

O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

*José Francisco de Melo Neto**

1

Para a educação em direitos humanos, uma das dimensões desafiadoras da vida em uma coletividade, entendida como sociedade civil e sociedade política, é o processo de participação política de seus membros que poderá se conduzir para uma democracia, à medida que haja liberdade das manifestações de suas diversidades. A caminhada para esse estilo de vida cobra consensos argumentativos que se traduzem em codificações normativo-legais, ações e práticas sociais. “A razão comunicativa, propiciando intersubjetividade, instaura o exercício do ser com os outros e ser para os outros” (SILVEIRA: 2007, p. 11). Assim, a questão que se estabelece é: qual o elemento concreto de promoção dessa intersubjetividade e o seu principal lócus de aplicação? A resposta que se apresenta, a partir da acumulação histórica da cultura dos direitos, é o diálogo, e o lócus, a organização do currículo. Diálogo, como atitude própria humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual.

*Professor Titular em Filosofia e História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Atua na pós-graduação em educação (PPGE), coordenando o grupo de pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR, desenvolvendo pesquisas no campo da Educação Popular em Economia Solidária. Participa da Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBES/UFPB.

CULTURA DO DIREITO

A cultura dos direitos tem sido delineada desde as lutas travadas contra a escravidão pelos próprios escravos em diferentes momentos históricos, remontando tempos muito antes da era cristã. As lutas dos povos hebreus em busca de sua “terra prometida” espelham resistências à escravidão ao povo egípcio. Espártacus, lendário escravo e gladiador, mantém-se presente na memória dos que lutaram para não ser escravos e, portanto, por justiça. É marcante a luta de muitos povos contra a tirania romana. E já durante a Idade Média, vários são os movimentos de contestação contra a cobrança obrigatória do dízimo e o acúmulo de terras por parte da Igreja Cristã, constituindo-se, para Hoonart (1986), como “um grande movimento popular”. Ainda na Idade Média, segundo Calado (1999), ocorreram vários movimentos sociais populares com características semelhantes aquelas presentes na Antiguidade e, marcadamente, com dimensões subversivas à situação em vigor. Expressaram sua própria afirmação e resistência aos ditames e mecanismos de controle social da época, sobretudo à poderosa Inquisição. Eram movimentos compostos de gente simples, das classes populares, como a presença dos valdenses e beguínas que, juntos, contribuíram também para a construção de uma cultura de direitos, enquanto que promoviam a contestação e a resistência à dominação eclesiástica, definindo as suas próprias alternativas.

Na Modernidade, são frequentes os movimentos que marcaram as lutas pela superação da situação política dominante, contribuindo, também, para essa cultura dos direitos, ampliando a sua concepção para direitos humanos, posteriormente. Sobressaem-se as revoluções liberais modernas e, dentre estas, a Revolução Francesa, que trouxe setores sociais com baixos recursos econômicos ao cenário das lutas políticas por liberdade, fraternidade e igualdade (justiça). Uma revolução realizada por vários setores sociais e, marcadamente, pelos setores populares, definindo alternativas para uma vida digna. Contudo, é em Marx (1999, p. 30) que se encontra um avanço fundamental na busca por alternativa. Em **O manifesto comunista**, aponta o encaminhamento à classe proletária (classes trabalhadoras, classes humildes, classes populares), ao apresentar como necessária “a conquista do poder político pelo proletariado”, fecundando os movimentos por liberdade e por direitos, em todo o século XX, com a sua orientação: *Proletários de todos os lugares, uní-vos*.

Esse século está permeado de experiências que estão fortalecendo a necessidade de maior radicalidade na perspectiva da cultura dos direitos. O que revelam, nesse sentido, os movimentos sociais que atuam na organização do povo, na organização dos trabalhadores? Nos processos de organização dos setores proletarizados da sociedade, várias experiências de grupos políticos¹, como os partidos

¹ Para uma visão mais completa desses grupos políticos, com textos que os orien-

políticos, trazem no conjunto de suas reivindicações o desejo de direitos humanos.

Com essa perspectiva, podem ser destaques eventos como a Insurreição de 1935, no Brasil, que orienta-se por um “Programa de governo popular nacional revolucionário”². Esse programa externa interesses das “grandes massas da população”, invocando a dimensão de controle direto das ações políticas pelo povo, buscando a democracia e a liberdade de expressão. A Frente Popular do Chile traz nas suas formulações internas a necessidade da ampliação da própria Frente, reconhecendo a insuficiência da unidade, envolvendo, simplesmente, a classe operária, promovendo o diálogo entre outras forças políticas. Mais recentemente, também no Chile, dá-se a composição entre o MIR e a Unidade Popular³, que buscam a organização de um governo com poder autônomo, independente e alternativo ao Estado Burguês. Já aqui, no Brasil, o Partido Comunista do Brasil (PC do B)⁴ lança a “guerra popular”. Ao mostrar o caminho para essa guerra, expressa uma concepção voltada à ampliação dos agentes dessa revolução: o povo. Outro movimento marcante na história política da esquerda no Brasil é a criação do Partido dos Trabalhadores⁵, que formula uma estratégia democrática e popular, devendo conduzir um programa com as características de um socialismo petista. Trata-se de uma perspectiva de ampliação das forças possíveis de mudanças para além da classe trabalhadora, na construção da democracia. O Exército Zapatista de Libertação Nacional⁶, inserido no caudal teórico reivindicatório por direitos humanos, traduz essa aspiração na busca de democracia e liberdade. A Primeira Declaração da Selva Lacandona expressa que “Nossa luta se apega ao direito constitucional e é motivada pela justiça e pela igualdade” (LÖWY: 1999, p. 515). Nesse contexto

taram nas ações políticas, ver: Lowy, Michael. O marxismo na América Latina – uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

² Documento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), frente político-militar do PCB com a ala esquerda do ‘tenentismo’ que lideraram a sublevação de 1935.

³ Unidade Popular constitui-se como uma coalizão de partidos de esquerda. O MIR, nessa frente, desenvolve-se, sobretudo, a partir das frentes de massas Movimento Camponês Revolucionário, Movimento dos Favelados, Frente de Trabalhadores Revolucionários, junto com a ala esquerda da Unidade Popular, a esquerda cristã e outros.

⁴ Até o final da década de 60, o PC do B nega-se a comprometer com processos de luta armada, realizando, contudo, a sua própria experiência, de orientação maoísta, na década de 70 - uma guerrilha rural na Amazônia, dizimada pela ditadura militar.

⁵ O Partido dos Trabalhadores (PT) foi criado em fevereiro de 1980. Decide, no seu 7^o. Encontro Nacional, adotar o socialismo petista, inspirado em uma tradição marxista anticapitalista, expresso por uma visão de cultura política pluralista, propondo-se democrático e libertário.

⁶ Surge em Chiapas, México, em 1994. Esse movimento arrasta consigo a tradição de luta do povo mexicano. Uma organização guerrilheira de tipo novo enquanto não aspira à derrubada e tomada do poder, mas à luta com a sociedade civil mexicana pela conquista de democracia e justiça, princípios dos direitos humanos.

de luta pela vida, surge também no Brasil, em especial decorrente da questão fundiária, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)⁷. Este, defendendo a reforma agrária, preocupa-se com o direito à vida, o direito à terra – direitos humanos.

Hoje, estão na esteira dos direitos humanos as lutas pela convivência entre os povos de distintas etnias e culturas: pelas reivindicações das diferenças de orientação sexual e contra as discriminações raciais. Assim, também, juntam-se a esses as lutas por reelaborações de suas identidades, causadas pela espoliação cultural com os processos de colonização; pelos reclamos de novas demandas socioculturais da juventude; pela resistência de culturais locais e sua preservação; pelas lutas de resistência e pelo explícito confronto entre oriente e ocidente, concretizado em guerras, e pela defesa do patrimônio ecológico para toda a humanidade.

Estes movimentos sociais têm mostrado um processo de construção de uma cultura do direito, apresentando, conseqüentemente, a possibilidade de suas superações por meio do diálogo, um instrumento concreto possibilitado pela linguagem e contributo para uma educação que ajude, ainda mais, na perspectiva do incentivo aos direitos humanos. Caberia, então, questionar o como vem sendo apresentado o diálogo nessa caminhada civilizatória, norteando as pessoas para a superação dessas várias demandas.

DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO

As pistas do diálogo para a educação já aparecem com Platão⁸ e demais educadores de seu tempo. Nesse momento histórico, estavam formadas as bases do que se passou a denominar de Paideia grega, sinônimo de formação do homem grego que, para os dias de hoje, pode abarcar os termos cultura, civilização, literatura, tradição e mesmo educação, em sentido estrito. Paideia, enfim, como expressão da construção da arete – a capacidade de realizar e pensar a virtude do homem grego.

Aqui, entre várias das temáticas abordadas e tratadas nesses primórdios da cultura ocidental, na Grécia, destaca-se a da justiça. Platão, no '*diálogo*'⁹ **República**¹⁰, discute a perfeição asso-

⁷ Movimento dos Sem Terra - MST, no Brasil. Atento às questões agrárias, em 1995, lançou um programa de reforma agrária para o país. É um movimento que se reivindica de nenhuma doutrina política, mas nas suas análises sobre o país está explícita a influência do marxismo e, sobretudo, a construção de sujeitos de direitos.

⁸ Filósofo grego, discípulo de Sócrates, nascido no século V a.C.

⁹ '*diálogo*' assim apresentado, refere-se aos diálogos de Platão.

¹⁰ *A República ou Da Justiça* é um dos '*diálogos*' mais lidos de Platão, tendo inspirado obras como *De Civitate Dei* (de Santo Agostinho) e todo humanismo do Renascimento, como Thomas More, Grotius e os teóricos do direito natural. O humanismo francês foi considerado obra autografada da obra de Platão. A partir de uma discussão preliminar sobre a justiça com sofistas na casa de Polemarco

ciada à questão da justiça, porém voltada à realização de um Estado ideal, pensado e tentado a sua realização. Na República, não há qualquer alusão aos fundamentos do Estado. Mas, é na teoria das “partes da alma” onde se localiza o debate sobre a questão do que é justo. Enfrenta tal discussão não simplesmente de forma teórica, mas como uma atitude prática, isto é, numa atitude modeladora da alma, menos psicológico e mais pedagógico. Isto faz Sócrates mover o Estado. Não como expressão de relações de uma Paideia que assuma um Estado historicamente dado, experiencial, mas uma projeção da ideia de Bem, erguido no centro desse ideal de Estado perfeito.

O ‘diálogo’ República mantém o tema central que Sócrates apresenta em outros ‘diálogos’, que é a arete. Inicialmente, não apresenta algo sobre o Estado, como é do estilo de Sócrates. Aprofunda pelo diálogo, realizando o exame de uma virtude concreta que na sua interpretação resume todas as demais virtudes – a justiça. O conceito de justiça está acima das normas humanas e tem sua origem na própria alma. Aquilo que o filósofo apresenta como sendo justo, só encontra o seu fundamento na íntima natureza da alma.

Toda a estrutura interna do pensamento platônico é dialógica – uma pedagogia da época. O pensamento, o discurso ou a razão tornam-se a mesma coisa, expressos por um diálogo silencioso da alma, exigindo a possibilidade de transição da esfera da subjetividade para a da intersubjetividade. Esta possibilidade concretiza-se a partir deste mesmo diálogo da alma com ela própria. O diálogo, expressando-se como um agir (dialégesthai) que acontece internamente no pensar. Assim, passa a oferecer as condições de realização de si com o outro, estando incluído na ação concreta do falar.

Do ponto de vista hermenêutico, a partir dessa forma literária do diálogo, há uma necessidade de conexão do escrito com o oral. No oral, está presente o contexto e este contém o outro em condição de ouvir, passando a existir uma relação intersubjetiva, estabelecendo uma ética do ouvir. Expressa-se, dessa maneira, uma unidade na obra platônica ao tematizar o diálogo que é concreto e um processo intersubjetivo. Este processo, de forma dialética, significa que o eu remete-se ao outro, e ao se remeter ao outro, volta-se a si mesmo.

e Lísias, Sócrates passa a dedicar-se nesse diálogo ao tema com Glauco e Adimanto, irmãos de Platão. O ‘diálogo’ tem dimensão pedagógica, enquanto que a justiça vai tomando aspecto social em um projeto de cidade de homens justos, governada com justiça. Os governantes são pastores e guardiões, mas devem garantir a educação do cidadão justo, por intermédio da educação. A educação tem papel na formação inicial desse cidadão e depois de sua constituição, quando deve proporcionar essa formação necessária, como também a sua felicidade. Nos livros 2 e 3, debate a música e a poesia; nos livros 5 a 7, destaca o valor das ciências abstratas e também a educação dos governantes da República; nos livros 8 e 9, investiga as formas de governo expressas em diversas atitudes e formas da alma, destacando o tema da justiça fazendo surgir, ainda, a ciência comparada do Estado, e no último livro (são 10 livros), é narrado o mito de Er de Panfília, algo semelhante ao juízo final, consistindo no julgamento das almas após a passagem por várias vidas. Um conjunto de diálogos que mostra, também, a dimensão curricular da educação à época.

Há um diálogo interior, aquele que a alma realiza em si mesma, e um diálogo exterior, em relação ao outro, que são dimensões de um mesmo processo, isto é, o caminho da ascensão da alma em direção ao mundo das Ideias. A ação pelo diálogo exterior abre a perspectiva de se surpreender de forma dupla, em relação a si e ao outro, enquanto se pergunta ou se responde. Este processo dialógico abre a condição de tornar possível a aprendizagem consigo mesmo através do outro (a maiêutica).

Isto também põe em exame a formulação socrática de que – sei que nada sei –, abrindo a condição de se estabelecer como um princípio ético, implicando em uma postura de ouvir. Mas, este pode se apresentar como um princípio epistêmico, enquanto uma ascensão dialógica ao mundo das Ideias. Esta é uma forma de ver essa ascensão com o outro. Abre-se um caminho dialético que se realiza pelo diálogo em direção à verdade – uma relação intersubjetiva do pensamento, tendo no mesmo os alicerces da razão política. Promove, dessa forma, uma visão do outro não mais como uma sombra do não conhecimento.

A caminhada para o diálogo é denunciadora ao considerar uma autoconsciência marcada pelo conflito da ideia de autonomia do sujeito e uma ética do discurso, apoiada no diálogo pela dialética. E esta é uma ética que tem seus fundamentos em princípios da ação comunicativa – da intersubjetividade. Contudo, esta nova época de um reino da intersubjetividade, pode ser vista em Habermas¹¹, em sua teoria do agir comunicativo.

Ele mantém em pauta a discussão entre atores diferentes, sendo o diálogo presente na sua teoria de comunicação, produto de uma crítica à dialética da razão iluminista e a ciência, a cultura e a discussão da indústria cultural, além da discussão sobre o Estado, em particular, as suas formas de legitimação, um campo de especial interesse dos direitos humanos.

A teoria desenvolvida por Habermas procura atender ao desenvolvimento investigativo da realidade, através de uma filosofia que reflete o mundo social. É uma crítica transcendental do conhecimento nos moldes kantianos, enquanto separa a razão teórica da razão prática e que continua pela reflexão, atendendo aos pressupostos hegelianos de último esteio de sustentação da racionalidade. E mais, é plena de otimismo filosófico revelado por um explícito interesse emancipatório.

Nessa reflexão está contido um forte conteúdo político que se transforma em filosofia crítica desenvolvida sobre a realidade. Desta crítica, nasce a ideia de transformar a razão instrumental estabelecida por uma práxis da comunicação dirigida por um especial

¹¹ Jurgen Habermas, filósofo alemão, tido por muitos como o filósofo do 'consenso', termo que não traduz qualquer atitude de conformação ao *status quo*, mas que, em uma sociedade ideal de falantes, se apresenta como em condição de se mostrar e mensurar a possibilidade de que os atos de fala sejam atos de entendimento (filosófico) antes de se concretizarem como atos de poder.

interesse, desenvolvendo uma postura otimista em relação à reabilitação da esfera pública. Nesta esfera, as pessoas passam a atuar de forma a decidir a sua vida sem qualquer forma de coerção. É a promoção de uma política que tem no diálogo uma forma procedimental, podendo, segundo Habermas (1995. p. 45), “apoiar-se, precisamente, nas condições de comunicação sob as quais o processo político pode ter a seu favor a presunção de gerar resultados racionais, porque nele o modo e o estilo da política deliberativa realizam-se em toda a sua amplitude”. Uma disposição permanente pela realização de uma concepção procedimental de política deliberativa. Assim, é que Habermas contrapõe à tendência dominante da razão instrumental um outro estilo de construção de razão. Fortalece a tendência para a comunicabilidade, para o diálogo e para o consenso, algo que considera imanente à própria humanidade.

A emancipação é demarcada em relação à natureza exterior e em relação às formas de dominação social. Mostra que na primeira situação esta realiza-se pelo progresso técnico, enquanto que na segunda situação consubstancia-se em outros níveis de reflexão pela aceitação ou recusa de normas, leis ou mesmo da tradição. A ação formulada como instrumental e como agir comunicativo. Se no primeiro, a referência é o sucesso com a sua efetivação, no segundo, destaca-se o entendimento. A busca do consenso vai se apresentar, também, em duas formas, seja pela comunicação do cotidiano como pelo resultado de uma argumentação racional. A este tipo de interesse denomina-se emancipatório, senso buscado pelo exercício do diálogo em condições de possibilidades.

Continua buscando a efetivação de sua filosofia teórica nos ambientes da vida do cotidiano. Alerta para a possibilidade, no campo educacional, da manutenção da educação e da cultura como direitos fundamentais, sendo possível desenvolver-se a educação voltada à comunicação pelo diálogo. Dessa forma, a família pode ser levada mais a sério quando avançar em suas relações internas a partir da comunicação. Destaca, no campo psicanalítico, as mudanças havidas nas tipologias de doenças em decorrência da dominação de uma racionalidade instrumental, alertando para a importância e necessidade de uma outra racionalidade. Some-se a esta necessidade a agudização do mundo da adolescência e, mais recentemente, o estabelecimento da violência. A teoria da ação comunicativa oferece um marco para reformulação, inclusive, no modelo do eu, ele e o super-ego.

No campo da educação, mostra que num procedimento de interações entre falantes e ouvintes promove-se a intersubjetividade pela prática do diálogo. Descerram-se possibilidades para uma pedagogia crítica, permeada de conteúdos necessariamente críticos, sendo possível a elaboração de novas maneiras de orientação para futuras atuações em uma sociedade, que organizada em bases dialógicas apresentará um alto nível de racionalidade, representando maior avanço social. Uma teoria social que se reafirma por uma reinterpretação das necessidades históricas e práticas, dos fins, dos valores e das normas, orientando-se para uma práxis emancipadora. Um exercício praxeológico intersubjetivo, presente o diálogo, que na

organização de conteúdos didáticos, relação da escola e a comunidade – o currículo, será muito mais enfatizado em Paulo Freire¹².

Em Freire, a prática e a teoria educativa estão associadas a um exercício filosófico e político permanente, embasado pela crítica (dimensões positiva e negativa do algo), alicerçada pelas perspectivas de análise das coisas do mundo. Pela crítica, em sua dimensão negativa, a pedagogia torna-se útil na luta contra pré-conceitos, pré-juízos e valores fomentadores de alienação e coerção, e em defesa de direitos. Em sua dimensão positiva, a crítica estabelece o seu pensar sobre o agir pedagógico e dá a conhecer um Freire otimista com a Razão, apostando nela própria como fundamental na luta permanente de busca de liberdade e da justiça, valores de direitos humanos.

A ação pedagógica configura-se como um sistemático processo de questionamento de um terreno perdido para a dominação, realizado por um tipo de razão geradora de oprimidos e opressores. Freire busca o estabelecimento de uma outra dimensão racional, no âmbito da esfera da cultura, cuja tarefa principal é a conquista da liberdade pelo oprimido que só poderá ser efetivada por intermédio do diálogo.

Ele não nega a importância e a necessidade da técnica para a solução de necessidades humanas. Contudo, pelo diálogo, no exercício de uma pedagogia voltada à liberdade, define-se por uma outra necessidade que é a superação de novos valores para um mundo da vida das pessoas, elaborados por situações dialógicas inseridas nas práticas pedagógicas da escola e da sala de aula.

Revela a capacidade crítica de sua pedagogia ao exercê-la nas mais diferenciadas instâncias da vida, seja em movimentos sociais, em ambientes de administração pública e nos conteúdos das aulas. Há um itinerário definido que vai desde as análises de programas em educação de adultos, até suas radicais críticas que apontam para a solução, somente possível, por meio de uma ação cultural libertadora. Esta ação se configura como um efetivo programa para a organização dos marginalizados, oprimidos ou dominados para a sua própria libertação – um conteúdo de direitos. A promoção de um diálogo que impossibilita a existência de um espaço para o eu que não seja acompanhado do tu, sempre um eu e um tu em condições de diálogo.

A teoria e a prática pedagógicas da ação cultural freireana voltam-se para a questão da democracia. Esta é uma luta que é mantida na perspectiva de que ajude a contribuir na eliminação de processos de opressão, daqueles que vivem à margem dos produtos culturais da sociedade.

¹² Pensador e educador pernambucano. Livros aqui consultados: Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. Ed., Rio de Janeiro, 1983 e Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

O diálogo presente no agir libertador freireano só pode ser entendido se historicamente situado. Não há qualquer tipo de ideologia asséptica em sua obra, e sim uma explícita opção de libertação do oprimido. Em duas de suas obras, **Pedagogia do Oprimido** e **Educação como Prática da Liberdade**, o diálogo é apresentado como possibilidade de sua realização entre diferenciadas culturas, marcadas pela diversidade cultural. Há em Freire, a perspectiva de que homens e mulheres não expressem qualquer produto acabado, marcado pelo destino. Uma educação sempre como direito humano, público, subjetivo e inalienável, indispensável às sociedades. Para ele, ninguém vive sem história e a educação é um fenômeno responsável desse processo em que homens e mulheres se fazem gente e constroem o mundo. Uma construção que conduz ao incentivo de produções conflituosas nas relações entre educando e educador.

CONSIDERAÇÕES

Todavia, a partir da escola e para toda a sociedade, é preciso assegurar a democracia, fortalecendo na escola conhecimentos contextualizados, memórias, valores, atitudes, práticas cotidianas participadas, e, nesse sentido, assegurar algo de maior importância para cada geração que é o incentivo à sua capacidade de negar o legado deixado pela geração anterior, assegurando uma melhor produção para um novo mundo.

Na escola, isto se configura na organização de um currículo em educação para os direitos humanos que cobra uma teoria da educação, vislumbrando, de forma permanente e ilimitada, a experiência dialógica. Um exercício em que as pessoas possam exercer a sua discursividade, permeado dos valores éticos em direitos humanos, princípios políticos e educacionais a serem postos em prática no interior da educação em direitos humanos – no currículo – e em qualquer ambiente que ocorra. Características, que pelo diálogo, tornam-se possíveis desde a pedagogia platônica, a pedagogia da ação comunicativa e a pedagogia freireana – expressões de uma cultura para o direito – voltada à tarefa histórica, de que os oprimidos possam não só se libertar como classe, a si mesma, como também às demais.

REFERÊNCIAS

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Memória histórica e movimentos sociais: ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade.** João Pessoa: Ideia , 1999.

HABERMAS, Jurgen. **Três modelos normativos de democracia.** São Paulo: Cedec, Lua Nova – Revista de Cultura e Política.1995.

HOORNAERT, Eduardo. **A melhoria do povo cristão.** Petrópolis: Vozes, 1986.

LÖWY, Michel(org.) **O marxismo na América Latina** – uma antologia de 1909 aos dias atuais. Trad. Cláudia Schilling, Luis Carlos Borges. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, NADER, Alexandre Antonio Gili, DIAS, Adelaide Alves (orgs). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos.** Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.