compreendendo a existência de forças econômicas e a necessidade de justiça ambiental, segundo, sob a ótica de responsabilidade ética em relação ao Outro. Faíscas humanizadoras no presente podem transformar realidades, todavia necessitam ser implementadas de forma efetiva.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente.

Abstract: Human Rights is a construct of *Homo Sapiens*, it encompasses, among many premises, the protection of the Environment that permeates Education at all levels, notably at school. It is urgent that Human Rights, as well as their concepts, are present at all levels of training. The text seeks to outline a definition of Human Rights, with a central focus on the critical and affirmative theory of Joaquín Herrera Flores. Next, it addresses the topic of including human rights in education. Finally, it reflects environmental protection from two aspects: first, in the maintenance of the environment in which we live, understanding the existence of economic forces and the need for environmental justice, second, from the perspective of ethical responsibility in relation to the Other. Humanizing sparks in the present can transform realities, however they need to be implemented effectively.

Keywords: Human Rights, Education, Environment.

DOI: <https://doi.org/10.31512/rdc.v19i49.1614>

Recebido em: 20.10.2024

Aceito em: 29.12.2024



1 INTRODUÇÃO¹

Triste de nós que trazemos a alma vestida!

Fernando Pessoa

O tema deste ensaio delimita-se a estabelecer algumas reflexões a respeito da proteção do meio ambiente a partir da inserção dos direitos humanos na educação; educar em direitos humanos para a proteção de todas as formas de vida, em especial, à dignidade humana. O enfoque está voltado a uma teoria crítica dos direitos humanos, que envolve a percepção do contexto vivido que, tantas vezes, é manipulado para legitimar práticas predatórias sobre a cultura e a natureza.

Assim, faz-se necessário construir espaços de novos viveres para buscar a dignidade humana e a inclusão a uma sociedade boa para todos. De tal modo, a partir de um olhar cuidadoso e sensível, pretende-se considerar aspectos voltados para o reconhecimento de todas as formas de vida, bem como o seu tensionamento em sociedades movidas para competir e conquistar, como é o caso da sociedade capitalista de produção e consumo desmedido. De plano, levanta-se como guia da reflexão sobre os fundamentos balizadores dos direitos humanos, remetendo às diferenças e às particularidades que fazem o perfil das sociedades no século XXI. Nessa direção, busca-se viabilizar respostas possíveis à educação em direitos humanos que tensionam as relações entre produzir, proteger e manter.

A educação em direitos humanos é carente em nosso país. Há carências no que tange a formação de uma cultura de cidadania e direitos humanos. Aliás, o Brasil mostra-se como uma das piores nações ao praticar e implementar esses conceitos. Há dificuldade em reconhecer os DH como um conjunto de saberes e a falta desse reconhecimento traz múltiplas implicações e desdobramentos, cuja lacuna implica, além de outras, o descompromisso da educação para com os direitos humanos.

Além do mais, contrariando a prática, existe um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Contudo, os direitos humanos, da mesma forma que seus aspectos conceituais não adentram a cultura brasileira, estão parcialmente inseridos nos ambientes educacionais. De tal maneira que pensar formas de inserir esta temática na educação é uma necessidade para garantir sua materialidade desde os níveis básicos de ensino.

A partir daí, muitas problematizações surgem e podem ser resumidas a algumas interrogações. Qual a importância dos direitos humanos para a educação? Na trajetória histórica, quais empecilhos obstaram a concretização do desenvolvimento voltado para a democracia e do meio ambiente, que dificultam a valorização dos direitos humanos? Quanto ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, há espaço na legislação vigente que assegure a inserção dos direitos humanos na educação? A partir daí, outra pergunta se impõe. Como materializar a inserção do Plano Nacional na prática, no dia a dia do cotidiano escolar? Grande parcela dos gestores públicos ainda desconhecem ou ignoram a existência do Plano Nacional de Educação

¹ Trabalho acadêmico produzido para cumprir critérios objetivos do Plano Curricular do Curso de Doutorado em Direito do PPGDireito/URI, em parceria entre a doutoranda e seu orientador.

em Direitos Humanos, há ignorância, ingenuidade, ou, falta de interesse político? Por fim, políticas de cidadania vinculam-se diretamente com a problemática da inserção (ou não) dos direitos humanos na educação. Em vista disso, buscou-se conectar os pontos de interseção.

Quanto à inserção dos direitos humanos, mesmo após a vigência do Plano Nacional, embora bem elaborado e com ampla participação social não está inserido, como deveria, na educação brasileira, não transcende a retórica legal do decreto. O Plano enquanto legislação, apresenta déficit quanto a aplicação e lacunas na inserção diária, no cotidiano das escolas. Em relação a isso, há muitos fatores envolvidos, em especial a própria falta de conhecimento dos direitos humanos, ou a ignorância sobre a existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Pensa-se que, a extração de uma base conceitual inspirada na teoria crítica dos DH, aliada ao estudo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos possibilitará extrair formas de aplicação na sala de aula; dessa maneira, facilitará o entendimento da inserção dos mesmos na educação.

2 CONCEITUAÇÕES CRÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS

Epistemologicamente, o conceito de Direitos Humanos envolve semântica, história, filosofia, judicialização, proteção sob enfoque jurídico internacional e implica o percurso de um longo caminho na história da humanidade. Deste modo, exemplifica-se que conceituá-lo não é tarefa fácil. Assim, dentre as muitas formas de dizer o que significa Direitos Humanos, opta-se por conceitos abertos, sob viés crítico, pois seu âmago não está na legislação ou nos tratados internacionais, mas nas construções diárias das pessoas, principalmente quando orientadas para isso, é distinguido um conceito especial, cunhado por Costas Douzinas.²

Na trilha de conceitos para os DH, alguns pesquisadores, orientaram as reflexões deste estudo, em especial a obra *Enciclopédia Latino-Americana dos Direitos Humanos*, organizada por Antonio Sidekum, Antonio Carlos Wolkmer e Samuel Mânica Radaelli (2010). Os autores, acima citados, buscam a compreensão de Direitos Humanos através de verbetes, em ordem alfabética, para elucidar o conceito. É possível visualizar, que no estudo dos DH, discorrer a respeito de um conceito chave, implica outros basilares implícitos. Por exemplo, o conceito de “bem-viver”, que para Sidekum (op.cit) é partilhado por todos os que estudaram a temática e está contido de forma direta em direitos humanos. Expandindo-os a outros, como cidadania, autonomia, direitos sociais, inclusão.

Flores estabelece a hipótese de que os direitos humanos são produtos culturais surgidos predominantemente no Ocidente a partir do século XV, seriam propostas que se apresentam sob o guarda-chuva protetor do capitalismo e da globalização. Aquilo que para nós são Direitos Humanos, podem não ser em outras partes do mundo, com realidades e culturas diferentes. Para superar isso, ele reduz o conceito, dizendo que são direitos humanos porque pertencem aos humanos (HERRERA FLORES, 2009, p. 43).

Desse modo, para considerar os direitos humanos como instrumentos de luta e de intervenção, Flores formulou - decisões iniciais - para materializar, sobretudo, uma teoria crítica

2 Direitos Humanos é a concretização do Direito da outra pessoa, de meu dever e de minha liberdade, de minha responsabilidade e fraternidade. É compreender que os direitos do outro existem independente de qualquer outorga legislativa, de qualquer autorização do Estado, ou de qualquer Lei. É priorizar o outro e me singularizar (2009, 358).

e afirmativa dos Direitos Humanos. Para Flores (2009, p. 71), as decisões iniciais objetivam vias de saída aos paradoxos. Por conseguinte, o autor propõe decisões e proposições afirmativas, com propostas e exemplos. A seguir, são apresentadas as seis decisões.

A primeira decisão inicial de Herrera Flores (2009, p. 22) propõe que “Pensar é pensar de outro modo”. Compreende que diferentes pensamentos e formas de pensar podem ser propostos contrariando as ordens hegemônicas. Pensar de outro modo é criar o novo, “pensar modernamente implica, por conseguinte, abrir um resquício diante do que antigamente era considerado valioso e valorar o que se opõe à dita herança tradicional”. A cultura influencia o pensamento humano, portanto, deve-se estar atento ao funcionamento cultural e suas correntes. Pensar diferente não é tarefa fácil, a realidade encobre-se pela cultura e somente o pensamento reflexivo pode levar a quebra das concepções ideológicas. Desse modo, para Flores (2009, p. 25), pensar direitos humanos é a exigência de construção de lugares em que todas e todos possam fazer valer suas propostas e suas diferenças. “Baseados em três especificações de igualdade: igual valor, igual racionalidade e igual autoridade”.

Como segunda decisão inicial, o pensador destaca – Da negatividade dialética à afirmação ontológica e axiológica – nesse aspecto Herrera Flores (2009, p. 26) trabalha a necessidade de “superar a espera dialética de surgimento de condições ideais para a ação tomando como ponto de partida as quebras que, nas estruturas sociais, supõem os encontros entre a teoria e a prática”. Em outras palavras, é indispensável superar os discursos e diálogos transcendentais e morais que reproduzem formas tradicionais, hegemônicas e dominantes de pensar direitos humanos.

Pensar nas lutas pela dignidade humana significa problematizar a realidade, essa é a terceira decisão inicial. Para Flores “não há alternativas ao mundo; mas alternativas no mundo”. Diante das novas problemáticas, é preciso intervir com novas possibilidades de ação, pensar e questionar positivamente as relações que parecem imutáveis. É importante revalorizar o desvalorizado. Isso significa, para Flores (2009, p. 14), que o novo e o alternativo ganham destaque através do pensamento.

Pensar é, pois, problematizar, mais que homogeneizar. E tal problematização se leva a cabo desde uma dupla tarefa: ao problematizar a realidade, primeiro desvaloriza-se uma parte da realidade que parece rechaçável e, ao mesmo tempo, reavalia-se o que antes estava marginalizado, oculto ou ignorado, permitindo, desse modo, criar heterogeneidade frente ao herdado e criatividade, isto é, ao futuro.

Problematizar então é fazer perguntas, analisar as variáveis, estabelecer relações e sentidos para construir saberes e intervir na realidade. Essa decisão inicial contrapõe-se ao paradoxo da convivência pacífica com dois pesos e duas medidas, pelo autor denominado de “duplo critério” (FLORES, 2009, p. 73) que impossibilita decisões interventivas, paralisando e cegando os agentes. Essa decisão inicial amplia a capacidade de pensar o mundo de outra maneira e amplia a quantidade de militantes pela dignidade humana.

A quarta decisão inicial - Da utopia às heterotopias – segundo o autor, utopia remete ao impossível, normalmente vinculada a transcendentalismos e apresentada como fora do alcance de qualquer prática humana. Segundo a compreensão de Flores, deve ser vista como a esperança de um novo começo, como impulso à criação de condições para realizações e não como uma espera passiva da sua chegada. Utópica é a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o afã de

fazer crer que os direitos ali formulados são tidos por todos os seres humanos independentemente de se poder vivenciá-los na prática ou não” (FLORES, 2009, p. 32).

Utópica é pensar que a criação de direito sobre o outro, ou uma lei atrás da outra possibilitará o respeito à dignidade humana. O autor destaca que neste íterim expande-se irrestritamente os processos de acumulação de capital, grandes corporações se apropriam das forças produtivas dos bens e recursos naturais em toda a humanidade. Em vista disso, ao romper com a ideia de utopia, o autor sugere a heterotopia, segundo ele, melhor que qualificar suas obras de utopias, cuja etimologia remete aos “não-lugares”, deve-se fazê-lo através de heterotopias, ou, o que é o mesmo, da construção de “outros lugares”. A heterotopia, à diferença do impulso utópico, não se baseia na esperança de um novo começo histórico situado no futuro. A densidade conceitual da heterotopia reside, ao contrário, no impulso de situar-nos em meio à história, aos processos e desde aí considerar todo o existente como algo em devenir e transformação constante” (FLORES, 2009, p. 33). Compreende-se a partir do autor, que, em contraposto à utopia, a heterotopia é mais salutar pois permite construir algo novo, faz fluir os processos e possibilita mudanças.

Na mesma direção, a quinta decisão inicial coaduna com as quatro anteriormente abordadas e visa, assim como as demais, uma teoria forte e afirmativa dos direitos humanos. Trata-se de - A indignação diante do intolerável – pode induzir ao encontro positivo e afirmativo de vontades críticas. Flores (2009, p. 36) aponta três tendências a serem superadas: a primeira, a força de uma teoria crítica não reside na construção de uma teoria geral e genérica, esta tendência acaba desconsiderando diferentes formas culturais, restringindo práticas sociais a marcos previamente estabelecidos. Em segundo lugar, não basta negar as formas tradicionais de direitos humanos; refere-se a importância dos tribunais e cortes interamericanos, contudo, sem deixar de valorizar as práticas sociais. Por fim, os direitos humanos não devem ser medidos como possibilidades futuras de realização, pois os mesmos dependem das lutas do presente, dos modos de vida cotidianos e concretos.

Chega-se, por fim, à sexta decisão inicial - Nem tudo vale o mesmo - também denominado, por Herrera Flores, Direitos humanos como produtos culturais. Segundo seu pensamento é uma falácia a expressão “direitos são universais ou não são direitos humanos” (2009, p.38), visto que há diferentes caminhos para se chegar à dignidade humana. Existe uma pretensão universal do Ocidente de negar aquilo que é aplicado em outras culturas, pretensão essa, que tem respaldo de agentes econômicos interessados na manutenção do ideal de acumulação de capital.

Direitos humanos vistos como universais, aceito igualmente em todas as sociedades, é o paradoxo a ser superado por essa sexta decisão, pois, ideologicamente, culturas diferentes não podem ser desconsideradas, principalmente, culturas orientais e aquelas que resultam da expansão colonialista. Seguindo o entendimento de Herrera Flores (2009, p. 75), para superar os paradoxos e adotar postura ativa frente às decisões iniciais, as formas de luta política e social por dignidade são múltiplas e não necessitam coincidir com propostas tradicionais de direitos humanos.

É válido, retomar a metáfora de Fernando Pessoa, “alma vestida”, tomada como epígrafe deste item, remete aquilo que é impresso no ser humano desde o nascer, impressões inclusive que remontam há séculos. As decisões iniciais de Herrera Flores são instrumentos de luta que devem emergir na educação, como uma construção natural e evolutiva.

Hoje, os Direitos Humanos vêm descritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela ONU – Organização das Nações Unidas em 1948, como um conjunto de direitos que se aplicam absolutamente a todos. A Declaração Universal garante - alimentação e abrigo, liberdade de expressão, educação e liberdade em sentido amplo. A questão é, quem tornará essas palavras realidade? Direitos Humanos não são uma lição de História, palavras de lei, discursos ou propagandas. São escolhas que fazemos diariamente como seres humanos, são as responsabilidades que todos compartilhamos – respeitar uns aos outros, ajudar a todos, proteger aos que precisam, é contrariar a tortura, pobreza e discriminação, é a proteção do meio ambiente. Onde começam? Em pequenos lugares, perto dos humanos, perto de casa. Lugares onde cada um procura a justiça social e oportunidades iguais. E qual o melhor lugar para fazer crescer essa cultura e mudar a forma como nossa alma vem sendo “vestida”, é a escola. E no próximo item é verificada a importância dos Direitos Humanos inseridos na educação.

Ao encontro das reflexões postas, quanto à dificuldade de conceituação de DH, Joaquín Herrera Flores (2009, p. 21)³ refere-se ao tema, enfatizando as relações de poder que oprimem, exploram e excluem pessoas que merecem viver de forma digna. Segundo ele, deve-se ampliar o acesso igualitário à vida com dignidade grandiosamente a partir dos conceitos de Direitos Humanos. As diferenças não devem ser sufocadas e escondidas, mas trazidas à tona, através da proposição de outros caminhos. A teoria crítica dos Direitos Humanos, segundo o autor, requer uma reconstrução de saberes, cuja busca também implica adentrar por campos epistemológicos, ontológicos, éticos e políticos.

3 A INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

A discussão da compreensão de que os direitos do outro – existem – remete à educação e outras temáticas que dizem respeito aos humanos, enquanto seres sociais. Sendo assim, há necessidade premente de pensar Direitos Humanos inseridos na educação, a começar pela luz de Paulo Freire (1967, p. 05-06) que, na obra *Educação como prática da Liberdade*, aponta a significação sociológica e política dos bancos escolares, bem como a necessária pedagogia para homens livres, sua “concepção essencialmente democrática de educação, pouco tem a ver com o formalismo liberal”, visa ele novas propostas diante do liberalismo abstrato, sempre na busca de um conceito dinâmico para a Educação, segundo o qual implica uma dialogação eterna do homem com o homem. É a inserção na dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os seus desafios e problemas é o que o faz evoluir na constituição de sua própria liberdade.

O olhar de Paulo Freire e suas contribuições à temática dos Direitos Humanos na educação foram delineadas, entre outros, por Paulo Roberto Padilha (2005, p. 167), que identificou na obra *Pedagogia do Oprimido* - a educação como ação libertadora, voltada para criação e inovação frente a injustiças históricas, econômicas e sociais – criação coletiva, corajosa e transformadora contrárias ao aprisionamento do direito das pessoas. Padilha seleciona algumas passagens que tornam célebre a relevante contribuição de Freire para a educação na perspectiva dos Direitos Humanos.

3 Estudo desenvolvido por Roberto, 2016, In: Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos desenvolvida na UNIJUÍ.

Freire toma, como princípio básico, o saber da História como possibilidade e não como determinação e, assim também Padilha (2005, p. 168) acredita que mudar é possível e que a tradução dos Direitos Humanos em conquistas concretas e efetivas, de grande alcance é um desafio que passa pela educação em todos os níveis, modalidades e dimensões.

Pensar em direitos humanos e educação, na proposta de Freire perpassa a superação de dicotomias como rigorosas práticas metódicas, aperfeiçoando a relação dialética e dialógica entre ensino e pesquisa. Não apresenta limitações quanto a afetividade – o querer bem ao educando. Exige também a superação de rotinas, visando a formação de sujeitos que realizem plenamente a cidadania e saibam defender seus direitos civis sociais e políticos. Vale observar a Padilha⁴.

Lutar por direitos - poucos vem a educação sob esta ótica e nos ensinamentos de Freire, esta perspectiva sempre esteve presente, sobretudo, quando argumenta que tratados e declarações de Direitos Humanos não falam por si, necessitam de aprofundamento e reflexões, sendo uma das tarefas da – pedagogia crítica radical libertadora – que visa legitimar o ético-político na superação de realidades injustas. Neste ponto, acentua Padilha (2005, p. 170, as obras de Freire, articulam-se com os ideais de Direitos Humanos, na medida que convidam a denunciar a impunidade, negar qualquer tipo de violência, impor-se contra o desrespeito à coisa pública, contra a falta de escola, de casa, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou, ainda, do direito de ir e vir, de comer, de vestir, de falar, de “amar”.

Padilha (2005) propõe círculos de cultura, com relações mais amorosas, respeitadas, cuidadosas e éticas, sobretudo mais humanas, respeitando o direito de todos, ações propositivas de valorização dos Direitos Humanos, da educação e de toda a sociedade. Mais uma vez Padilha (2005, p. 175) toma as palavras de Freire “continuamos sonhando e, hoje, pensando em todo o planeta como uma única comunidade”. Como bem observa, é preciso dar continuidade ao legado de Freire.

Inserir os Direitos Humanos na educação implica, cada vez mais, planejamento comunitário, participativo e gestão democrática. A propósito, Beatriz de Basto Teixeira (2005, p. 145) centraliza na democracia sua perspectiva de educação em direitos humanos. A democracia é entendida como um modo de vida, não apenas como uma forma de governo. Um conjunto de valores expressos na Declaração de Direitos Humanos, que devem ser aplicados e partir dos processos educacionais para servirem como guia para a forma de relações humanas. As pesquisas da autora apontam que (1) há necessidade de inserção de valores republicanos e democráticos em todos os níveis, uma vez que ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente, identificados com a tríade da Revolução Francesa e com as gerações de direitos humanos que englobam liberdades civis, direitos sociais e os de solidariedade. (2) É indispensável a cidadania ativa, que inclui deliberação na vida pública.

Entre as pesquisas desenvolvidas, Teixeira (2005, p. 149-150) enfatiza a colaboração e a cooperação *versus* a competição, o representativo do bem comum ocorre, quanto mais envolver os indivíduos em sua formação. Escolas democráticas podem ensinar aos educandos o valor

4 Uma educação que nos ensina a lutar por nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano, enquanto criação cultural – são, por exemplo, a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento de todas as pessoas, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e ideias-chave que por tantos anos estiveram presentes na práxis freireana, entendida como ação transformadora (2005, p. 169-170).

das instituições democráticas, levando-os ao gosto pela democracia. O início de tudo está na elaboração do currículo, que deve prever: o direito de diferentes opiniões serem ouvidas, admitir o conhecimento como construção social, convocar os educandos para que sejam elaboradores de significados, admissão de que o conhecimento é adquirido através de uma construção participativa⁵.

Construir comunidade exige uma educação pautada pela tolerância, solidariedade e respeito mútuo, constituída por um conselho escolar disposto a transformar o ambiente em um espaço vivo que comporte representantes de todos os segmentos.

Flávia Schilling (2005, p. 19) aponta estar entre os papéis da educação – preocupações com a democracia, a gestão da coisa pública, uma sociabilidade baseada em direitos, o respeito às diferenças, as lutas pela justiça social e pela igualdade e definições de uma “vida justa em comum”. Termos estes imbricados no conceito de Direitos Humanos que necessitam do aporte da educação em todas as esferas, por meio de reflexões e ações concretas. Nas palavras da autora “a educação não pode tudo, pois emoldurada por questões estruturais, há espaços de liberdade possível”, esses espaços podem ser bem aproveitados para ampliação dos conceitos narrados.

Já a pedagogia surrealista é uma proposta de Luis Alberto Warat (1990, p. 15-17), segundo o qual, educar é um fundir da poesia com os sonhos da vida, é o enfoque no homem, luz do seu destino. Sonhos são comparados aos espelhos dos escurecidos objetos de desejo. Iluminá-los é uma função emancipatória da pedagogia. Ela deve incendiar-nos com magia e afetividade, sonhos e magia são antídotos da ideologia.

A faculdade de sonhar é uma das poucas permissões do homem moderno. A democracia é o direito de sonhar com o que se quer na atualidade, bem lembrado pelo autor, que nas sociedades totalitárias não havia a possibilidade de imaginar o mundo, muito menos imaginá-lo criativamente.

Impossível não perceber o destaque dado por Warat à pedagogia, no que tange à demanda de atitudes mágicas, gestos delicados, comportamentos inusitados. E mais, deve ser serena, tal qual a luta pela dignidade da vida praticada por Gandhi⁶. E a pedagogia inspirada no surrealismo é – “uma estratégia de transformação das angústias em serenos atos emancipatórios”. Para adotar tal postura, é preciso ousar. Nas palavras de Warat (1990, p. 27) “só os ousados, os que sonharam com o impossível, puderam contribuir para que fossem realidade as grandes transformações”. Transformações na educação exigem o repensar das práticas.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos vem disciplinada pela Resolução 01 de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições⁷. É mister, pensar as questões ambientais implicadas nessa relação.

5 A expressão “construir uma comunidade” é muito apropriada para descrever o que deve acontecer numa escola democrática; essa expressão fala do compromisso em torno de um projeto comum que vai sendo firmado no dia-a-dia da escola. Regras e normas comuns são estabelecidas em função de um relativo consenso sobre valores que devem nortear o processo educacional. (TEIXEIRA, 2005, p. 149-150).

6 Remete-se a Gandhi, que adotou o princípio da não violência frente aos colonizadores ingleses, levando a população indiana a sonhar com um despertar, mas o despertar exige um sonho, eis a grande questão do surrealismo na educação.

7 A Resolução 01 de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais, para a Educação em Direitos Humanos, no 2º e seu parágrafo 1º apontam uma definição propositiva - Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto

Da ampla definição acima citada é possível visualizar a preocupação com o meio ambiente inerente ao conceito, de duas maneiras: (1) de forma genérica, quando menciona que as práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos devem ocorrer via proteção e defesa da vida. (2) de forma literal, quando, no parágrafo 1º - vê os direitos humanos, reconhecidos como um conjunto de direitos ambientais.

Preocupação essa, ilustrada no decorrer da Resolução. O artigo 3º “A educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para mudança e transformação social fundamenta-se nos seguintes princípios: (...) sustentabilidade socioambiental”. Além do mais, prevê ações para promoção de direitos humanos a minorar violações de direitos, em todas as esferas, quanto mais as ambientais. Há que se esclarecer ainda, que a Resolução prevê que essa inserção ocorra desde a educação básica até o nível superior, seja pela transversalidade/interdisciplinaridade, seja por disciplinas/conteúdos específicos.

O próximo item aborda que a proteção do meio ambiente pode ser mais efetiva se trabalhada sob o viés dos Direitos Humanos, ambos inseridos em contextos escolares, de forma transversal, interdisciplinar.

4 PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE POR MEIO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INSERIDOS JUNTOS AOS CONCEITOS DE DIREITOS HUMANOS

Os Direitos humanos jamais podem triunfar... eles podem parecer e até mesmo ser temporariamente destruídos. Mas sua vitória e sua justiça estarão sempre em um futuro ABERTO, um PRESENTE FUGAZ, porém premente. Representam nosso princípio utópico;

Um princípio negativo que coloca a energia da liberdade a serviço da nossa responsabilidade ética em relação ao outro.

Costas Douzinas

Por que conservar a biodiversidade? Pergunta-se Axel Gosseries (2015), na obra *Pensar a Justiça entre as Gerações*, na qual apresenta outros enfoques, além da problemática ambiental. Reflexões sobre a biodiversidade são prementes pois, segundo o autor, a terra abunda em recursos não renováveis e seu esgotamento por uma ou várias gerações constitui um desafio para as exigências da justiça.

Gosseries (2015, p. 187) apresenta a partir de Ronald Dworkin (filósofo e jurista americano) uma analogia entre a biodiversidade e a ópera – um ambiente rico em espécies seria como um museu de artes plásticas cheio de objetos, ou como a representação de uma ópera que transforma a existência daquele que a ela assiste. Apenas uma parcela bastante favorecida da população tem acesso à compreensão real da importância das reservas naturais, na mesma medida dos que conseguem adquirir ingresso para uma ópera.

Ao aprofundar seus estudos, Gosseries (2015, p.188) tomando reflexões de Dworkin segundo o último “existe um desacordo *intra e intergeracional* quanto à importância da ópera e da biodiversidade”. Porém, o problema adquire uma natureza mais radical se imaginada uma

de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

geração inteira que não tenha nunca se confrontado com a ópera e que, em consequência, não manifeste nenhuma preocupação com esta forma de arte⁸.

A partir do pensamento de Dworkin e das analogias de Gosseries (2015, p 190), o desaparecimento da ópera afetaria apenas os seus apreciadores, diferentemente é a problemática ambiental, uma vez que seu esmorecimento atinge a todos, goste ou não. O gosto pela ópera é transmitido de geração em geração, logo, de quem é a responsabilidade da sua transmissão à geração seguinte? Emerge as reflexões da - riqueza da estrutura cultural, de Dworkin. É difícil garantir a transferência à geração seguinte de determinada prática cultural, quer se trate de ópera ou questões ambientais. O ideal é que cada geração transferisse à seguinte, um leque suficientemente vasto de práticas culturais que Dworkin denomina de estrutura cultural rica.

Tal como a adesão à ópera, a conservação da biodiversidade, pode ser transposta culturalmente, seria como transmitir diferentes modelos de óculos, que oferecessem diferentes perspectivas sobre o mundo. Acentua, a fim de concluir, Gosseries (2015, p. 221-222) que a justiça entre gerações é um objeto pouco explorado e desconcertante, não se tem uma visão da problemática intergeracional, sobretudo, porque, a ligação entre existência e suscetibilidade de causar dano a outrem, mostra-se indireta, no caso das pessoas futuras que nunca serão nossas contemporâneas.

Henri Acselrad (2016, p. 500-501) defende a necessidade da luta pela justiça ambiental. Segundo ele, a humanidade como um todo é vítima da degradação ambiental planetária, independente da maneira ou do local em que vivem. E sistematicamente escolas, televisão, governantes, ONGs propagam que um dos piores males da sociedade contemporânea é a degradação ambiental, tal como advertido pelos jornais⁹.

O autor supracitado, chama atenção para a constante divulgação das consequências da degradação ambiental atribuída a todos, do mesmo modo, que os canais divulgam todos são

8 Nós, ou alguns de nós, que conhecemos a ópera, tiramos prazer dela e ficaríamos mortificados se, de repente, descobríssemos que não está disponível. Mas isso é porque a estrutura de nossa cultura tem essa consequência para pessoas plenamente imersas nela e não podemos extrair nenhuma conclusão acerca dos estados hedônicos de pessoas cuja cultura é inteiramente diferente. O gosto por ópera é diferente de alguma matéria-prima - como o petróleo - de que as gerações futuras poderiam ter de se abster. Se supomos que seus desejos assemelham-se muito aos nossos - querem aquecimento, luz e transporte -, podemos dizer que não ter petróleo dá-lhes menos do que querem, mesmo que nunca tenham escutado falar de petróleo. Mas não podemos fazer uma suposição semelhante sobre pessoas cuja cultura é diferente da nossa: não podemos dizer que seus desejos são parecidos com os nossos, pois os desejos agora em questão são produtos e partes inseparáveis da cultura que supomos que elas não têm. Tampouco ajuda abandonar a especulação sobre gerações futuras e simplesmente perguntar se nós mesmos estaríamos dispostos coletivamente a pagar algum preço específico para conservar certa parcela valiosa de nossa cultura. Isso porque, de qualquer maneira, surge praticamente o mesmo problema. Suponha que perguntemos, por exemplo, se nossa comunidade preferiria ter a presente riqueza e diversidade de sua cultura geral ou mais e melhores parques públicos. Não temos nenhuma maneira de abordar essa questão com inteligência. O valor que os parques públicos têm para nós e as maneiras como encontramos valor neles dependem em grande parte de nossa cultura. Os parques teriam valor e significado muito diferentes para nós se não tivéssemos nenhuma tradição cultural de paisagem romântica, por exemplo, uma tradição que começou na alta cultura, embora hoje se encontre amplamente na cultura geral, inclusive na publicidade. Portanto, a escolha que se acaba de oferecer é espúria: estaríamos assumindo nossa presente cultura ao valorizar algo que só podemos ter, por hipótese, renunciando a essa cultura. Como nosso ambiente cultural oferece as lentes pelas quais identificamos as experiências como valiosas, ele não pode ser sensatamente colocado na balança como uma das experiências que identifica, para ser pesado em comparação com outras e ser julgado mais ou menos valioso que elas (DWORKIN, 1985).

9 O efeito estufa, a poluição da água e do ar, a ameaça nuclear e as mudanças climáticas globais. É defendida a ideia de que todos estamos igualmente sujeitos aos efeitos nocivos de uma crise ambiental. Os riscos inerentes às práticas poluidoras e destrutivas que as técnicas produzem, mas não controlam poderiam atingir a qualquer ser humano, independente de origem, credo, cor ou classe. Assume-se que todos somos vítimas em potencial, porque vivemos todos no mesmo macroecossistema global - o planeta Terra (ACSELRAD, 2016, p. 501).

afetados, dizem que todos são responsáveis. Essa mensagem subliminar deixa de responsabilizar as grandes corporações poluidoras, os homens vistos como um todo indiferenciados seriam os responsáveis pelo processo de destruição das formas naturais do ambiente. Os processos de ensino aprendizagem relacionados ao meio ambiente reproduzem essa ideia.

A lógica do ensino das questões ambientais, com base nos Direitos Humanos, tem como ponto de partida o esclarecimento do domínio de forças exteriores, bem como, a procura incessante pela justiça social, especialmente diante do pensamento dominante¹⁰.

Ademais, Acselrad (2016, p. 504) explica que grupos minoritários tendem a sofrer mais com as consequências da degradação ambiental, especialmente quando há fraqueza organizativa e carência de recursos de políticos, uma das maneiras de superação desta realidade são formas articuladas de ação desde os ambientes escolares, com apresentação do panorama que ultrapassa os âmbitos locais. Segundo o autor, são os grupos carentes de conhecimento, sem preocupações ambientais, os mais fáceis de manejar.

Como estratégia Acselrad (2016, p. 505-506) propõe redes de justiça ambiental baseados nos seguintes princípios – (1) poluição tóxica para ninguém, (2) por um outro modelo de desenvolvimento, (3) por uma transição justa, (4) por políticas ambientais democraticamente instituídas (politização x crença no mercado).

A propagação do conceito de justiça ambiental, para todos, por meio da educação, implica o caráter solidário e na inversão da lógica sociopolítica promotora da desigualdade ambiental, aliado às reflexões quanto à empreendimentos ambientalmente perversos. Inexoravelmente, poluição para ninguém requer um modelo de desenvolvimento sustentável. “A injustiça ambiental cessará apenas com a contenção do livre-arbítrio dos agentes econômicos, ou seja, pelo exercício mesmo da política, nos marcos de uma democratização permanente” (ACSELRAD, 2016, p. 507).

A proteção do meio ambiente sob o viés dos direitos humanos inseridos na educação ultrapassa a proposição de reflexões, exige o desvio de rotas já percorridas, o abandono da linearidade e a adoção de “curvas”, esse é o entendimento de Herrera Flores¹¹.

Inflexão é o que Herrera Flores (2009, p. 189) chama de impulso poderoso de mudança de direção, tomando como ponto de partida – um antes e um depois, a inflexão coloca-se diante de mudanças, propõe uma diferença e uma mutação nos processos sociais mais que uma prolongação ou uma repetição. “Passamos, então, a uma política de inflexão, uma celebração do desvio, (...) e, desde aí, a uma política dos direitos humanos¹².”

10 Que forja uma imagem democrática para a distribuição dos riscos ambientais e que se atém ao tema da escassez e do desperdício, consagrando o mercado como mecanismo por excelência para regular as questões do meio ambiente, insurgindo-se os movimentos por justiça ambiental. Estes não surgem como crítica abstrata. Pelo contrário, uma nova definição da questão ambiental, que incorpore suas articulações com as lutas por justiça social, foi uma necessidade sentida por movimentos populares de base, que se viram em situações concretas de enfrentamento do que entenderam ser uma “proteção ambiental desigual” (ACSELRAD, 2016, p. 502).

11 Diferentemente da reflexão, entendida como ação de refletir-se a si mesmo internamente, a inflexão supõe o curvamento ou desvio de uma coisa ou fenômeno em uma direção inesperada rompendo, com isso, a linearidade ou a aceitação passiva que tradicionalmente gozava (FLORES, 2009).

12 Uma política, portanto, dos direitos humanos, ou, em outros termos, uma prática rizomática e imanente dos mesmos que nos impulse a mudar de direção, a curvar o linear e aproximarmos da verdadeira raiz do termo política: o empoderamento que supõe a composição de novas relações dinâmicas, quer dizer, de novos marcos compositivos, interativos de modos de existência diferentes, ainda que apontando para o aumento do poder mútuo: poder de atuar/ afetar e poder se

Tanto Acsehrad quanto Flores, apresentam o elemento – política – como essencial para abrir horizontes e implementar práticas cidadãs. Flores vai além e acentua que sua crítica é radical em relação ao autoritarismo e ao totalitarismo, e reafirma necessidade de atuar reflexivamente criando espaços de intervenção igualitários e anti-hierárquicos para proposição de alternativas, inclusive ambientais. Inclusive Flores propõe uma política de Direitos Humanos¹³.

Mais que compreender a importância da valorização ambiental, a inserção destas reflexões por meio dos bancos escolares, sob a luz dos Direitos Humanos, é o meio propulsor, pois reúne alternativas a formas interativas, chama ao movimento de ultrapassar os marcos da vida e busca promover verdadeiramente transformações na área ambiental. A perspectiva radical de Flores (2009, p. 191) entende que os direitos humanos constituem algo mais que o conjunto de normas formais que os reconhecem e os garantem a um nível nacional ou internacional, eles promovem a integralidade a partir de um universo normativo de resistência.

Flores (2009, p. 192)¹⁴ vai além, os direitos humanos formam parte da tendência humana de construção de condições sociais, políticas, econômicas e culturais que permite aos seres humanos perseverar na luta pela dignidade, ou, o que é o mesmo, o impulso vital que, lhes possibilita manter-se na luta por seguir sendo o que são: seres dotados de capacidade e potência para atuar por si mesmo.

Ter consideração pelo meio ambiente é imprimir consideração pelo outro. É compromisso e responsabilidade. Além de Herrera Flores pensar nesse sentido, esse também é o pensamento de Costas Douzinas¹⁵, tomado como epígrafe desta terceira parte – direitos humanos são conceitos abertos que priorizam a responsabilidade ética em relação ao outro. A educação pode ser uma ferramenta eficaz no reconhecimento da singularidade do outro, independentemente de quem seja.

Aí reside a necessidade dos direitos humanos, bem como o enfoque ambiental ser introduzido por meio da educação. Os direitos humanos, na visão de Douzinas (2009, p. 373), encontram um lugar desconfortável nos textos da lei, seu alcance é reduzido sempre que tornam-se normas jurídicas positivadas. Melhor que se ampliassem aos espaços de sala de aula, desenvolvendo e aprofundando seus eixos de atuação, em especial a questão ambiental, a conscientização da existência de forças e agentes econômicos, por si próprio e pelo respeito ao outro.

sensibilizar/ser afetado (FLORES, 2009, p 189-190).

13 A exigência de construir mundos alternativos, compositivos e interativos que nos impulsionam à mudança inflexiva dos acontecimentos. O difícil não é conseguir o objeto do desejo, o difícil é desejar, fazer revolução, o devenir revolucionário como colocação em movimento de nossos corpos/modos de existência conectando pontos distintos; crescer desbordando os marcos da vida normalizada pelo marketing político e publicitário; transformar e deixar se transformar (2009, p. 190).

14 Minha liberdade começa onde começa a liberdade dos demais; pelo que não tenho outro remédio que não o de comprometer-me e responsabilizar-me – como ser humano que exige a construção de espaços de relação com os outros – com a criação de condições que permitam a todas e a todos colocar em marcha contínua e renovadamente caminhos próprios de dignidade (FLORES, 2009, p. 193).

15 A responsabilidade fundamental moral continua sendo a base ou o horizonte dos DH e é traduzida por uma responsabilidade infinita de salvar aqueles com quem jamais estive cara-a-cara (DOUZINAS, 2009, p. 359).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se impossível esgotar a temática sobre Direitos Humanos como ingrediente agregado à educação e a realização da cidadania. Optou-se por delinear definições, para posteriormente demonstrar a necessidade dos mesmos na Educação e na sequência, pensar o meio ambiente por meio dessas duas pautas. Salienta-se que a linha conceitual adotada é aberta e crítica, sendo dois autores essenciais, quais sejam, Herrera Flores e Costas Douzinas.

Discorrer a respeito de um conceito chave, implica outros basilares implícitos, como cidadania, autonomia, direitos sociais, bem viver, inclusão e sempre a temática ambiental. Inexoravelmente – meio ambiente – integra a definição de Direitos Humanos, mesmo que de forma subjetiva. Há que referir Douzinas (2009) quando diz que DH é priorizar o outro, em detrimento do eu.

Já Herrera Flores (2009) apresenta caracterizações essenciais, com uma criticidade necessária ao entendimento da temática. A começar pela dignidade do homem, que requer instrumentos de luta e intervenção, ele propôs seis decisões iniciais para materializar uma teoria crítica e afirmativa dos Direitos Humanos, quais sejam, (1) Pensar é pensar de outro modo, (2) Da negatividade dialética à afirmação ontológica e axiológica, (3) Pensar as lutas pela dignidade humana significa problematizar a realidade; (4) Da utopia às heterotopias; (5) A indignação diante do intolerável e (6) Nem tudo vale o mesmo. Esses seis passos são imprescindíveis para a inserção dos direitos humanos na educação.

A educação é um processo que envolve, no sentido freireano, a dialogação do homem com o homem, ação libertadora, história como possibilidade e não como determinação. A educação sob o viés dos direitos humanos pode constituir-se em conquistas concretas e efetivas, especialmente se denunciar impunidades e negar qualquer tipo de violência. Tomando as palavras de Warat, pedagogias surrealistas, tendem a fundir a poesia com os sonhos da vida. Voltando a Flores – ousadia é tornar realidade grandes transformações.

No Brasil, temos uma Resolução que prevê diretrizes para educação em direitos humanos, essas necessitam sair do papel, tornando-se amplas e efetivas. Da mesma forma, a questão ambiental é uma das especificidades dos direitos humanos, inclusive elencadas na resolução. A terra abunda em recursos não renováveis e seu esgotamento deve ser enfrentado desde os bancos escolares. É incompreensível que grande parcela da população passe despercebida pela poluição e degradação ambiental.

Na proposta deste trabalho, a adesão à conservação da biodiversidade pode ser transposta culturalmente, por meio da educação, todavia, justiça ambiental requer luta e a compreensão de que agentes econômicos internacionais aceleram a degradação afetando diretamente os menos favorecidos.

Para finalizar, um dos princípios básicos dos direitos dos direitos humanos é a preocupação com o outro. Ter consideração pelo meio ambiente é imprimir compromisso e responsabilidade por aqueles que jamais serão conhecidos, seja por viverem do outro lado do planeta, seja por pertencerem à geração que está por vir.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental. In: SIDEKUM. Antônio, WOLKMER. Antonio Carlos, RADAELLI. Samuel Manica (Org.). *Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos*. Blumenau, SC: Edifurb, 2016.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.
- DWORKIN, Ronald. 2000. *Uma Questão de Princípios*. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, Pp. 329-47.
- DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- FLORES, Joaquin Herrera. *Teoria Crítica dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOSSERIES, Axel. *Pensar a justiça entre as gerações*. Coimbra: Almedina, 2015.
- MORIM, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (1921). Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Saraiva. São Paulo: Cortez, 2011; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SIDEKUM. Antônio, WOLKMER. Antonio Carlos, RADAELLI. Samuel Manica (Org.). *Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos*. Blumenau, SC: Edifurb, 2016.
- TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- WARAT, Luis Alberto. *Manifestos para uma ecologia do desejo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1990.