

CONTEÚDO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DA UNESCO: UM DISCURSO APOLOGÉTICO DO DISCURSO

*EDUCATION FOR DEMOCRACY NORMATIVE CONTENT,
IN THE UNESCO PERSPECTIVE: AN APOLOGETIC
SPEECH ABOUT DISCOURSE*

Guilherme Perez Cabral¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis²

FDSM

¹ Professor Titular (Categoria B1) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), vinculado à Linha de Pesquisa: Cooperação Internacional e Direitos Humanos. Integra o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis. Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (2014), mestre em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008) e advogado graduado em Direito pela PUC-Campinas (2003). Tem experiência acadêmica nas áreas de Direitos Humanos, Direito Internacional, Teoria Geral do Direito e Hermenêutica Jurídica, atuando principalmente com os seguintes temas: Direito internacional dos direitos humanos, educação e democracia.

² Possui graduação em Pedagogia pela PUC-Campinas (2004), mestrado em Educação pela PUC-Campinas (2007), graduação em Direito pela PUC-Campinas (2009) e doutorado em Educação pela UNICAMP (2012). Atualmente é professora da graduação e da pós graduação da Faculdade de Direito do Sul de Minas e da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora e líder do Laboratório de Políticas Públicas e Direitos Fundamentais (LabDirF/FDSM), bem como pesquisadora e vice-líder do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPlanE da Faculdade de Educação. Secretária Geral da Sociedade Brasileira de Educação Comparada - SBEC, (gestão 2017-2018). Foi Coordenadora Associada do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP (gestão 2016-2017). No ano de 2014, foi professora convidada da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO/Argentina junto à Área de Estudios Latinoamericanos -ADELA, bem como da Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho da Universidad do Chile no ano de 2016. Tem experiência na área de Educação e Direito, atuando principalmente nos

Resumo

No cenário global de “crise” da democracia, o artigo delimita o conteúdo normativo da educação para a democracia, a partir análise de conteúdo de quatro documentos da UNESCO sobre o tema: “Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia”, “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia”, e, dedicados à Educação para a cidadania global, “Preparando alunos para os desafios do século XXI” e “Tópicos e objetivos de aprendizagem”. Num discurso “apologético” do discurso, propugnam a educação, em si mesma, democrática, em processo que, formando e habituando à democracia, seja participativo promova a competência comunicativa, a solução cooperativa de conflitos e o conhecimento crítico e reconheça valores universais, respeitada a diversidade.

Palavras-chave

Direitos humanos. Cooperação Internacional. Educação. Democracia. UNESCO

Abstract

In the global context of “democracy’s crisis”, the article defines the normative content of education for democracy, based on four UNESCO documents content analysis: “World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy”, “Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy”, and, dedicated to Global Citizenship Education, “Preparing learners for the challenges of the 21st century”, and “Topics and learning objectives”. They propose a democratic education itself, which involves a participatory process that promotes the communicative capacity, the cooperative conflict resolution and the critical knowledge and recognizes universal values, respecting diversity.

Keywords

Human rights. International cooperation. Education. Democracy. UNESCO.

Introdução

No diálogo “Educação – para quê?”, Adorno afirma que a ideia de educação traz consigo uma exigência política. Refere-se à democracia, com o “dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito”. E esta, define o filósofo, “só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2006, p. 141 e 142).

seguintes temas: Políticas públicas educacionais, sociais e ambientais; direito, hermenêutica e interpretação jurídica; formação docente e interdisciplinaridade.

A educação para a democracia vem afirmada nos tratados internacionais de Direitos Humanos em termos de formação da pessoa para a participação efetiva numa sociedade livre, democrática, pluralista. Quanto à abrangência semântica de seu escopo e aos instrumentos, métodos, procedimentos que integram seu sentido normativo, não. Nenhuma referência.

Sua realização, não poderia ser diferente, fica à mercê dos conteúdos conferidos à própria convivência democrática. Quanto menos democrática a sociedade, quando menor o horizonte experiencial democrático dos cidadãos, menor o espaço institucional para referida experiência educativa.

Isso se mostra bastante problemático em democracias “jovens”, como a brasileira. A despeito do *dever ser* democrático promulgado pela legislação, instituições sociais, dentre as quais a educacional, revivem práticas passadas. Escolas e salas de aula, seguem profundamente não democráticas. Propostas educacionais transformadoras e democráticas acabam significadas como subversivas, ameaças à estabilidade e à ordem nacional (UNESCO, 2015, p. 20).

O texto normativo, tal como escrito no Direito Internacional dos Direitos Humanos, afirmando a educação para democracia, compõe, no final das contas, não mais do que um “projeto de sentido” (Bittar, 2010, p. 125), envolto numa pluralidade de possibilidades semânticas.

A *norma* extraída do texto, sua significação final, não se prende ao que pretendeu o emissor, sendo estabelecida, na aplicação, por seu receptor (Warat, 1994, p. 81). Efetiva-se, enfim, como resultado (não o objeto) da interpretação (Streck, 2005, p. 240), construída e reconstruída pelos intérpretes, num conflituoso contexto de narrativas e sentidos divergentes.

Nesse cenário, dentre os intérpretes que podem disputar a legitimidade hermenêutica e pretender uma interpretação “autêntica”, o presente trabalho se centra sua análise sobre os

sentidos propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Trata-se de agência especializada³ vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU) que se dedica à cooperação internacional em matéria de educação. Isso, tendo em vista do fortalecimento do respeito à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos, além da promoção da paz e segurança internacionais (UNESCO, 2002).

Em sua atuação, tem contribuído com importantes reflexões e ações em torno do tema da educação, traduzidas em documentos que interpretam, ampliam, enriquecem e buscam a efetividade do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Incluem além de Convenções, Declarações e Recomendações, Relatórios e uma série de estudos patrocinados/publicados pela Organização.

Não constituem normas com força jurídica vinculante aos Estados. Mas contribuem, no âmbito da cooperação internacional para o desenvolvimento social, para a construção do sentido normativo (*dever ser*) do direito humano à educação. Permite o preencher de significação, em termos de experiências, métodos, instrumentos e procedimentos que pode abranger.

Dentre eles, fazendo referência específica à educação para a democracia, destacamos quatro documentos. Dois deles, elaborados na década de 1990: “Plano de Ação Mundial em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia” (Montreal, 1993) e “Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a

³ No Capítulo IX, que trata da “Cooperação internacional econômica e social”, a Carta da ONU estabelece que as Nações Unidas favorecerão “a) níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e c) o respeito universal e efetivo raça, sexo, língua ou religião” (Artigo 55). Para tanto, de acordo com os Artigos 56 e 57, os Estados-membros, agindo em cooperação, podem, por acordos intergovernamentais, criar agências especializadas, vinculadas à ONU por meio de acordos com a organização (Artigo 63).

Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia” (Paris, 1995). Outros dois, mais recentes, num cenário de revisão de textos anteriores, centrando a análise num conceito ampliado de cidadania, para além das fronteiras nacionais: “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015) e “Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem” (2016).

Destarte, o objetivo do presente artigo é delimitar o conteúdo normativo da educação para a democracia, conforme propugnado pela UNESCO. Servindo-se metodologicamente da análise de conteúdo, debruça-se sobre referidos documentos produzidos pela organização e especificamente dedicados à temática.

Convém lembrar, não se trata de documentos isolados. Emergem num quadro mais amplo de reflexão e produção de agendas políticas da UNESCO, da ONU e de outros atores internacionais, que se sobrepõem umas às outras, em torno dos temas da paz mundial, direitos humanos, democracia e desenvolvimento e da educação para sua efetivação.

Dentre elas, podemos citar, a título de exemplo, a “Declaração e Plano de Ação de Viena”, elaborado na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, visando a um maior esforço e cooperação internacionais em matéria de direitos humanos. Citamos, também, o movimento global “Educação Para Todos”, iniciado com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, firmado em Jomtien, em 1990.

Outra agenda importante é a dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dentre os quais o de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”. Desenvolvido no documento “Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, tal objetivo educacional vem para dar continuidade

e completar a “agenda inacabada” da “Educação Para Todos” e dos “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”⁴ (ONU, 2016, p. 22). Entre suas metas: garantir, até 2030, que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, por meio de uma educação que passa pelos “direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural” (ONU, 2016, p. 21).

Enfim, pensar a educação para a democracia não permite o descuido em relação a todo esse conjunto, que a permeia, de ideias, agendas, programas e construções hermenêuticas aos textos normativos internacionais.

Nesse cenário, o presente artigo começa analisando o contexto global caracterizado como de “crise” da democracia (1). Na sequência, a educação para a democracia, ela mesma concebida como um direito humano, é apresentada dentro dos marcos convencionais internacionais (2). Pode-se, então, dado o contexto fático e o panorama jurídico do qual se fala, e valendo-se dos discursos indicados, debruçar-se sobre os conteúdos normativos conferidos pela UNESCO, primeiro à democracia, compreendida sob o paradigma do discurso: uma práxis comunicativa/dialógica de autodeterminação (3), finalmente, à educação para sua efetivação, a partir de sua prática continuada (4). Tudo de modo a consolidar, no contexto de “crise” citado, um discurso de apologia do discurso.

1. Democracia em crise

Os dos dois primeiros textos destacados, o Plano de Ação Mundial (1993) e a Declaração e Plano de Ação Integrado

⁴ Em 2000, foram estabelecidos, no âmbito da ONU, oito Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, em vista do combate à pobreza, com metas que deveriam ter sido alcançadas até 2015. Dentre eles, “Oferecer educação básica de qualidade para todos”.

(1995) emergem em momento histórico de disseminação de governos democráticos, ao menos no nível formal, em países de todos os continentes, numa “onda multicontinental de democratização do final do Século XX” (Markoff, 2013, p. 18).

Dela participou, vale frisar, o Brasil, numa fase de ingênua euforia de nossa história: “No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional” (Carvalho, 2010, p. 07)

Graves violações de direitos humanos, contudo, persistiam e se revigoravam. O contexto, num mundo em mudança, afirmava a UNESCO, era de alarme e urgência:

Certamente, a Guerra Fria chegou ao fim, muros foram derrubados e ditadores foram depostos. Ainda assim, a última década do Século XX vivencia a recorrência das mais sérias violações de direitos humanos, causadas pelo crescimento do nacionalismo, racismo, xenofobia, sexismo e intolerância religiosa (UNESCO, 1993, p. 12)

Problemas não foram solucionados. Alguns mitigados, outros se agravam. E passadas não muito mais de duas décadas, afundamos num grande descontentamento e questionamentos em relação às possibilidades e limites das práticas e instituições das democracias nacionais, mesmo nas democracias “maduras” (Markoff, 2013, p. 20).

A questão se revela mais grave, certamente, em jovens democracias, como a brasileira, onde, cita-se, “cresce a descrença das pessoas em relação às instituições democráticas, o que se manifesta, por exemplo, nos altos índices de abstenção registrados nas últimas eleições e nas manifestações de junho de 2013 e seus desdobramentos” (Gaspardo, 2015, p. 86). Na aprendizagem da democracia a partir de sua própria inexperiência, veem-se ainda confrontadas pela desigualdade social, persistência da violação

sistemática de direitos humanos e frágil participação da sociedade civil nos processos políticos de tomada de decisão.

Para tudo isso, contribui sobremaneira, numa sociedade internacional cada vez mais interligada e globalizada sob a ótica da expansão e concentração do capital, o cada vez mais sensível enfraquecimento dos Estados nacionais. Fenômenos que afetam de modo significativo suas economias e a vida de seus cidadãos, processando-se em nível global, acabam fora de seu controle. Desenvolvem-se para muito além de sua capacidade de atuação (Gaspardo, 2015, p. 97-98).

Foi à instituição do Estado-nação, territorialmente delimitado, que se impregnou a noção moderna de cidadania. Remete à participação nos processos de formação da vontade estatal e, sendo assim, no exercício do poder soberano. E funciona como “*modalidade de pertencimento* a ordens políticas nacionais que provê aos cidadãos e cidadãs uma série de direitos, bens e serviços, principalmente a possibilidade de participar da formação das normas que compõem a referida ordem política” (Rodríguez, 2017, p. 63).

Liga-se, nessa linha, à sociedade democrática e, nela, sob a premissa da soberania popular, a uma participação social efetiva, em igualdade de condições, a um número cada vez maior de pessoas. Isso, sobre a base do reconhecimento dos direitos humanos fundamentais.

O olhar para o passado de lutas e conquistas em termos de direitos humanos e de democracia, compondo o conteúdo da cidadania, não permite o descuido de desvinculá-las de processos históricos de âmbito nacional.

No cenário de globalização, contudo, com a configuração cosmopolita da produção e do consumo, por meio da exploração do mercado mundial (Marx, 1998) e a movimentação descomprometida do capital financeiro, o poder soberano do Estado, tão reverenciado em discursos políticos e pela dogmática jurídica, só no plano teórico, ainda determina, como força maior no território nacional, a produção jurídica e a organização democrática. Afinal, o Estado:

(...) se transforma em mera província do capitalismo mundial, sem condições de realizar sua soberania (...) Um Estado-Nação em crise, amplamente determinado pelo jogo das forças produtivas predominantes em escala mundial, dispõe de escassas ou nulas condições para manifestar ou conquistar soberania (Ianni, 1999, p. 130)

Em suma, a fragilização do Estado-nação, abalada sua centralidade como fonte soberana das normas de conduta que regulam a vida das pessoas (Rodriguez, 2017, p. 78), traz consigo a fragilização dos direitos humanos (Sousa Santos, 2006) e da democracia em sua construção estatal. Enfraquece o que, nas democracias “jovens”, ainda é um projeto incipiente e inacabado.

Nesses movimentos históricos de avanços e retrocessos, valorização e crítica/ desvalorização, a apreensão e realização da democracia, não poderia ser diferente, fica à mercê dos conteúdos semânticos que lhe são conferidos.

Quanto ao que temos a nossa disposição e os resultados a que podemos chegar, no processo de conhecê-la e interpretá-la, são *versões discursivas*, baseadas em nosso mundo da vida.

Por mundo da vida podemos entender, com Habermas, o *contexto* existencial no qual estamos inseridos, formado por um reservatório de evidências, convicções, imagens, interpretações do mundo e das coisas, que delimitam nosso horizonte experiencial, fornecendo os *recursos* para a compreensão de nossa vida, para a comunicação e a convivência (Omitido, 2017, p. 206). Eis, enfim, o nosso horizonte experiencial, o que dispomos para interpretar e experimentar a vida. A vida, a que podemos experimentar, espreme-se entre elas.

Nesse quadro, quanto menos democrática a sociedade, quando menor o horizonte experiencial democrático dos cidadãos, quanto mais inexperiente em termos de democracia, quanto maior

a imersão numa cultura de desrespeito aos direitos humanos; menor o espaço institucional para sua realização.

Num cenário de “crise” e desconfiança em relação à possibilidades da democracia, eis premissa que não pode ser olvidada na interpretação e atribuição de sentidos à convivência democrática. Eis premissa que não pode ser olvidada na consideração das propostas da UNESCO.

2. Educação para a democracia. Marco convencional

No plano jurídico (*dever ser*) internacional, o direito à educação e sua orientação à promoção da democracia estão reconhecidos pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos.

É bem verdade, no âmbito do sistema global, em que destacamos o Art. 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e o Artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, a referência à democracia não aparece expressamente dentre os objetivos educacionais. Tratando destes, prevê o primeiro deles:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966).

Já o segundo, direcionado ao direito da criança à educação, estabelece, de modo bastante similar, que terá como finalidade:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;

e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente (ONU, 1989).

Deles se extrai, destarte, como objetivos da educação – entrelaçada ao pleno desenvolvimento da personalidade e à formação para o respeito aos direitos humanos, a compreensão, a paz e a tolerância – a preparação da pessoa à participação efetiva e responsável numa sociedade livre.

Os textos contidos, no que se refere ao escopo democrático, não impedem, porém, sua inserção, na leitura pela ONU. Diante da interdependência entre a convivência democrática e tais conteúdos que compõem os fins educacionais, a organização, em seu Programa Mundial em matéria de educação em direitos humanos, direcionou-a à promoção de todos eles, incluindo, expressamente, a “participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e *democrática* na qual impere o Estado de Direito” (ONU, 2006, p. 14).

Já no sistema interamericano, temos o Art. 13 do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (“Protocolo de San Salvador”). É categórico em relação à educação para a democracia. Retomando os objetivos previstos nos trechos acima transcritos, destaca, ainda, que a educação deve “capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista” (OEA, 1988).

Assim considerada, nesse quadro normativo, a educação para a democracia é compreendida, em si mesma, como um direito humano. Mais, é “um pré-requisito para a plena realização da justiça social, da paz e do desenvolvimento. O exercício de tal direito contribuiria para proteger a democracia e desenvolvê-la em seu significado abrangente” (UNESCO, 1993, p. 09).

Eis, enfim, quadro geral global, em que os documentos produzidos pela UNESCO, aqui destacados, emergem e disputam espaço na determinação dos sentidos ao Direito Internacional dos Direitos Humanos. Trata-se de textos elaborados em fase histórica demarcada, num ponto, pela “onda de democratização” no final do Século XX e, noutro, em tão breve espaço temporal, pelo questionamento profundo das possibilidades das instituições democráticas. Tudo isso, num cenário em que a cooperação entre Estados e organizações internacionais na solução de conflitos e questões que ultrapassam as fronteiras nacionais, torna-se fundamental.

A produção normativa da UNESCO pode, aqui, certamente, contribuir, de forma frutífera, para a reflexão e práxis da própria democracia e da educação em vista de sua consolidação.

3. A Democracia na visão da UNESCO

Ao interpretar a educação para a democracia, nesse cenário normativo, a UNESCO não apresenta uma definição precisa da experiência democrática. Ainda assim, é possível delimitar seu conteúdo, a partir das diversas referências que faz ao tema.

Trata-se de conteúdo que passa, precipuamente, pelas noções de discurso e de autonomia, ou ainda, unindo os termos, pela ideia de autodeterminação discursiva.

Discurso, aqui, tomado como a práxis do diálogo, da argumentação orientada ao entendimento. Com Habermas, o “discurso em que os participantes da argumentação tematizam

pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos” (Habermas, 2012, p. 47 e 48).

Sua compreensão envolve, destarte, em primeiro lugar, a *cidadania ativa e participativa*, retomando a democracia, em sentido antigo, revivido na modernidade, de uma sociedade governada não por um ou alguns poucos, mas pela maioria, o povo. Uma sociedade em que os cidadãos governam a si mesmos e na qual, portanto, vigora a ideia de *autonomia* (Markoff, 2013, p. 23).

Nos documentos da UNESCO, a exigência de uma sociedade civil participativa (UNESCO, 1993, p. 11), com cidadãos formados para a autonomia e responsabilidade pessoal, “abertos a outras culturas, capazes de prevenir conflitos ou resolvê-los por meio não violentos” (UNESCO, 1995, p. 04 e 08)

Trata-se de cidadania, complementa-se, que, no cenário de globalização e fragilização do Estado-nação, é concebida de forma ampliada, para além dos limites do território nacional. É *cidadania global*.

Afirma a UNESCO, esta “não implica uma situação legal”, mas “um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um ‘olhar global’, que vincula o local ao global” (UNESCO, 2015, p. 14). Enfatiza, assim, “a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016, 14).

Como cidadão global, o sujeito deve ser capaz de assumir “papeis ativos, tanto localmente quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 15).

Compreendido o reconhecimento dos direitos humanos como elemento fundamental para a participação cidadã, a

compreensão da democracia envolve, também, o reconhecimento de sua correlação indissociável com uma *cultura de direitos humanos*.

São conceitos correlatos: democracia e direitos humanos. Como regime alicerçado no respeito aos direitos humanos, a democracia constitui, ao mesmo tempo, a ambiência fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização destes direitos (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 24).

No Plano de Ação Mundial, ressalta-se, nesse sentido, logo na Introdução, a “interdependência dos direitos humanos e da democracia e sua estreita relação com desenvolvimento” (UNESCO, 1993, p. 07).

Na operacionalização da convivência democrática, sublinha a UNESCO, então, a *solução discursiva/dialogada de conflitos*.

De fato, ao se dedicar aos fins da educação, a UNESCO faz referência à promoção de uma convivência em que indivíduos e grupos possam “resolver seus desacordos e conflitos pelo uso de métodos não violentos” (UNESCO, 1993, p. 15). Diz, assim, conforme se lê no documento seguinte, da formação de um cidadão ativo, participativo, com “capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta”, que reconhece, ademais, o valor “associação com os demais para solucionar problemas” (UNESCO, 1995, p. 08 e 09). Em suma, sob a ideia de discurso e da solução dialogada, não violenta e compartilhada dos conflitos e problemas sociais, consolida a noção de democracia.

Nota-se que, no cenário acima destacado, não podem ser olvidados o contexto maior em que se inserem os problemas locais e as coletividades nele por isso envolvidas. Sentidos individualmente e vividos localmente, os problemas – e a busca de sua solução – passam, cada vez mais, a se articular com questões globais. Não cabe mais sua solução em detrimento dos outros, os excluídos do “nós”.

Concebida discursivamente, a democracia necessita de entendimentos, mas também da diversidade. Requer diálogo, sem jamais ignorar conflitos e diferenças entre indivíduos, grupos

sociais e culturais. Em texto elaborado a pedido da própria UNESCO, Afirma E. Morin:

A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividades. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias (Morin, 2007, p. 108 e 109)

Sendo assim, a democracia passa, ainda, pelo *reconhecimento de valores universais e objetivos comuns*, num mundo plural. Toma-se como premissa que “É possível identificar, até mesmo em contextos socioculturais distintos, valores que possam ser reconhecidos universalmente” (UNESCO, 1995, 06). Destaca-se, nessa linha, o caráter *universal* dos direitos humanos, sem com isso desconsiderar as diferenças culturais.

No âmbito da cidadania global, remete-se ao “Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade”, mas, ao mesmo tempo, de “respeito às diferenças e à diversidade” (UNESCO, 2016, p. 16).

Trata-se, sem dúvida, de uma questão complexa, presente já no Plano de Ação Mundial que traz, como desafio, “realçar a universalidade dos direitos humanos, enraizando-os em diferentes tradições culturais” (UNESCO, 1993, p. 12). O Plano de Ação Integrado lembra, depois, que “As estratégias de ação para implementá-los devem atentar a considerações históricas, religiosas e culturais específicas” (UNESCO, 1995, p. 08).

O desafio permanece, trazendo, agora, a educação para a cidadania global, como questão fundamental à qual apontam as tensões nela envolvidas: “como promover a universalidade (por exemplo, identidades, interesses, participação e deveres comuns e coletivos) e, ao mesmo tempo, respeitar a singularidade (por

exemplo, direitos individuais e autoaperfeiçoamento)” (UNESCO, 2015, p. 18).

De qualquer forma, o reconhecimento de valores comuns não implica a desconsideração, o desrespeito às diferenças e identidades dos grupos sociais e dos indivíduos. Daí, por fim, indissociável do anteriormente dito, o *reconhecimento e inclusão do outro e respeito às diferenças culturais e identidades pessoais*.

Os cidadãos devem ter a capacidade de “reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos gêneros, das pessoas e das culturas”, e de “comunicar, compartilhar e cooperar com os outros” (UNESCO, 1995, p. 08). Enfim:

Os cidadãos de uma sociedade plural e de um mundo multicultural devem estar aptos a aceitar que suas interpretações de situações e problemas têm origem nas suas vidas pessoais, na história de suas sociedades e nas suas tradições culturais; conseqüentemente, nenhum indivíduo ou grupo detém a única resposta aos problemas; e, para cada problema, há provavelmente mais de uma solução. Por essa razão, as pessoas devem entender e respeitar uns aos outros e negociar em pé de igualdade, com vistas a buscar um objetivo comum (UNESCO, 1995, p. 08).

Por tudo isso, envolvendo a *cidadania ativa e participativa*, com a *solução dialogada de conflitos*, numa *cultura de direitos humanos* e de *reconhecimento e inclusão do outro com respeito às diferenças culturais e identidades pessoais*, a democracia é delimitada, pela UNESCO, sob o paradigma do discurso.

Um discurso, complementa-se, de autodeterminação, a remeter a um contexto (situação comunicativa, em que se respeite os direitos humanos e se inclua o outro) que viabiliza tal práxis ocupado por cidadãos com competência para sua efetivação (competência comunicativa/participativa).

4. Educação para a democracia na visão da UNESCO

Quanto à educação, “deve ter como objetivo nutrir valores democráticos, sustentar impulsos para a democratização e promover a transformação da sociedade com base nos direitos humanos e na democracia” (UNESCO, 1993, p. 12). É a educação para a democracia.

Os documentos analisados, apesar dos contextos distintos e agendas próprias desenvolvidas, trazem uma linha comum, quanto ao seu conteúdo, métodos e procedimentos.

Tudo caminha no sentido da promoção de práticas, hábitos, comportamentos, valores coerentes com os conteúdos democráticos reconhecidos. Conforma-se, dessa forma, um discurso hermenêutico de valorização do discurso (na educação), como forma de sua efetivação, na democracia.

Eis uma noção fundamental, extraída do discurso da UNESCO: a necessidade de harmonização entre os conceitos, os conteúdos e a prática educacional: o “processo educacional deve ser por si mesmo um processo democrático e participativo” (UNESCO, 1993, p. 09). Na linha do que afirmava Lawrence Kohlberg, citando F. Newmann:

(...) tem de haver coerência entre os princípios da democracia ensinados e o processo efetivo de educação ou os estudantes se converterão em destruidores tanto dos princípios democráticos ensinados como do processo de educação. A educação deve autenticar esses princípios centrais da democracia e aplicá-los ao processo educativo (Kohlberg, 1992, p. 29).

Dizia a UNESCO, em 1993, “Processos e metodologias educacionais devem ser modelos para o que o plano deseja alcançar na sociedade como um todo” Nessa linha, “A metodologia da educação para os direitos humanos e a democracia deve ser respeitosa quanto aos direitos do educando e democrática

em sua organização e funcionamento”. (UNESCO, 1995, p. 14 e 16).

Retomada a questão, recentemente, destaca: “ECG não é uma matéria isolada, e sim um processo de aprendizagem que enfoca não apenas *o que* os estudantes aprendem, mas *como* aprendem – sobre si mesmos e outros, a fazer e interagir socialmente –, estimulando papéis ativos e participativos” (UNESCO, 2015, p. 18).

Com isso, outra noção básica, segundo a qual os programas pedagógicos não devem se reduzir a questões “bancárias” (Freire, 2011, p. 82), referentes às informações a serem transmitidas e “depositadas” nos alunos.

Pois, além de conhecimentos, a formação deve promover “valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos e a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos e com a construção da cultura de paz e a democracia” (UNESCO, 1995, p. 04).

Todos compõem as necessidades básicas da aprendizagem que, como referido no Artigo 01 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), compreendem:

(...) tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998, p. 03).

Avançando na reflexão sobre a matéria, ao tratar da educação para a cidadania global, a UNESCO trabalha, então, com três “dimensões conceituais básicas”: uma dimensão *cognitiva*, da “Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e

grupos populacionais”, uma dimensão *socioemocional*, a consolidar um “Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade”, e, por fim, uma *comportamental*, no sentido da “Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável” (UNESCO, 2016, p. 16).

Sob tais premissas, propugna-se a educação *para* a democracia, *na* democracia, no sentido da preparação para o exercício ativo e efetivo da cidadania numa sociedade democrática – como, aliás, preveem os tratados internacionais que embasam o debate. Isso envolve:

i) *Processo educacional ativo e participativo.* Trata-se de uma experiência educativa em que se demanda do educando uma postura participativa, pois assim deve ser sua postura como cidadão. Enfatiza-se, enfim, que “o conhecimento deve conduzir à ação, que o acesso ao conhecimento deve ser empoderador, que a aprendizagem é um processo participativo e que o aluno também é o professor e vice-versa (UNESCO, 1993, p. 14).

Na linha da educação ética aristotélica, compreende-se que é a partir de nossas vivências e práticas reiteradas que nos constituímos com hábitos num determinado sentido – aqui, o da democracia. A ética democrática, nessa linha, tem como ambiência a práxis, não bastando boas lições teóricas:

(...) para se tornar bom, deve-se praticar atos bons. A ética seria, assim, matéria da ação. Aristóteles frisa que o território ético firma-se, por definição, na prática, no hábito e no exercício. Não se forma o ser ético exclusivamente pelo conhecimento ou pela disposição do intelecto. A ética (...) só pode ser reconhecida quando praticada (Boto, 2001, p. 127).

ii) *Desenvolvimento de capacidade de resolução cooperativa e não violenta de conflitos*, preparando o aluno a lidar com “situações difíceis e incertas” e solucionar problemas, reconhecendo o valor da associação com os demais e trabalhando para “uma comunidade justa, pacífica e democrática” (UNESCO, 1995, p. 07 e 09).

Remete-nos, em termos metodológicos, à *educação baseada em problemas*, muito próxima da filosofia educacional pragmatista de John Dewey. Para este autor, o processo educativo deve ter como escopo o desenvolvimento da capacidade e do hábito do pensar, compreendido como complexo processo de solução de dificuldades e conflitos vivenciados pelo sujeito (Omitido, 2017, p. 84). Daí a proposta de uma educação baseada na solução de problemas que, extraídos das vivências dos educandos, causam-lhe perplexidades, estimulando o exercício do pensamento, a ser continuamente lapidado (Dewey, 2010, p. 75).

No debate sobre a formação para a cidadania global, vem assim resumido: “alunos e educadores examinam as raízes e as causas de eventos e desenvolvimentos no âmbito local, consideram as conexões com o contexto global, e identificam possíveis soluções aos problemas identificados”. Tudo em vista do objetivo educacional de “estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora” (UNESCO, 2015, p. 15 e 16).

iii) *Promoção de conhecimento crítico*. No Plano de Ação Integrado, afirma-se que a educação deve “cultivar a capacidade de fazer escolhas com conhecimento”, permitindo julgamentos e ações devidamente embasadas (UNESCO, 1995, p. 09).

No debate sobre a educação para a cidadania global, isso é colocado na forma do estímulo, pela educação, ao questionamento dos discursos oficiais (científicos, jurídicos, políticos, etc.) que nos são apresentados cotidianamente, reexaminando seus pressupostos, visões de mundo e relações de poder e trazendo à consideração grupos marginalizados (UNESCO, 2015, p. 16).

iv) *Desenvolvimento da competência comunicativa*, isto é, da capacidade de comunicar, compartilhar, cooperar com o outro (UNESCO, 1995, p. 08).

A democracia, trazida ao âmbito de uma teoria do Discurso, demanda, necessariamente, cidadãos com capacidade comunicativa, o que, sem dúvida, forma-se e se efetiva a partir do reconhecimento e afirmação de direitos humanos (direitos individuais de liberdade, direitos políticos de participação, direitos sociais, etc.).

Tal competência passa pelo domínio da leitura e escrita, necessidade básica de aprendizagem, de acordo com a Declaração de Jomtien, assim ressaltada no Plano de 1995:

O domínio da leitura, da escrita e da palavra expressa permite que os cidadãos obtenham acesso à informação, que entendam claramente a situação em que estão vivendo, para expressarem suas necessidades e fazer parte de atividades no ambiente social. Da mesma forma, aprender línguas estrangeiras oferece meios para obter-se conhecimento mais profundo sobre outras culturas, que podem servir como base para construção do melhor entendimento entre comunidades e nações (UNESCO, 1995, p. 11).

Mas não se resume, evidentemente, a isso, implicando mais do que a competência comunicativa, a disposição para seu exercício, num contexto democrático, de respeito aos direitos humanos e reconhecimento do outro.

v) *Reconhecimento de valores universais, respeitando a diversidade*. A UNESCO, vimos, não abre mão do reconhecimento de valores, objetivos e direitos humanos universais e da importância da promoção de um sentimento de pertença a uma humanidade comum (UNESCO, 2016, p. 16).

Daí o encorajamento, na educação, da convergência de ideias e de “soluções a problemas que fortaleçam a paz, a amizade e a solidariedade entre indivíduos e povos” (UNESCO, 1995, p. 08).

Por outro lado, é realçado também, o tempo todo, a importância do respeito às identidades pessoais e diferenças culturais, fazendo das instituições educacionais “locais ideais para o exercício da tolerância, do respeito pelos direitos humanos, da prática da democracia e da aprendizagem sobre a diversidade e a riqueza das identidades culturais” (UNESCO, 1995, p. 04).

Trata-se de concepção que, no âmbito da consolidação de uma cidadania global – e, nela, do reexame dos pressupostos e visões de mundo presentes nos discursos “oficiais” –, implica o combate ao que Boaventura de Sousa Santos chama de “globalização hegemônica”. Implica, dessa forma, também, o combate dos “localismos globalizados” que dela decorrem, impostos pelos países centrais, e de seus impactos (globalismos localizados) nos países periféricos (Sousa Santos, 2006, p. 438-439).

vi) *Escola democrática.* Diante de uma educação que, como dissemos, harmoniza conteúdos democráticos à *práxis* da democracia, tudo o que se disse há de passar tanto pelas matérias curriculares como pela organização escolar.

A democracia e os conceitos que nela abrangidos, além de perpassar as disciplinas, devem ser inscritos nos processos e práticas cotidianas da instituição educacional: “O tema dos direitos, responsabilidades e processos democráticos deve também ser entrelaçado em todos ou na maioria dos tópicos de estudo e incluído nos valores almejados na vida escolar e no processo de socialização” (UNESCO, 1993, p. 17).

Em relação aos conteúdos curriculares, o Plano de Ação Integrado antecipa o programa da educação para a cidadania global:

(...) é necessário introduzir, nos currículos, em todos os níveis, verdadeira educação para a cidadania que inclua uma dimensão internacional. O ato de ensinar deve dizer respeito particularmente às condições para a construção

da paz; às várias formas de conflito, suas causas e feitos; às bases éticas, religiosas e filosóficas dos direitos humanos, suas fontes históricas, o modo como eles se desenvolveram e como eles têm sido traduzidos em padrões nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e a Convenção sobre os Direitos da Criança; às bases da democracia e seus inúmeros modelos institucionais; ao problema do racismo e à história da luta contra o sexismo e todas as outras formas de discriminação e exclusão. Particular atenção deve ser dada à cultura, ao problema do desenvolvimento e à história de cada povo (...) (UNESCO, 1995, p. 10).

Mas dissemos já, não se trata apenas de reforma curricular. A educação para a democracia “não deve ser restrita a temas e conhecimentos específicos. A educação como um todo deve transmitir essa mensagem, e o ambiente da instituição deve estar em harmonia com a aplicação de padrões democráticos” (UNESCO, 1995, p. 11).

São propugnadas, destarte, mudanças nas formas de ação dos sistemas educacionais “tanto no que concerne ao ensino quanto à gestão”. Em relação aos métodos de ensino, “a utilização de métodos ativos, trabalhos em grupo, discussão sobre questões morais e ensino personalizado deve ser encorajada”; no campo das linhas de ação e política institucional, “formas eficientes de gestão e participação devem promover a implementação de uma gestão escolar democrática, envolvendo professores, alunos, pais e comunidade local como um todo” (UNESCO, 1995, p. 09, 11 e 12).

Conclusão

Enfim, a educação para a práxis da democracia é, também, educação na democracia, conforme, aliás, a expressão já consagrada no campo da educação *em* direitos humanos.

No discurso da UNESCO, disputando a legitimidade de uma hermenêutica “autêntica” do Direito Internacional dos Direitos Humanos, implica uma educação que, apreendendo a democracia em termos de um discurso de autodeterminação, almeja preparar, habilitar e habituar a ela, por meio de sua própria prática (noutras palavras, *discursando*). Consolida a organização, em suma, um discurso apologético do discurso.

A democracia, de qualquer forma, não é um dado do qual possamos partir. No contexto de crise mencionado, é um dado do qual nos distanciamos e desconfiamos.

Ainda assim, ressalta D. Saviani, a democracia pode ser defendida, como uma conquista. Nessa medida, complementa o autor, o processo educativo só é democrático, em seu conjunto, sob a condição de se distinguir “a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (Saviani, 2008, p. 62).

Isso vale para o percurso de crescimento do educando. Por certo, não se aplicarão instituições radicalmente democráticas na relação entre professor e alunos do ensino infantil. Pois só como resultado do processo de aprendizagem, progressivamente participativo e dialógico, a partir da experiência renovada daqueles conteúdos democráticos, em condições cada vez mais efetivas, pode se conceber a interação que destes se aproxime. Só assim, pode o educando fazer da democracia um hábito.

E isso vale, também, para a instituição educacional, num momento histórico de questionamentos em relação às possibilidades da democracia. Um contexto, repisa-se, em que democracias “jóvens” ainda revivem valores e estruturas anteriores muito pouco democráticas, corroendo o próprio projeto normativo democrático promulgado em lei.

Não se pode negar o poder dessa realidade extrapedagógica, a serviço da qual, em grande medida, a escola, como instituição social, funciona, reproduzindo práticas que negam o objetivo democrático.

O ponto de chegada, vale o adendo, não possui uma verdade definitiva, uma realidade ontológica. Se podemos, sim,

aferir, com certa objetividade do direito, a partir dos fatos, o que a democracia e a educação *têm sido*, seus efeitos, defeitos e misérias; não temos, por outro lado, uma referência normativa objetiva, ontológica, física ou metafísica, do que ele *deve ser*, na efetivação do direito correspondente.

O discurso apologético do discurso elaborado pela UNESCO coloca-se como versão de resposta à questão. No contexto vivido, construir, reconstruir ou ainda resgatar a democracia, por meio da educação democrática. Por meio da educação “traduzir” em realidade a ideia de democracia, em construção. Trazê-la ao plano do *ser*, não obstante as precárias possibilidades que se abrem no momento histórico vivido.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 76, p. 121-146, Outubro/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24/04/2018.

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

Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/04/2018.

CABRAL, Guilherme Perez. Educação e democracia: perspectiva emancipatória a partir da filosofia social de John Dewey. **Quaestio Iuris**, vol. 10, no. 02, 2017.

CABRAL, Guilherme Perez. **Educação para a democracia no Brasil: fundamentação filosófica a partir de John Dewey e Jürgen Habermas**. São Paulo: Alameda, 2017.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GASPARDO, Murilo. Globalização e o déficit democrático das instituições representativas brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba/PR, vol. 60, n. 1, p. 85-115, jan./abr. 2015, ISSN 2236-7284. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/37353/25097>. Acesso em 28/06/2018.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tomo 01. Trad. Paulo Astor Soethe. Revisão Técnica Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

IANNI, Octávio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Revista estudos de sociologia** v. 4, no. 6, 1999.

KOHLBERG, Lawrence. **La Democracia en la escuela secundaria**: educando para una sociedad mas justa. Trad. Maria Mercedes Oraison. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 1992.

MARKOFF, John. Democracia: transformações passadas, desafios presentes e perspectivas futura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, nº 32, jan./abr. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Trad. Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966. Disponível em:
https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm. Acesso em 20/04/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, 1993. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Plano de Ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Primeira Fase (2005-2007)**. Nova York/Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Human rights teaching. Vol. VIII**. The International Congress on Education for Human Rights and Democracy. UNESCO: Paris, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161096eo.pdf>. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**. Brasília: UNESCO, 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990). Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em 18/04/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030.** Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>. Acesso em 10/01/2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – “Protocolo de San Salvador”**. San Salvador, 1988. Disponível em: http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm. Acesso em 10/01/2018.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. Cidadania em transformação: um panorama dos problemas atuais. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, v. 62, n. 3, p. 61-79, set./dez. 2017. ISSN 2236-7284. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/50979>. Acesso em: 28/06/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 6ª Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito**. Volume 01. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.