

Justiça, Direitos Humanos e Educação

Uma análise das tendências da política educacional da actual coligação governativa em Portugal

Carlos V. Estêvão

Professor Associado

do Instituto de Educação e Psicologia
da Universidade do Minho

Justiça e direitos humanos

A discussão em torno da justiça e dos direitos humanos tem trilhado um caminho algo tortuoso, havendo autores que os colocam praticamente no mundo das Ideias platónicas e dizendo respeito apenas aos indivíduos, aos seus direitos civis e políticos, enquanto outros os relativizam e contextualizam face às comunidades concretas.

A propósito desta discussão, Rawls (1998: 74), defendendo uma visão universalista, considera que os direitos humanos têm como uma das suas funções "fixar os limites da soberania interna do Estado" ao mesmo tempo que salienta que os direitos humanos são parte de "um razoável direito dos povos e fixam limites às instituições domésticas exigidas por esse direito a todos os povos" (*ib.*).

Acrescenta que os direitos humanos são uma condição necessária da legitimidade de qualquer regime e da decência da sua ordem jurídica, para além de fixarem um limite ao pluralismo entre os povos. O autor pensa, finalmente, que são os direitos humanos que acabam por *civilizar* a própria democracia e o Estado.

Também Ignatieff (2001) situa a demanda pelos direitos humanos numa perspectiva universalista, embora pense que eles devem ser "autoconscientemente minimalistas", tendo como propósito a protecção da agência humana. De facto, o estatuto dos direitos humanos deve ser definido no universalismo minimalista, em que os direitos humanos se tornam necessários para proteger os indivíduos da violência e do abuso, sem, no entanto, se cair na tentação da sua idolatração.

Contrariando a defesa do carácter universalista dos direitos, Mackinnon (1998: 109) considera que, tal como são concebidos pelos contratualistas liberais, esses direitos resultam tão abstractos que pessoas com crenças diametralmente opostas podem coincidir com eles sem se fazer justiça a ninguém em particular.

No mesmo sentido os multiculturalistas defendem a marcação contextualizada dos direitos humanos, até porque se tem verificado que, em nome do pretensível carácter universalista da justiça e dos direitos humanos, se têm forjado justificações para o imperialismo, o colonialismo, o patriarcalismo, o androcentrismo, o capitalismo. Por outras palavras, as concepções e discursos sobre justiça social têm escondido relações de poder que estão sob a capa não só de classe, mas também de outras vozes ou pertenças como do género, raça, etnicidade, religião, comunidade, sexualidade, idade, cultura, localidade, afiliação grupal, etc..

A este respeito convém destacar Young (1990) que critica o paradigma redistributivo de justiça não só por reduzir-se a uma distribuição igual de direitos como se estes fossem simples bens materiais que se possuem e se distribuem, mas também por impor uma norma igualitária que obriga a diferença a tornar-se uniformidade. Ou seja, o

paradigma distributivo de justiça tende a impor uma falsa identidade sob uma norma igualitária, o que tende a silenciar as identidades individuais. Então, a noção universalista de justiça e dos direitos acaba frequentemente por esquecer a (in)justiça cultural e questões tão concretas como a "soberania" da mulher ou os direitos dos homossexuais e das pessoas de cor, por exemplo.

Criticando alguns destes aspectos, Fraser (1997) por exemplo, considera que se torna necessário distinguir várias diferenças, umas mais merecedoras de serem banidas, outras, pelo contrário, devendo ser universalizadas. A sua proposta vai no sentido de propor a integração da justiça cultural com a justiça (re)distributiva, a primeira tendo a ver com a ausência de dominação cultural, de desrespeito e de não-reconhecimento, enquanto a segunda visa a ausência de exploração, de marginalização económica e de privação (de um padrão de vida adequado).

Também Bauman (2003: 71) afina por este diapasão, afirmando que, amiúde, os direitos humanos parecem restringir-se à visão culturalista, à batalha do reconhecimento, levando a que a luta pelos direitos individuais resulte "numa intensa construção comunitária - na escavação de trincheiras e no treinamento e armamento de unidades de assalto: impedir a entrada de intrusos e a saída dos de dentro; em uma palavra em cuidadoso controle dos vistos de entrada e saída". É que, como continua o autor (*ib.*: 72): "A lógica das 'guerras pelo reconhecimento' prepara os combatentes para a absolutização da diferença" e, ainda, à perda da luta pelo bem-estar e por uma vida vivida com dignidade.

Finalmente, outros autores, como Rubio Carracedo (2000) defendem, na questão dos direitos, uma posição congruente com uma cidadania complexa que integra não só uma política de direitos fundamentais mínimos (política universalista de integração), mas também uma política de direitos diferenciais de todos (política de reconhecimento) não incompatíveis com aqueles. Para além disso, haverá que defender uma política multicultural (que inclua medidas de

igualização e incentivos ao intercâmbio etnocultural) que possibilite um verdadeiro debate, livre e equitativo, em condições mínimas de igualdade.

Educação, Justiça e Direitos Humanos

A educação é um dos lugares naturais de aplicação e expansão dos direitos humanos, embora ela própria tenha vindo, na actual conjuntura do capitalismo flexível e transnacional, a confrontar-se com sérios desafios que resultam de novas concepções do papel do Estado que vão no sentido de este manter, apesar do seu aparente debilitamento (sobretudo da sua capacidade de respeitar os direitos), a substância ideológica do individualismo e reforçar a visão "libertária" (Lukes, 1998) dos direitos integrados num contexto de liberdade de mercado.

Não obstante estas vicissitudes, a educação, ela própria pertencente à segunda geração dos direitos económicos e sociais, não pode ficar indiferente aos valores e à "formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade da cooperação, da tolerância e da paz" (Benevides, 2003: 309). Consequentemente, uma escola radicalmente mais justa não pode deixar de integrar valências críticas da ideologia de mercado e uma preocupação pela clarificação e educação de valores; ou seja, a educação tem de ser assumida como um outro nome da justiça.

As implicações desta postura não podem deixar de verificar-se a vários níveis:

i) ao nível das concepções de instituição educativa

Na verdade, as instituições educativas podem ser compreendidas de vários modos ou segundo várias metáforas, embora nem todas dêem voz aos actores e nem todas defendam o mesmo sentido de justiça e de respeito pelos direitos dos diversos actores educativos.

Assim, a instituição escolar pode ser compreendida predominantemente como "empresa educativa", ou como "escola cidadã", ou como "escola S.A." (Estêvão, 2002), entre outras metáforas possíveis, que apontam para valores diferentes que atravessam a substância dos direitos humanos (ver Quadro I).

Mundos

Imagens de organização

Valores

industrial	empresa educativa	eficiência e eficácia, utilidade, modernização
mercantil	escola SA ou mercoescola	individualismo, competição, valor para os accionistas e concorrência
cívico	escola cidadã	igualdade e solidariedade, interesse geral

Quadro I: Relação entre mundos, imagens organizacionais e valores

É visível, então, que as nossas opções em termos de um modelo de instituição educativa condicionam o modo como nos posicionamos face à justiça e aos direitos dos outros. De modo mais explícito, as nossas opções em termos compreensivos da escola implicam a reformulação da amplitude do direito de cidadania organizacional; a escolha da cidadanização, da empresarialização ou da mercantilização dos direitos; a alteração do sentido da educação para a cidadania; graus de reconhecimento do poder e do direito de participação dos outros actores educativos.

ii) *ao nível dos currículos*

A cultura produtivista ou do rendimento da educação está na moda, em sintonia com o que ocorre noutros contextos onde os profetas e gurus da excelência Nestlé, do êxito do

crocodilo sorridente Lacoste, ou da cadeia *fast food* da MacDonal'd e seus valores de plástico são vistos com apreço em detrimento das preocupações pela justiça social.

Agora, o que interessa são currículos sem sexo ideológico, omitindo, portanto, o seu carácter socialmente arbitrário e sendo concebidos como essencialmente indiferentes aos dialectos da justiça, à geografia das diferenças. Torna-se, por isso, cada vez mais relevante, o formato da educação/formação/aprendizagem em *kits* pré-programados uma vez que estes possibilitam transformá-las numa mercadoria transferível para qualquer parte do globo e fugir, assim, à ditadura do mundo educativo tradicional, e às noções de uma qualquer "justiça curricular" (Connell 1995, 1997), que pensa o currículo como uma construção histórica da própria igualdade, enquadrada no debate mais radical sobre justiça social e também na estratégia para realizá-la.

É aqui que a educação inter/multicultural ganha novo sentido, uma vez que ela deve respeitar simultaneamente uma "política da diferença" e a concepção da educação como parte integrante do "movimento para a solidariedade e justiça social" (Stoer & Cortesão, 1999: 46).

iii) ao nível do contrato sócio-educativo

Fala-se muito em contratos, em contratualização, frequentemente para arregimentar tropas a favor da causa da "qualidade", da "modernização", da "produtividade", da "avaliação", e já agora, "da matemática", do "português", da "língua estrangeira", da "informática". Ao mesmo tempo, a voz de comando em redor de outras dimensões, como a da educação para os direitos humanos ou da educação para a cidadania democrática, não ecoa com a mesma intensidade.

Segundo Pureza (2002), na construção de um contrato sócio-educativo pela cidadania, deveríamos ter presente três vectores: a recusa das fatalidades; a valorização da desobediência crítica – pois no "centro da cidadania democrática está a justiça e não a lei. Está a participação

e não a delegação de poderes. Está a convicção e não a norma. Está a desobediência solidária e não a disciplina acéfala" (*ib.*: 389) –; a colocação da interculturalidade no centro do sistema educativo, uma vez que, de certo modo, qualquer cultura é potencialmente todas as outras culturas.

Esta postura exige uma outra forma de praticar o trabalho pedagógico, que deve dar prioridade às questões da crítica, do debate, da participação, da justiça, dos direitos humanos, na convicção de que os direitos sociais e económicos são uma via para a própria viabilização dos direitos civis e políticos.

iv) ao nível da formação dos educadores

A formação dos educadores não pode, de maneira nenhuma, ser pensada independentemente do modo como vemos a escola e os direitos.

Numa concepção de escola cidadã, aqui defendida, parte-se de referenciais críticos e democráticos que exigem de qualquer actor educativo a obrigação de propor princípios democráticos e escolas justas, respeitando a ideia de que a "democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo" (Ward, 1994: 24).

Esta escola cidadã integra ou pressupõe, no nosso entender, a compreensão das escolas como "esferas públicas democráticas" (Giroux, 1993), em que o pedagógico seja mais político e a aprendizagem se una à própria natureza da mudança social, em que o educador se torne um intelectual público e um verdadeiro agente social.

Agora, a formação deve contemplar as dimensões da ética da justiça mas também da ética do cuidado, que mobiliza a emoção e o desejo, a solicitude e a esperança, aspectos estes que entroncam numa visão de um profissional inter/multicultural, de um educador cidadão. Só preparados deste modo é que os educadores não faltarão ao respeito dos jovens e crianças, evitando o perigo para que Santos Guerra (2003: 151) alerta, quando escreve que um educador "mal preparado, queimado e sem ilusões é como um lançador de

facas com a doença de Parkinson".

A incorporação da justiça ou da educação em direitos humanos no sector escolar deve envolver, portanto, a formação dos professores mas também dos gestores escolares assim como de pais, estudantes e outras pessoas. Como referiu Ippoliti, no congresso realizado em Ponte de Lima, entre 11 e 13 de Março de 1999, como representante do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos:

a educação em direitos humanos não pode deixar de ter em consideração: a maneira como se desenrola todo o processo de tomada de decisões dentro da escola; os métodos para resolver conflitos e administrar a disciplina; e o relacionamento entre educadores e estudantes, dentro desses grupos e entre educadores, pais e gestores escolares.

Educação para os Direitos Humanos em Portugal

A problemática dos direitos humanos pouco aparece, de modo explícito, nos documentos que regulam a educação portuguesa. Normalmente ela aparece de modo indirecto, ou subentendida, ou remetida para o domínio do currículo oculto.

Restringindo-me à educação formal na escola, pela análise de algumas decisões oficiais, é possível isolar alguns valores éticos que inspiram os normativos legais, independentemente do modo como os direitos humanos são vividos efectivamente na escola ou como eles são interpretados pelos actores educativos. É que, no nosso país, a produção legislativa com preocupações sociais é razoável mas as práticas sociais (onde cabem as escolares) correspondentes frequentemente não a acompanham.

Se tivermos em conta a actual Lei de Bases do Sistema Educativo, ela aponta, como princípios gerais:

- o direito à educação se exprime pela garantia de uma acção formativa visando a democratização da sociedade e que todos têm direito à educação e à cultura (art.2º, 1);
- a promoção da democratização do ensino, que deve ir

no sentido de garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (art. 2º, 2);

- o incentivo do sistema educativo à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (art. 2º, 3);

- a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, o direito à diferença, "mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas" (art. 3, d))¹.

Em suma: a nossa Lei de Bases, embora não mencione expressamente a educação para os direitos humanos, não ignora a dimensão ética, democrática e internacional do direito à educação, integrando objectivos que passam pelo direito à diferença, pelo direito à paz, pela educação para o desenvolvimento, pelo direito à paz.

Quanto a outras medidas, e considerando que os direitos humanos devem levedar toda uma política educativa que passa também pelas estruturas organizativas e organizacionais e por medidas e conteúdos curriculares, há a salientar:

i) a promulgação da autonomia (em 1998), que reconhece às escolas a possibilidade de estabelecerem o seu projecto político-pedagógico e de celebrarem contratos de autonomia, ao mesmo tempo que releva, no seu preâmbulo, a preocupação de conciliar os valores da igualdade de oportunidades com os da qualidade, eficácia e modernização;

ii) a reorganização curricular do ensino básico (em 2001), em que a escola se deve assumir como espaço privilegiado de educação para a cidadania². Esta é, aliás,

Fala ainda da universalidade e gratuidade do ensino básico destacando-se, como objectivo deste nível de ensino: "fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional" (art. 7, f)).

Curiosa a observação de Benavides (2003: 317) quando considera que quando se fala em educação em direitos humanos se fala também em educação para a cidadania, mas estas duas expressões não são sinónimas; aliás é comum entender-se a educação para a cidadania como formação moral e cívica.

uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos e o seu objectivo é contribuir para a construção da identidade e para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos;

iii) o estatuto do aluno do ensino não superior, onde se diz expressamente que

No desenvolvimento dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar activamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa [...], na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção Europeia dos Direitos do Homem e na Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto matriz de valores e princípios de afirmação da Humanidade" (art. 12º relativo aos valores nacionais e cultura de cidadania).

iii) outras medidas de (pretenso) combate à exclusão merecem ser ressaltadas, como: a gratuidade da escolaridade obrigatória e apoios sócio-educativos; a criação de medidas de apoio e complemento educativos; o regime educativo para alunos com necessidades educativas especiais; a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária; os currículos alternativos; a gestão flexível dos currículos; o plano para a eliminação da exploração do trabalho infantil; a criação de cursos de educação e formação visando os jovens em risco de abandono escolar ou que entraram precocemente no mercado de trabalho; o plano nacional de prevenção do abandono escolar.

Estamos, pois, perante um conjunto de medidas legislativas mais ou menos bem intencionadas. A grande questão, com interesse verdadeiramente sociológico, é saber, repito, se as práticas correspondem aos discursos e saber de que modo a escola portuguesa continua a cumprir determinadas funções, designadamente a função económica e a função selectiva, para a qual a ideologia da meritocracia (e a sua

justiça industrial), cada vez mais pujante no nosso país, contribui.

Interessaria, por isso, saber até que ponto estas medidas vão no sentido da potenciação democrática e emancipatória, da igualização de oportunidades educativas e sociais, da maior justiça social ou, inversamente, se vão no sentido regulatório, acentuando a racionalidade instrumental, a disciplinarização, a normatização, as desigualdades, o "tratamento cirúrgico" das diferenças, a discriminação, a estigmatização e até a exclusão.

Empresarialização e Privatização nas Políticas Educativas Nacionais

A partir sobretudo dos finais da década de 80, por circunstâncias várias, o princípio regulador da modernização emerge na educação portuguesa, valorizando-se então o modelo empresarial "como eixo de referência privilegiado na regulação da educação" (Correia, 1999: 107). A partir daí, a educação passa a estar numa tensão entre dois pólos, o da democratização e o da modernização, com particular realce para este último, sobretudo do ponto de vista retórico.

A mesma obsessão pela modernização permanece na década de 90, com a governação socialista, partindo-se da ideia de que a "democratização da educação não se alcança apenas pela massificação da frequência dos vários níveis de escolaridade", mas que deve ser desenvolvida tendo presente, também, "o rigor e a qualidade do ensino e das aprendizagens enquanto condições necessárias para o renovar da confiança social na Escola e na educação" (*Pacto educativo*: 91).

Assim, o vector da modernização é assumido simbolicamente, agora, como elemento salvador e providencial da sociedade portuguesa enquanto que o vector democrático é assumido sobretudo como reparador das diferenças. Ou seja, no que concerne à educação e à reforma educativa iniciada a partir de 1986, a ideologia da modernização vai-se progressivamente impondo embora articulada em graus variáveis, com outras ideologias, como a da democratização,

a da inclusão e a do neoliberalismo, em complexos e, por vezes contraditórios, arranjos ideológicos.

Quanto ao estado actual, a modernização das instituições do governo e dos serviços públicos em Portugal prossegue em moldes substancialmente *industriais*, vinculada simultaneamente à ideia de competir num contexto global instável, e em que se torna necessário emagrecer o sector público, combater o declínio económico e, inclusive, inocular no seu interior fórmulas privatizadoras de concorrência sem no entanto se pretender tornar o sistema educativo descaradamente mercantilizado.

A modernização prossegue na base ou através da gerencialização (enquadrada na ideologia da empresarialização), tendo esta como novidade o pressuposto da redução da despesa pública e a ideia de que os mercados representam um modo superior de compromisso económico e social. Ou seja, no actual processo de gerencialização, interessa sobretudo a competição entre fornecedores de serviços, o *empowerment* dos cidadãos, a ambição das organizações, a focalização nos resultados, a consideração dos cidadãos como clientes e a substituição dos mecanismos burocrático pelos mecanismos de mercado no fornecimento de serviços públicos. Tudo isto, em nome da maior produtividade, do sucesso económico e até da maior justiça nomeadamente pelo combate à exclusão e à pobreza.

Não surpreende, pois, que também em Portugal estejamos a assistir a novas formas de controlo e a novas redistribuições das formas de exercer o poder, emergindo neste contexto, como figura paradigmática, o gestor, o qual, mais do que apresentar-se como administrador ou como político, ele tende a ser visto como animador de uma dinâmica de mudança económica e social, baseada no cálculo dos riscos, da eficiência e da *performance*. Ele torna-se, por isso, importante para captar recursos e financiamentos, para a valorização dos recursos humanos, para a sobrevivência e viabilização económica da organização.

No caso da educação, este pendor empresarializado está presente na proposta de Lei de Bases de Educação da actual

coligação governativa, quer na acentuação das funções mais estratégicas dos departamentos governamentais responsáveis pelas políticas educativas, quer na aposta na aquisição de novas competências relacionadas com a utilização da informação para a nova sociedade do conhecimento, quer no novo modo de ver a intervenção do ensino privado, quer, ainda, em medidas mais concretas relacionadas com a forma organizacional dos agrupamentos verticais ou com a nova fórmula de dirigir e gerir as escolas.

Relativamente a este último aspecto, diz-se que os órgãos executivos da escola mereceram uma atenção especial porque neles "reside o papel essencial de modernização e qualificação do sistema educativo", propondo-se, então, a profissionalização da gestão das escolas, com o reforço dos poderes do director da escola, provavelmente no sentido de transformar os burocratas em gestores, inoculando-lhes consciência gerencial.

Será este gestor, como detentor de técnicas empresariais (contabilísticas, de prestação de contas, com indicadores de performance quantitativos) e como ungidos do Senhor que conseguirão a eficiência e a transparência necessárias à salvação das escolas, isolando, para tal, a política dos serviços educativos ou separando o social e o cultural (ou seja, a justiça e os direitos humanos) da gestão considerada agora como exclusivamente técnica.

No que concerne ao ensino privado, com óbvias implicações em termos de justiça e dos direitos cidadãos, o que é possível dizer neste momento é que há mais condições para que as fronteiras entre público e privado se alterem em nome da nova ordem regulatória, mais competitiva e transformacional. Neste sentido, é razoável pensar-se que o actual estado de coisas entre o ensino público estatal e o ensino privado possa vir a alterar-se, de acordo, aliás, com o programa da actual coligação governativa que pretendia:

inverter a situação a que o País foi conduzido implica, como pressuposto essencial, contrariar o crescente estatismo a que está sujeita a educação em Portugal. O quase monopólio da escola pública

que hoje existe, em todos os níveis de ensino, não é o modelo desejável. Não por ser pública, mas pelo facto de há muito estar sujeita a limitações no seu funcionamento e na sua cultura, que contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem que toda a população portuguesa sustenta. Um maior equilíbrio entre as organizações pública, social e privada, enquanto destinatárias das políticas educativas e do esforço de financiamento, é um objectivo que importa alcançar.

Também as declarações do então ministro da educação, a propósito da defesa do Programa do Governo para a Educação, afinavam pelo mesmo diapasão:

Defendemos um maior equilíbrio entre três componentes: escola pública, rede solidária e escola privada. São estas as ideias que defendemos e não a velha oposição de que os senhores (PC) muito gostam – ainda estão na era da luta de classes, não é? –, que é a da escola pública versus escola privada." [...] Por isso, não tenho quaisquer dúvidas de que a imagem do 'politicamente correcto' da escola igualitária não é mais do que isso, é só uma imagem, nada tem a ver com a realidade. Sustentado precisamente neste aspecto, acho que esta velha oposição entre escola pública e escola privada não tem sentido.

Para além dos discursos, que apontam, como este último, para a "desinstrumentalização ideológica", também a proposta governamental da nova Lei de Bases de Educação parece agradar em alguns aspectos ao sector privado, desde logo porque ela reconhece as duas dimensões do direito de educação: a dimensão da liberdade e a dimensão social, para além de sublinhar uma noção de serviço público de educação independente da titularidade estatal ou não estatal da escola. Reafirma-se ainda o valor do ensino particular e cooperativo como "uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar", estando ainda previsto o apoio financeiro do Estado, mediante contrato, para além de outros apoios nas vertentes pedagógica e técnica, o que, a acontecer, nos remete, mais uma vez, para a providenciação

pública do privado. Considera-se, finalmente, que a rede de estabelecimentos de serviço público de educação e de ensino, destinada a cobrir as necessidades de toda a população, possa, numa perspectiva de racionalização de recursos e de promoção da qualidade da educação, ser constituída, não apenas por escolas do Estado, mas também por escolas particulares e cooperativas, situação que pode representar mais um passo para a privatização da oferta educativa.

Independentemente do impacto concreto que estas medidas possam vir a ter na revalorização (não apenas simbólica) do privado e no modo como este possa vir a cumprir as suas funções, a dimensão dos direitos terá de estar presente, sobretudo quando o processo actual parece tender a valorizar os direitos de consumidor em detrimento dos direitos de cidadão.

Conclusão: Educação para a Universalidade

Vivemos num mundo, como diz Savater (1997: 125), em que

se mundializam os interesses económicos mas não se consegue mundializar o interesse pelos direitos básicos da pessoa humana. O mundo unifica-se no que respeita os cartões de crédito e às espingardas kalashnikov, mas continuamos incapazes de afrontar de maneira global a fome, a guerra, a superpopulação, a protecção do meio ambiente, o respeito pelas liberdades públicas e o combate contra a discriminação racial ou sexual, etc.

Torna-se, por isso, necessária uma defesa mais universalista dos direitos do homem, uma vez que as próprias formas de dominação se tornaram também "virtualmente totais" (Touraine, 1989: 53) e, também, porque as organizações transnacionais utilizam mais a seu favor os valores universais.

Neste contexto, cabe à educação contribuir para a construção de uma plataforma igualitária que respeite os direitos humanos e em torno dos quais seja possível conseguir acordo. Por conseguinte, a educação deve ser pensada de modo a contribuir para que a cidadania

democrática, exigida pelos direitos humanos, não se feche em termos particularistas, antes preparando o caminho para um *estatuto de cidadão do mundo*.

Um dos sentidos da nova educação "é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano" (Savater, 1997: 124) e este amor é universal. A educação, por conseguinte, deve apostar na democracia e, por isso, ela

Não pode nem deve haver neutralidade, por exemplo, no que diz respeito à recusa da tortura, do racismo, do terrorismo, da pena de morte, da prevaricação dos juízes ou da impunidade da corrupção em cargos públicos, nem tão-pouco na defesa das protecções sociais da saúde ou da educação, da velhice ou da infância, nem no ideal de uma sociedade que corrija o mais possível o abismo entre opulência e miséria (*ib.*: 115).

E aqui o Estado não pode ficar indiferente, devendo antes fortalecer a sua missão política, porque "sem Estado ou com um Estado débil é impossível fazer frente aos problemas de um desenvolvimento sustentável, ao respeito dos direitos humanos e à qualidade de acesso a uma boa educação" (Hallak, 1999: 27).

Cabe à educação contribuir para uma visão alargada dos direitos reconhecendo, desde logo, que os direitos humanos são originalmente, como diz Levinas (1989: 45), os direitos do outro homem e é no seu exercício e propiciando o seu exercício aos outros que nos tornamos verdadeiramente democratas.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. (2003). *Comunidade. A Busca por Segurança no Mundo Atual*. Rio: Jorge Zahar Editor.

BENAVIDES, M. V. (2003). Educação em Direitos Humanos: de que se Trata?. In R. L. BARBOSA (or.), *Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas*. S. Paulo: UNESP., pp. 309-318.

CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.

CORREIA, J. A. (1999). As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.

ESTÊVÃO, C. V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: Dilemas e Desafios*. Porto: ASA.

FRASER, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections in the "Postsocialist" Condition*. London: Routledge.

GIROUX, H. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

HALLAK, J. (1999). *Globalización, Derechos Humanos y Educación*. Paris: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

IGNATIEFF, M. (2001). *Los Derechos Humanos como Política e Idolatría*. Barcelona: Paidós.

LEVINAS, E. (1989). Les Droits de l'Autre Homme. In Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. *Les Droits de l'Homme en Questions*. Paris: La documentation française, pp. 43-45.

LUKES, S. (1998). Cinco Fábulas sobre los Derechos Humanos. In S. SHUTE & S. HURTLEY. *De los Derechos Humanos*, Madrid: Trotta, pp. 29-46

MACKINNON (1998). Crímenes de Guerra, Crímenes de Paz. In S. SHUTE & S. HURTLEY. *De los Derechos Humanos*, Madrid: Trotta, pp. 87-115.

PUREZA, J. M. (2002). Por um Contrato Socioeducativo pela Cidadania. In M. AMÉLIA SOARES & T. GASPAR (orgs.), *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação-Ministério da Educação, pp. 387-390.

RAWLS, J. (1998). El Derecho de Gentes. In S. SHUTE & S. HURTLEY. *De los Derechos Humanos*, Madrid: Trotta, pp. 47-98.

RUBIO CARRACEDO, J. (2000). Ciudadanía compleja y democracia. In J. RUBIO CARRACEDO, J. M. ROSALES & M. T. MÉNDEZ. *Ciudadanía, Nacionalismo y Derechos Humanos*. Madrid: Trotta, pp. 21-45.

SANTOS GUERRA, M. (2003). *No Coração da Escola*. Porto: Asa Editores.

SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Presença.

STOER, S. R. & CORTESÃO, L. (1999). "Levantando a Pedra". *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

TOURAINÉ, A. (1989) A travers la Reconnaissance de l'Autre. In Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. *Les*

Droits de l'Homme en Questions. Paris: La documentation française, pp. 47-54.

WARD, J. G. (1994). Reconciling Educational Administration and Democracy: The Case for Justice in Schools. In N. A. PRESTINE & P. W. THURSTON (eds.), *Advances in Educational Administration*, vol. 3, London: JAI Press Inc., pp. 1-27.

YOUNG, Iris (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.