



ORGANIZADORES  
YNES DA SILVA FÉLIX  
ANTÔNIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA  
DEVANILDO BRAZ DA SILVA

educação em  
**DIREITOS  
HUMANOS**  
perspectivas contemporâneas

 editora  
**UFMS**

**ORGANIZADORES**

YNES DA SILVA FÉLIX  
ANTÔNIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA  
DEVANILDO BRAZ DA SILVA

educação em

**DIREITOS  
HUMANOS**

perspectivas contemporâneas



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Deliberação No 23, DE 02 DE JULHO DE 2020

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Marcelo Fernandes Pereira

Naivo Franco de Almeida Jr

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Ruy Caetano Correa Filho

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Divisão da Editora UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

---

Educação em direitos humanos: perspectivas contemporâneas. [recurso eletrônico] /  
Ynes da Silva Félix, Antonio Hilário Aguilera Urquiza, Devanildo Braz da Silva, ,  
organizadores. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020.  
1 arquivo 993 kb

Formato: digital  
ISBN 978-65-86943-13-9

1. Direitos humanos – Brasil. 2. Direito à educação. 3. Direitos humanos – estudo e  
ensino. I. Félix, Ynes da Silva. II. Urquiza, Antonio Hilário Aguilera. III. Silva,  
Devanildo Braz da.

CDD (23) 370.115

---

Elaborada pela Bibliotecária Lilian Aguilar Teixeira CRB 1/2448

**ORGANIZADORES**

YNES DA SILVA FÉLIX  
ANTÔNIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA  
DEVANILDO BRAZ DA SILVA



Campo Grande - MS  
2020

 editora  
**UFMS**

© dos autores:

Ana Paula Martins Amaral  
Antonio Hilário Aguilera Urquiza  
Getúlio Raimundo Lima  
Geziela lensue  
Jaceguara Dantas da Silva  
José Paulo Gutierrez  
Luciani Coimbra de Carvalho  
Luís Fernando Sgarbossa  
Rosângela Lieko Kato  
Ynes da Silva Félix

1ª edição: 2020

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica  
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos  
para esta edição



**Divisão da Editora UFMS - DIEDU/AGECOM/UFMS**

R. UFMS, 2-114 - Vila Olinda, Campo Grande - MS, 79050-010  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Fone: (67) 3345-7203 - Campo Grande - MS  
e-mail: diedu.gecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-86943-13-9  
Versão digital: julho de 2020

# PREFÁCIO

“A educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar os nossos filhos e as pessoas a redescobrirem a sua identidade e, assim, aumentar o seu auto-respeito. Educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje.”

Malcom X

Recebi, com imensa satisfação, o convite para prefaciar a obra intitulada *“Educação em Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas”* que vem publicada pela Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Fiquei, particularmente, recompensado ao terminar a agradável leitura não apenas pela excelente seleção de académicos e textos reunidos na obra, mas também por visualizar a evolução das pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos, que se materializa em resultados como os ora apresentados.

A obra é uma coletânea de diversos artigos reflexivos em torno da atualíssima temática proposta, reunidos nesta obra sob a primorosa organização dos queridos e competentes professores *Ynes da Silva Félix, Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Devanildo Braz Da Silva*.

Nesta destacada compilação de pesquisa, muito bem estruturada, com cinco capítulos, encontram-se os trabalhos com perspectivas contemporâneas, em torno dos fundamentais temas, que se propõe investigar, quais sejam, Educação e Direitos Humanos.

No artigo que inaugura a obra, de autoria de *Ynes da Silva Félix, José Paulo Gutierrez e Jaceguara Dantas da Silva Passos*, examina-se a evolução histórica e o conteúdo dos Direitos Humanos, a importância dos Direitos Humanos para a construção do Estado Democrático de Direito e a recep-

ção dos Tratados Internacionais no ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, temas complexos e fundamentais no ambiente jurídico.

Os fundamentos antropológicos em torno dos Direitos Humanos e as várias diversidades presentes nas sociedades atuais, em contexto de globalização, como os temas geracional, gênero, deficientes físicos, religião, dentre outros, são objetos de interessante e profícuo estudo de *Antonio Hilario Aguilera Urquiza*.

*Por sua vez, Ana Paula Martins Amaral, Luciani Coimbra de Carvalho e José Paulo Gutierrez* refletem sobre a relação entre o histórico de construção do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 e Educação em Direitos Humanos, trazendo importantes contribuições.

As especificidades e os fundamentos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as cinco áreas de atuação são, na sequência, explicadas por *Ynes da Silva Félix e Rosângela Lieko Kato*.

Por derradeiro, *Antonio Hilário Aguilera Urquiza e Getúlio Raimundo de Lima*, ainda trazem excelente ensaio sobre os fundamentos pedagógicos da Educação em Direitos Humanos e apontam a construção social de valores e atitudes, além dos grandes desafios contemporâneos da educação.

Deve-se frisar também a importância do curso que deu origem a esta importante publicação, assim como o referido Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual desenvolve uma fundamental política pública no nosso país, que concretiza uma escolha e um objetivo da sociedade brasileira, baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por intermédio de uma arquitetura que permita edificar uma cultura de direitos humanos. Note-se que a estrutura do plano é complexa e envolve concepções, objetivos, diretrizes e princípios, contemplando diversos eixos da educação, quais sejam: básica, superior, não-formal, além de educação e mídia e educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública. Deste modo, observa-se a efetivação da mencionada política pública com os frutos aqui apresentados.

Cumpra não apenas destacar como também parabenizar os autores pelas pesquisas, assim como os Organizadores e a Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), pela excelente iniciativa desta publicação.

Campo Grande/MS.

Outono de 2020.

Prof. Dr. Vladmir Oliveira da Silveira  
*Professor Titular de Direito Humanos da UFMS.*



# APRESENTAÇÃO

A educação em direitos humanos assume papel fundamental na promoção e defesa dos direitos humanos, sobretudo por levar ao público os elementos basilares na disseminação e respeito a esse importante direito universal. Assim, considerando que são recorrentes os casos de violação desses direitos, nas mais variadas formas, educar em (ou educar para) enfrentar e/ou prevenir as possíveis violações certamente tem capacidade de contribuir com a diminuição, quicá erradicação, das violações.

Assim, é papel da sociedade contribuir com essa educação, principalmente por meio de estudos e pesquisas que visem formar os cidadãos, bem como difundir o conhecimento gerado. Nesse sentido, a oferta do curso de especialização em Educação em Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (*SECADI/MEC*), foi um mecanismo importante para a disseminação do conhecimento dessa temática.

A principal base para a oferta do curso foi o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O curso de especialização em Educação em Direitos Humanos teve como objetivos contribuir em vários campos, dentro e fora da Universidade, como, por exemplo: formação de educadores; organização de eventos e debates; fortalecendo a articulação e o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos; e, também, suprimindo a necessidade permanente de ações efetivas em favor da defesa, conscientização e educação dos Direitos Humanos no âmbito da Educação Superior.

Finalizadas as atividades do curso, o qual certificou cento e vinte especialistas, entendemos que o rico material produzido, tanto pelos professores quanto pelos alunos seria de grande interesse e relevância para

a comunidade em geral. Assim, organizamos dois livros: este, intitulado “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS”, reúne os textos produzidos como material de apoio às disciplinas; e outro, intitulado “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA SUA EFETIVAÇÃO”, reúne os artigos selecionados dentre os Trabalhos de Conclusão do Curso.

Entendemos que a presente publicação, sem pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, enriquece e engrandece a cultura da educação em direitos humanos, auxiliando na formação e na difusão do conhecimento em torno dos direitos humanos.

Esperamos que os conteúdos tratados no livro sirvam para todos aqueles que atuam na área dos direitos humanos e também aos demais interessados, para que efetivamente tenhamos a difusão da temática ora discutida, contribuindo, assim, com a educação em (e para os) direitos humanos.

Os organizadores.

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1**

### **ELEMENTOS CONCEITUAIS E HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS**

*Ynes da Silva Félix, José Paulo Gutierrez e Jaceguara Dantas da Silva..... 11*

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTOS CULTURAIS E ANTROPOLÓGICOS DOS DIREITOS HUMANOS**

*Antonio Hilario Aguilera Urquiza..... 45*

## **CAPÍTULO 3**

### **DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E O 3º PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS**

*Ana Paula Martins Amaral, Luciani Coimbra de Carvalho e José Paulo Gutierrez..... 113*

## **CAPÍTULO 4**

### **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PLANO NACIONAL DE E.D.H**

*Ynes da Silva Félix e Rosângela Lieko Kato ..... 163*

## **CAPÍTULO 5**

### **FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

*Antonio Hilário Aguilera Urquiza e Getúlio Raimundo Lima..... 201*

# CAPÍTULO 1

## ELEMENTOS CONCEITUAIS E HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

Ynes da Silva Félix  
José Paulo Gutierrez  
Jaceguara Dantas da Silva

### 1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONTEÚDO DOS DIREITOS HUMANOS

O processo histórico da evolução dos Direitos Humanos deve ser entendido como um processo advindo principalmente de lutas entre poderes e contra poderes. Nesse sentido, Norberto Bobbio (1992) afirma que:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 05).

A afirmação de que o conteúdo desse direito é fruto de construção histórica é refletida por vários autores, valendo destacar a ideia trazida no texto base do Curso de Extensão em Direitos Humanos realizado pela EAD *in verbis*:

A trajetória histórica da humanidade em direção ao progresso trouxe, ao longo de um século de existência, duas grandes guerras mundiais que marcaram, com linhas de sangue, a vida e uma geração inteira de seres humanos. Com isso, na vasta lição dos livros, aprendemos que a história humana é extremamente ambígua, pois, pautada por diferentes sociedades

e culturas em contextos históricos diversos, pode ser compreendida de diferentes modos, de acordo com quem os interpreta e segundo o seu ponto de vista. Retomando as reflexões de Norberto Bobbio, inspirada nas concepções filosóficas de Emmanuel Kant, o progresso científico deveria avançar lado a lado, para a harmonia universal da humanidade. E se não há dúvidas sobre o progresso triunfante da ciência e da técnica, o mesmo não ocorre em relação ao progresso moral, visto que os direitos humanos ainda não estão sendo devidamente cumpridos, apesar de todos os nossos empenhos jurídicos e educacionais (AMARAL; CAMARGO; MURTA, 2013).

A construção do conceito de direitos humanos está umbilicalmente ligada com a própria história da cidadania, a qual já estava presente desde o Código de Hamurábi na Babilônia, século XVIII a.C.

Com o evoluir da sociedade, a necessidade de limitação do poder do Estado se faz presente, tendo por princípio norteador dessa limitação a igualdade como elemento edificante e estruturante.

Desta feita, a lei passou a se constituir em fator nivelador a regular a relação entre os indivíduos e ainda limitador do agir do Estado, eis que a igualdade se constitui valor essencial a integrar a norma.

A respeito dessa fase, Celso Antônio Bandeira de Mello (2002) invoca os ensinamentos de Immanuel Kant (1729-1801) para destacar a isonomia, enquanto princípio integrante às leis e a toda ordem jurídica de forma a vir a se constituir em limite para a própria lei.

No mesmo sentido, Fábio Konder Comparato (2010) discorre que a ideia de igualdade entendida como um valor essencial entre os homens surgiu no período denominado Axial, compreendido entre os séculos VIII e II a.C. Destaca-se que, nesse período histórico, contribuíram cinco grandes doutrinadores: Zaratustra (Pérsia), Buda (Índia), Confúcio

(China), Pitágoras (Grécia) e o Dêutero-Isaías (Israel). Esse período foi fértil em pensamentos e tem sua importância reconhecida por sua grande contribuição em termos de princípios que foram se consolidando ao longo dos tempos, persistindo até o momento atual. Nessa fase, foram lançados os fundamentos que possibilitaram o entendimento da pessoa humana, dotada de direitos tidos como universais.

Fábio Konder Comparato (2010) prossegue mencionando que a segunda fase, decisiva para a afirmação do conceito de pessoa humana, deu-se no início do século VI, sendo que no período medieval foi que se iniciou propriamente dita a elaboração do princípio da igualdade, a par das diferenças existentes, tendo sido elemento decisivo para a formação do conceito de Direitos Humanos.

Já a terceira fase, que pode ser tida como contributo fundamental para a ideia da pessoa enquanto sujeito de direitos, decorreu do pensamento kantiano que tem como destaque a dignidade e a singularidade da pessoa humana, enquanto valor absoluto, ao revés das coisas que têm valor relativo.

Aponta Fábio Konder Comparato (2010) o que entende corresponder à quarta etapa da consolidação do conceito de pessoa, qual seja o surgimento do pensamento assentado na liberdade do agir de cada um de acordo com suas preferências valorativas, fazendo surgir a ética como referência.

Para o autor, a oportunidade de se fazer escolhas de acordo com uma carga valorativa conduz à elevação dos Direitos Humanos, enquanto elemento de maior importância inserido no contexto social.

A quinta e última etapa, teve seu início no século XX, com influência decisiva do pensamento existencialista, em que há um destaque para a personalidade individual, enquanto elemento único.

Nesse período, salienta-se o processo evolutivo que a pessoa humana tem, o que a transforma em sujeito de constante mutação. Referido processo teria tido todo um percorrer ao longo dos tempos, culminado com a Declaração dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e que consagra o direito de todo homem de ser reconhecido como pessoa.

Destacam-se ainda os séculos XI e X a.C., reinado de Davi, em que o monarca era o representante pela execução das leis divinas, construindo-se os alicerces do que viria a ser o Estado Democrático de Direito, os quais se foram solidificando com o surgimento de instituições democráticas de Atenas e com a participação popular da república romana, segundo Comparato (2010).

Na Baixa Idade Média, foi que se fortaleceu a ideia de controle do poder político. Já a Alta Idade Média caracterizou-se pelo feudalismo e, ainda, por nova concentração de poder nas mãos do imperador, motivando a luta por liberdade, ainda que nesse primeiro momento esta fosse destinada apenas aos nobres e ao clero. Esse período foi marcado pela abertura das vias marítimas, propiciando a formação de grandes fortunas mercantis e o surgimento do Capitalismo.

A relevância do período decorrido entre o século XI e XIII, durante o qual ocorreu um grande desenvolvimento de invenções técnicas, está em ter propiciado progressos substanciais nas áreas de produção agrícola, navegação e comércio, fatores que contribuíram para a limitação do poder político.

Também convém ressaltar o período correspondente ao século XVII, no qual eclodiram mudanças notórias no campo da arte, literatura e ciência, que influenciaram decisivamente a vida política, fazendo renascer o ideal republicano e democrático.

Todo esse percurso do desenvolvimento da sociedade possibilitou a afirmação dos Direitos Humanos. Para um melhor entendimento acerca do que são direitos humanos orientamos que faça a leitura do texto “O que são direitos Humanos?” de Eduardo R. Rabenhorst (2008) que trata da revolução dos direitos e que apresenta uma reflexão sobre o que significa ‘ter um direito’. Segundo Rabenhorst (2008) os direitos “são uma razão para agir ou o poder de exigir dos outros um determinado comportamento” (RABENHORST, 2008, p. 16).

## 2 INTERNACIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE 1948

Alguns fatos históricos foram relevantes para a afirmação dos direitos humanos e consolidação de seu conteúdo como a Revolução Francesa e a Revolução Norte-americana. Nesses marcos, registra-se uma ideia de universalidade, ainda que os “direitos do homem e do cidadão” possuísem um conteúdo marcadamente individualista. Quem cunhou o conceito de direitos sociais foi Rousseau: direitos relativos ao trabalho e a meios de existência, direito de proteção contra a indigência, direito à instrução (Constituição de 1793). No entanto, segundo Herkenhoff, não cabia ainda ao Estado realizar tais direitos e não havia nenhuma decorrência por sua abstenção em face de tais problemas (HERKENHOFF, 2000, p. 42).

Para Fábio Konder Comparato (2010, p. 62), o artigo I da Declaração de Independência Americana “É o registro de nascimento dos Direitos Humanos na História [...]”, vindo a consolidar a ideia de igualdade entre os homens, também presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

Não obstante a Constituição Francesa tenha apontado necessidades de cunho econômico e social, estas somente viriam a ser consolida-



das, enquanto direitos no século XX, mais precisamente na Constituição Mexicana, em 1917, e na Constituição de Weimar, em 1919.

A primeira fase de internacionalização dos Direitos Humanos teve início na segunda metade do século XIX e findou com a Segunda Guerra Mundial, no qual se destaca o direito humanitário, a luta contra a escravidão e a proteção dos direitos trabalhistas, que culminou com o ingresso da Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada no tratado que colocou fim à Primeira Guerra Mundial, na ONU.

Flávia Piovesan (2010) assinala que cada um desses institutos contribuiu para o processo de internacionalização dos Direitos Humanos e para a revisão da noção de soberania, até então tida como absoluta.

Ainda que o debate teórico no que concerne aos Direitos Humanos tivesse evoluído e trazido algumas garantias fundamentais, denota-se que apenas tomou um caráter dogmático no pós-Segunda Guerra Mundial, com o advento da Conferência de São Francisco e com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU). Mais uma vez, o escólio de Flávia Piovesan (2010) assinala que, se a Segunda Guerra significou a ruptura com os Direitos Humanos, o Pós-Guerra deveria significar a sua reconstrução:

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos Direitos Humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável. A barbárie do totalitarismo significou a ruptura do paradigma de Direitos Humanos, por meio da negação do valor da pessoa humana como valor fonte do direito. Diante dessa ruptura, emerge a necessidade de reconstruir os Direitos Humanos, como referencial e paradigma ético que aproxime o direito da moral (PIOVESAN, 2010, p. 122).

A Carta das Nações Unidas, de 1945, traz em seu preâmbulo uma contraposição do Direito à força e violência que as duas guerras mundiais causaram, bem como a declaração da necessidade de reafirmação dos Direitos Humanos:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

A Carta de São Francisco (ou Carta da ONU), e juntamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos e Sociais e Culturais, de 1966, formam a Carta de Direitos Humanos da ONU.

Simone Martins Rodrigues (2000) defende que:

[...] a Carta foi a peça central na proclamação de princípios e valores a serem compartilhados pela sociedade internacional, demarcando como pilares do sistema internacional a igualdade soberana, a integridade territorial, a independência política dos Estados, a autodeterminação dos povos, a não-intervenção nos assuntos internos, a resolução pacífica dos conflitos, a abstenção da ameaça ou uso da força, o cumprimento das obrigações internacionais, a cooperação internacional e o respeito e a promoção dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais sem discriminação (RODRIGUES, 2000, p. 45).

A Declaração de 1948 foi o encaminhamento jurídico encontrado pela comunidade internacional para eleger os direitos tidos como essenciais no intuito de preservar a dignidade do ser humano. Segundo Dallari (2004) a doutrina contemporânea classifica a aludida Declaração como um verdadeiro libelo contra o totalitarismo. Para Comparato (2010) seus 30 artigos têm como objetivo principal evitar que o ser humano seja tratado como objeto descartável, procurando criar condições concretas para evitar a repetição de fatos que marcaram de forma indelével a história da humanidade.

De acordo com Celso Lafer, 2001 apud Piovesan, 2010, a Declaração de 1948 pode ser considerada um evento matriz que dá origem a uma nova política de Direito, voltada para a proteção do ser humano. O Direito Internacional dos Direitos Humanos objetiva transformar em direito positivo esse escopo. A Declaração de 1948, ao reafirmar o direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade de todas as pessoas, busca, acima de tudo, a valorização da pessoa humana sem qualquer ressalva. Ao declarar que todas as pessoas nascem livres e iguais, mantém este antigo conceito e cria outro novo.

Esse novo conceito nada mais é do que a inerência da dignidade do ser humano. Isso significa que a liberdade e a igualdade em dignidade e direitos surgem com o nascimento do ser humano e o acompanham de modo inseparável e incondicional, no decorrer de sua existência, não dependendo, em absoluto, de qualquer outro título ou condição, que não seja sua essência humana.

Elucidando as transformações para a compreensão e concretização dos direitos humanos promovida pela Declaração Universal, Ana Paula Martins Amaral et al (2013) destacam:

O primeiro momento foi o da passagem da intenção (ideal filosófico) para a positivação (concepção jurídica), cujo reconhecimento se daria por meio de pres-

crições jurídicas, ou seja, por Lei.

Em um segundo momento, os direitos naturais originários, que eram limitados pelo poder soberano, e que se constituíam como sendo apenas aspiração do ideal, tornar-se-iam, então, verdadeiras pretensões jurídicas, reconhecidas e protegidas contra eventuais violações não só por parte dos próprios cidadãos como também dos poderes públicos. Neste sentido, com a aceitação e garantia de direitos fundamentais, com a Declaração Universal, cumprir-se-ia o terceiro momento: os direitos naturais, reconhecidos enfim pela Assembléia Geral das Nações Unidas, isto é, pelo mais alto órgão representativo da comunidade internacional. Reiterando o que já foi mencionado na chamada Universalização dos Direitos, o indivíduo passou a constituir um sujeito do direito internacional, ou seja, um cidadão do mundo, com possibilidades de exigir justiça em uma instância superior, de maneira que o Estado cumprisse suas obrigações sociais, sem distinção entre classe social, raça, etnia, credo e gênero (AMARAL, 2013).

No entendimento de Norberto Bobbio (1992),

[...] a Declaração afirma os direitos de forma universal, no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; e positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado (BOBBIO, 1992, p. 30).

René Casin (1887-1976), denominado como um dos pais da Declaração, segundo Flávia Piovesan (2006), afirma:

Esta Declaração se caracteriza, primeiramente, por sua amplitude, compreende um conjunto de direitos e

faculdades sem as quais um ser humano não pode desenvolver sua personalidade física, moral e intelectual. Sua segunda característica é a universalidade: é aplicável a todas as pessoas de todos os países, raças, religiões e sexos, seja qual for o regime político dos territórios nos quais incide (PIOVESAN, 2006, p. 151).

Embora as dificuldades para a plena realização dos Direitos Humanos sejam marcantes, a Declaração de 1948 foi assinada por 48 países, com oito abstenções, enquanto que a Declaração de Viena foi assinada por 171 países, correspondente à totalidade dos países presentes na conferência, o que evidencia a relevância dos Direitos Humanos na sociedade contemporânea.

Segundo Rodrigues (2000) a Primeira Conferência Mundial dos Direitos Humanos foi realizada em Teerã (Irã), em 28 de novembro de 1948, consolidando o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito universal e a observância e proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com Carta das Nações Unidas e outros instrumentos relacionados aos Direitos Humanos e ao direito internacional.

Com a necessidade de reafirmar e garantir a aplicação dos direitos sociais foram formulados dois pactos de Direitos Humanos, uma vez que direitos sociais, econômicos e culturais eram considerados como programáticos. Nesse contexto, desenvolveu-se o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966 – que passou a vigorar em 1976, quando obteve o número de ratificações necessárias (35 Estados). Para Comparato (2010) o Pacto reconhecia um catálogo de direitos ainda maior que o da própria Declaração de 1948. Segundo Comparato (2010) o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos consagrava, em seus 47 artigos, os seguintes direitos: o direito de autodeterminação; de dispor livremente de suas riquezas e recursos naturais; proibição de discriminação racial; direito à vida; proibição de tortura e tratamento cruel;

proibição à escravidão, trabalho forçado e tráfico de escravos; direito à liberdade e a segurança pessoal; igualdade de todas as pessoas perante os Tribunais; direito à liberdade de circulação; à liberdade de pensamento, de consciência, de religião, de expressão; proibição propaganda em favor da guerra; direito à livre associação; proteção da família e das crianças.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do mesmo ano, tinha por objetivo incorporar os dispositivos da Declaração Universal de 1948, sob a forma de preceitos juridicamente obrigatórios e vinculantes. O aspecto mais marcante do Pacto foi elencar deveres para os Estados, e não para os indivíduos, por suas normas serem de realização progressiva, e não imediata. Os preceitos nele contidos visavam a condicionar a atuação do Estado para a implementação dos direitos, que necessitam de recursos econômicos e incentivos estatais.

Também para Rodrigues (2000) a Segunda Conferência Mundial só tornou a ocorrer em 1993, realizada em Viena, convocada pela Assembleia Geral, da qual participaram delegações de 171 países e 800 Organizações Não-Governamentais. Procurava-se coordenar os múltiplos instrumentos de proteção aos Direitos Humanos e torná-los mais eficazes.

Essa Segunda Conferência trouxe consigo a Declaração de Viena de 1993, referindo-se claramente ao apoio internacional à promoção e ao fortalecimento da democracia, do desenvolvimento e dos Direitos Humanos. Realçava a importância da interdependência, da universalidade e da indivisibilidade dos Direitos Humanos.

No entender de Simone Martins Rodrigues (2000):

Ao assinarem a Declaração de Viena, os Estados se comprometeram em eleger a proteção e promoção dos Direitos Humanos como primeira responsabilidade de todos os governos, independente da perspectiva particular de sua cultura, cabendo à sociedade internacional fiscalizar o seu cumprimento (RODRIGUES, 2000, p. 69).

Assim, a chamada concepção contemporânea de Direitos Humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade, foi introduzida pela Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993 segundo Piovesan (2010).

A Ação de 1993 apontou uma série de recomendações, entre elas, uma das mais importantes foi concretizada: a instalação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Em vista disso, em setembro de 2001, assumiu o posto de alto comissariado o brasileiro Sérgio Vieira de Mello, até seu assassinato no atentado terrorista à sede da ONU em Bagdá no dia 19 de agosto de 2003<sup>1</sup>.

Registra-se a existência do Tribunal de Nuremberg, que julgou os criminosos da Segunda Guerra Mundial, o Tribunal Militar Internacional para o Extremo Oriente e o Tribunal Militar de Ruanda em 1995, tendo sido o Tribunal Penal Internacional o último mecanismo jurídico surgido no campo do Direito Internacional Público.

Para Comparato (2010) o Tribunal Penal Internacional foi estabelecido pelo Estatuto de Roma, aprovado no dia 17 de julho de 1998, por uma Conferência Diplomática de Plenipotenciários das Nações Unidas.

Da mesma forma Comparato (2010, p. 464) ressalta o caráter complementar do Tribunal Penal Internacional, que exerce sua jurisdição apenas quando esgotados ou fracassados os recursos internos dos Estados, cabendo-lhe julgar indivíduos que cometeram o crime de genocídio, crime contra a humanidade, crime de guerra e crime de agressão, conforme dispõe seu artigo 1º<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> SERGIO VIEIRA DE MELLO FOUNDATION. *About Sergio*. Disponível em: <http://www.sergiovdmfoundation.org/wcms/index.php?lang=en>. Acesso em: 12 jan. 2011.

<sup>2</sup> “[...] O Tribunal será uma instituição permanente, com jurisdição sobre as pessoas responsáveis pelos crimes de maior gravidade com alcance internacional, de acordo com o presente Estatuto, e será complementar às jurisdições penais nacionais” COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 464.

Sobre a complementaridade do Tribunal Penal Internacional, Fábio Konder Comparato explica: “É, portanto, a regra do esgotamento dos procedimentos internos, como condição para que se abra a jurisdição [...]” (COMPARATO, 2010, p. 464).

Esse Tribunal Penal até então vinha coordenando a ordem jurídica internacional, que veio a ser impactada pelos marcantes acontecimentos ocorridos na data de 11 de setembro de 2001, atentados terroristas praticados contra os Estados Unidos, que acarretaram consequências políticas, jurídicas e sociais e estabeleceram nova configuração de forças, constituindo-se um dos principais objetivos da comunidade internacional que as relações voltassem a ser pautadas pela busca de metas comuns.

Entrementes, essas metas devem, necessariamente, conduzir seu agir pela compreensão da concepção de pessoa humana a partir da ótica do Direito Internacional dos Direitos Humanos, com respeito à dignidade para que seja considerado legítimo.

Cumprе mencionar que há doutrinadores que, não obstante reconhecerem o fortalecimento do Direito Internacional, relativizam sua importância por entenderem que a primazia dos Estados nacionais se constitui na principal força protetora dos Direitos Humanos com respaldo no Direito Constitucional positivo.

Exemplo dessa posição pode ser constatado por Dimitri Dimoulis e Leonardo Martins (2009):

Apesar do indiscutível fortalecimento do direito internacional, deve-se realizar um redimensionamento da relevância do tema, contrariando uma tendência de tratamento da matéria que se resume na exaltação a crítica das virtudes políticas e da relevância jurídica do direito internacional (DIMOULIS; MARTINS, 2009, p. 41).

A despeito do entendimento desses autores, certo é que não há como minimizar a tendência crescente da relevância dos Direitos Huma-



nos reconhecidos internacionalmente, protegidos por todo um aparato jurídico e que pode ser acionado pelo cidadão cujo Estado seja incapaz de bem protegê-lo.

O reconhecimento da internacionalização dos Direitos Humanos traz a discussão sobre a força sancionatória em caso de seu desrespeito, constituindo-se um grave problema quando tal hipótese se concretiza, mormente no tocante à punição, à ausência de centralização hierárquica e de autoridade superior no plano da comunidade internacional.

Essa questão envolve discussão sobre eventual ofensa à soberania de um Estado frente à intervenção para proteção desses Direitos Humanos universais ofendidos, a exemplo do que ocorreu em Kosovo com a intervenção da Organização do Tratado do Atlântico Norte, em 24 de março de 1999, temática essa a que não se confere o aprofundamento exigido, por não se constituir objeto do presente estudo.

### **3 A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS PARA A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA**

A efetivação dos Direitos Humanos, nas palavras de Ingo Wolfgang Sarlet (2007),

[...] encontra-se, ainda e principalmente, na dependência da boa vontade e da cooperação dos Estados individualmente considerados, assim como do equilíbrio de forças no âmbito da ordem internacional, salientando-se, neste particular, uma evolução progressiva na eficácia dos mecanismos jurídicos internacionais de controle (SARLET, 2007, p. 331).

É de se lamentar que isso ainda esteja a ocorrer e que o grau de evolução da sociedade esteja tão incipiente que esta não consiga de forma autônoma, enquanto ente organizado, impor um patamar mínimo de direitos que a pessoa humana deva gozar, enquanto ser existente e integrante de um corpo social.

Pontua Ingo Wolfgang Sarlet (2007) o seguinte aspecto acerca dos Direitos Humanos:

Reputa-se acertada a ideia de que os Direitos Humanos, enquanto não forem constitucionalizados e assegurados na condição de direitos fundamentais, não lograrão atingir sua plena eficácia e efetividade [...] (SARLET, 2007, p. 338).

Compartilha-se da ideia do doutrinador, porém ressalva-se que não é a mera inserção dos Direitos Humanos nas Constituições dos Estados que vai assegurar a plena eficácia e efetividade desses direitos.

Não obstante a relevância da mencionada inclusão, esta não tem o condão de, por si só, causar o efeito transformador que se espera, tendo em vista que a observância às normas constitucionais advém do que é denominado por Raul Machado Horta (2002), de “adesão à Constituição” pelo “domínio do sentimento constitucional”, ou seja, é preciso que o comando inserido na Constituição seja incorporado pela sociedade de tal forma que gere um sentimento de necessidade do atendimento a esse comando para que seja efetivamente cumprido.

Oportuno trazer à colação os ensinamentos de Raul Machado Horta (2002):

O acatamento à Constituição, para assegurar sua permanência, não se resolve exclusivamente no mundo das normas jurídicas, que modela e conduz à supremacia da Constituição. O acatamento à Constituição ultrapassa a imperatividade jurídica de seu comando supremo. Decorre, também, da adesão à Constituição, que se espalha na alma coletiva da Nação, gerando formas difusas de obediência constitucional. É o domínio do sentimento constitucional (HORTA, 2002, p. 99-100).

Entretanto, não se ignora a relevância de os Direitos Humanos estarem inseridos nos textos constitucionais dos Estados e que estes sejam

objeto de valoração pela comunidade jurídica internacional. Essa junção de esforços está a demonstrar uma intenção de efetivar os Direitos Humanos.

Assim, a elaboração de tratados internacionais que versam sobre esses direitos representa um anseio da comunidade jurídica internacional para a consolidação de patamar mínimo de respeito à pessoa humana.

Relevante a menção de Hannah Arendt (1906-1975), em *As Origens do Totalitarismo* (1951), realizada por Flávia Piovesan (2011), de que “os Direitos Humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução”.

Desse fato decorre a importância da natureza jurídica dos tratados internacionais de Direitos Humanos, pois representam um processo de construção e por vezes, de reconstrução no caminhar da humanidade para a valoração do ser humano, de forma a impossibilitar o retorno de condições inóspitas que propiciem a ocorrência de tristes e lamentáveis fatos de violação dos Direitos Humanos que a história registra.

Norberto Bobbio (1992), com precisão costumeira, sustenta que:

Os Direitos Humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declarações de Direito), para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais (BOBBIO, 1992, p. 30).

A ideia trazida por Norberto Bobbio (1992) é importante para que se visualize o conceito de direitos como algo construído e incorporado no decorrer do desenvolvimento da humanidade, passando a integrar o rol de direitos positivados a partir da universalidade e singularidade do homem.

Importante, nesse sentido, trazer a conceituação de dignidade da pessoa humana na visão da doutrina. Para Cármen Lúcia A. Rocha (2011, p.51):

Dignidade é o pressuposto da ideia de justiça humana, porque ela é que dita a condição superior do homem como ser de razão e sentimento. Por isso é que a dignidade humana independe de merecimento pessoal ou social. Não se há de ser mister ter de fazer por merecê-la, pois ela é inerente à vida e, nessa contingência, é um direito pré-estatal (ROCHA, 2011, p. 51).

Elucidando a respeito do conceito da dignidade da pessoa humana, José Afonso Silva (2001) afirma textualmente:

Dignidade da pessoa humana é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais. Concebida como referência constitucional unificadora de todos os direitos fundamentais, observam Gomes Canotilho e Vital Moreira, o conceito de dignidade da pessoa humana obriga a uma densificação valorativa que tenha em conta o seu amplo sentido normativo-constitucional e não uma qualquer ideia apriorística do homem, não podem reduzir-se o sentido da dignidade humana à defesa dos direitos pessoais tradicionais, esquecendo-a nos casos de direitos sociais, ou invocá-la para construir 'teoria do núcleo da personalidade' individual, ignorando-a quando se trate de direitos econômicos, sociais e culturais (SILVA, 2001, p. 19).

Paulo Bonavides (2008) traz indispensável referência ao princípio da dignidade da pessoa humana: "O princípio em tela é, por consequência, o ponto de chegada na trajetória concretizante do mais alto valor jurídico que uma ordem constitucional abriga" (BONAVIDES, 2008, p. 14).

Prossegue Paulo Bonavides (2008):

Quando hoje, a par dos progressos hermenêuticos do direito e de sua ciência argumentativa, estamos a falar, em sede de positividade, acerca de unidade da Constituição, o princípio que urge referir na ordem espiritual e material dos valores é o princípio da dignidade humana (BONAVIDES, 2008, p. 15).

Ingo Wolfgang Sarlet (2008) conceitua dignidade humana como:

Qualidade intrínseca e indissociável de todo e qualquer ser humano e certos de que a destruição de um implicaria a destruição do outro, é que o respeito e a proteção da dignidade da pessoa (de cada um e de todas as pessoas) constituem-se (ou, ao menos, assim o deveriam) em meta permanente da humanidade, do Estado e do Direito (SARLET, 2008, p. 27).

E sobre a importância da dignidade da pessoa humana para moderna teoria dos Direitos Humanos, Antonio Enrique Pérez Luño (2010) diz:

Su importancia em la génesis de la moderna teoría de los derechos humanos es innegable. Baste recordar que de la idea de dignitas del hombre, como ser éticamente libre, parte todo el sistema de derechos humanos de Samuel Pufendorf, que, a su vez, fue fermento inspirados de las declaraciones americanas (LUÑO, 2010, p. 51).

Para Sarlet (2009) a dignidade, por ser caracterizadora de uma qualidade intrínseca do ser humano e por estar umbilicalmente ligada ao exercício dos direitos fundamentais, constitui-se em valor da maior importância, não somente para possibilitar o exercício da cidadania, mas também para a efetividade desta, tanto pelos órgãos e agentes responsáveis, como pela própria sociedade, representando

[...] instrumentário argumentativo rico e poderoso, sem o qual a luta diária pela afirmação, respeito e promoção da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais que lhe são inerentes, perde muito em termos de legitimidade e efetividade (SARLET, 2009, p. 12).

Dignidade da pessoa humana, numa visão contemporânea trazida por Christian Starck (2009), diz respeito à autodeterminação. Num enfoque bem diferenciado, aludido autor relaciona a dignidade a uma atenção especial que se deve ter com relação às gerações futuras, pelo fato

de o homem viver em uma comunidade de gerações, que não comporta a compreensão de um indivíduo inconsequente.

Importa ainda ressaltar que, no dizer de Christian Starck (2009), pelo fato de estar contida no ordenamento jurídico, mais precisamente enquanto princípio constitucional, a dignidade evidencia uma opção política, social e humanista de que o homem é razão de existir do Estado e que este deve estar a serviço daquele.

Sendo assim, tem-se o entendimento de que a dignidade da pessoa humana é um valor que diz respeito ao ser humano, enquanto pessoa, reconhecidamente livre e cidadã, possibilitando-lhe o exercício dos direitos e garantias fundamentais. Esse valor guarda correspondência com as gerações futuras e não deve ser comprometido por condutas inconsequentes.

É indispensável a complementação entre as normas internas de um Estado e as normas internacionais que tutelam os Direitos Humanos, buscando definir o que seja bem jurídico a ser protegido por todo o arcabouço normativo, em especial, a valoração de quais bens devem ser tutelados pelo Direito Penal, evitando-se o desrespeito e punindo-se condutas violadoras da dignidade do indivíduo.

Antes de adentrar no capítulo que analisa, de forma mais acurada, a complementariedade das normas nacionais e internacionais que tutelam os Direitos Humanos, indispensável abordar o ingresso no ordenamento jurídico brasileiro desse instrumento que é o tratado, em especial, os que dizem respeito aos Direitos Humanos, a recepção destes e as consequências jurídicas da adesão.

#### **4 A RECEPÇÃO DOS TRATADOS INTERNACIONAIS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO**

O processo de formação dos tratados internacionais para integração ao ordenamento jurídico brasileiro exige procedimento baseado em

ato complexo com integração da vontade do Presidente da República, que o celebra, e do Congresso Nacional, que o aprova.

Assim, após a negociação, o tratado é assinado pelo chefe do Poder Executivo mediante competência privativa estipulada no artigo 84, inciso VIII, da Constituição Federal de 1988. Esse único ato, porém, não faz com que o tratado internacional produza efeitos jurídicos, mas tão somente expressa uma aprovação política, uma obrigação moral em cumprir o texto assinado.

Após a assinatura, o Presidente da República deve enviar o texto do tratado para apreciação e aprovação pelo Congresso Nacional, o qual tem competência exclusiva para tanto, conforme assertiva do artigo 49, inciso I, da Constituição.

Na sequência, aprovado o tratado pelo Congresso Nacional mediante decreto legislativo, referido ato é novamente enviado ao Presidente da República para ratificação.

Como etapa final, o instrumento de ratificação deve ser depositado em órgão que assuma a sua custódia (ONU ou Organização dos Estados Americanos se for de âmbito regional interamericano).

A respeito dessa sistemática, Louis Henkin, 1990 *apud* Piovesan (2008) afirma:

Com efeito, o poder de celebrar tratados como é concebido e como de fato opera é uma autêntica expressão do constitucionalismo; claramente ele estabelece a sistemática de 'cheks and balances'. Ao atribuir o poder de celebrar tratados ao Presidente da República, mas apenas mediante o referendo do Legislativo, busca-se limitar e descentralizar o poder de celebrar tratados, prevenindo o abuso desse poder (HENKIN, 1990 *apud* Piovesan, 2008, p. 49-50).

Executadas todas essas etapas, o tratado está apto a produzir efeitos jurídicos, de forma que o Estado assume o compromisso de impedir atos que violem os objetivos e propósitos do ato.

Questão que se afigura indispensável trazer à reflexão é a das correntes Monista e Dualista, surgidas quando da discussão do embate entre a aplicabilidade do direito interno ou das normas do direito internacional.

Segundo Zafaroni (2003) a teoria Monista tem como reconhecida sua origem por William Blackstone (1723-1780) e no direito anglo-saxão, tendo daí se expandido a partir da Constituição norte-americana.

Por sua vez, a teoria Dualista é considerada atualmente superada, predominando a Monista, com a qual se compartilha, haja vista que esta sustenta a aplicação direta da norma internacional no ordenamento jurídico interno, sem ato de recepção.

Sintetizando a teoria Dualista, George Rodrigo Bandeira Galindo (2002) explica:

Sob o prisma do dualismo, mesmo assente que o Direito Internacional e Direito Interno são totalmente separáveis, deve-se aplicar a norma interna em detrimento da norma internacional quando esta dispor [sic] diferentemente daquela (GALINDO, 2002, p. 27).

George Rodrigo Bandeira Galindo (2002), criticando o dualismo, que distingue tratado e costumes pela base voluntarista, assim se posiciona:

O voluntarismo em que se funda o dualismo é, indubitavelmente, questionável. Se no presente ainda há doutrinadores que o defendem sob outras bandeiras, é irônico perceber que, ao menos neste ponto, o apoio que encontrava o dualismo na realidade do século XIX e do primeiro quartel do século não mais existe diante da realidade atual.

O dualismo é insustentável, pois os sistemas de normas do Direito Internacional e do Direito Interno



não podem ser diferentes e mutuamente independentes se ambas as normas forem consideradas como válidas em um mesmo tempo e espaço (GALINDO, 2002, p. 34).

A realidade do sistema global e regional de proteção dos Direitos Humanos e a necessária integração e complementaridade entre os ordenamentos jurídicos para o fim de ampliar e tornar mais efetiva a proteção a estes direitos torna inócua a discussão sobre a corrente dualista.

Dessa forma, reconhece-se que o monismo ajusta-se à realidade internacional e propicia a proteção mais efetiva dos Direitos Humanos, e nisso se baseia a sua superioridade, maior aceitação e viabilidade.

Significativo, porém, é o critério de solução para aplicação da norma que mais favoreça a vítima, em proteção aos direitos humanos<sup>3</sup>.

Eugenio Raúl Zaffaroni et al (2003) mencionam dois interessantes exemplos da realidade brasileira para destacar a celeuma instaurada em virtude da dificuldade da aplicação da lei internacional.

O primeiro deles refere-se à disposição inserta na Carta Magna de 1988, em seu artigo 5º, § 2º. No ano de 1992, o Brasil promulgou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, a qual contém norma que conflita com a Carta Magna no que concerne à prisão civil. Isso porque, enquanto a Convenção permite apenas a prisão na hipótese de

---

<sup>3</sup> Apoiando a proteção dos direitos humanos como critério a ser adotado Gilmar Ferreira Mendes, Inocêncio Mártires Coelho e Paulo Gustavo Gonet Branco afirmam: “E no que se refere ao aspecto ideal-moral, não se pode deixar de considerar a proteção aos direitos humanos como a fórmula mais concreta de que dispõe o sistema constitucional, a exigir dos atores da vida sócio-política [sic] do Estado uma contribuição positiva para a máxima eficácia das normas das Constituições modernas que protegem a cooperação internacional amistosa como princípio vetor das relações entre Estados Nacionais e a proteção dos direitos humanos como colorário [sic] da própria garantia da dignidade da pessoa humana.” MENDES, Gilmar Ferreira Mendes; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva/Instituto Brasiliense de Direito Público, 2007, p. 662.

dívida alimentícia, o texto constitucional admite além desta, a prisão do depositário infiel.

A questão foi posta sob apreciação da Suprema Corte, tendo sido firmado o entendimento de que deve vigorar o texto constitucional, ainda que frontalmente contrário à disposição expressa da Convenção Americana, tendo por fundamento aludida decisão a “[...] Soberania do estado-povo na elaboração de sua Constituição.”<sup>4</sup>.

Insta ressaltar que esse posicionamento do Supremo Tribunal Federal foi revisto por ocasião do julgamento do Recurso Extraordinário n. 466.343-1/SP, rel. min. Cezar Peluso, 03/12/2008, Tribunal Pleno, DJE 5/6/2009; e do Recurso Extraordinário n. 349.703/RS<sup>5</sup>, rel. min. Car-

---

<sup>4</sup> STF, HC n. 73.044/SP, rel. min. Maurício Correa, j. 01/03/1996, DJ 05/06/1995. ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. *Direito penal brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2003. v. 1, p. 340.

<sup>5</sup> “Em conclusão de julgamento, o Tribunal concedeu *habeas corpus* em que se questionava a legitimidade da ordem de prisão, por 60 dias, decretada em desfavor do paciente que, intimado a entregar o bem do qual depositário, não adimplira a obrigação contratual — v. Informativos 471, 477 e 498. Entendeu-se que a circunstância de o Brasil haver subscrito o Pacto de São José da Costa Rica, que restringe a prisão civil por dívida ao descumprimento inescusável de prestação alimentícia (art. 7º, 7), conduz à inexistência de balizas visando à eficácia do que previsto no art. 5º, LXVII, da CF (“não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel;”). Concluiu-se, assim, que, com a introdução do aludido Pacto no ordenamento jurídico nacional, restaram derogadas as normas estritamente legais definidoras da custódia do depositário infiel. Prevaleceu, no julgamento, por fim, a tese do status de supralegalidade da referida Convenção, inicialmente defendida pelo Min. Gilmar Mendes no julgamento do RE 466343/SP, abaixo relatado. Vencidos, no ponto, os Ministros Celso de Mello, Cezar Peluso, Ellen Gracie e Eros Grau, que a ela davam a qualificação constitucional, perfilhando o entendimento expandido pelo primeiro no voto que proferira nesse recurso. O Min. Marco Aurélio, relativamente a essa questão, se absteve de pronunciamento. Na linha do entendimento acima fixado, o Tribunal, por maioria, desproveu recurso extraordinário no qual se discutia a constitucionalidade da prisão civil do depositário infiel nos casos de alienação fiduciária em garantia (DL 911/69: “Art. 4º Se o bem alienado fiduciariamente não for encontrado ou não se achar na posse do devedor, o credor poderá requerer a conversão do pedido de busca e apreensão, nos mesmos autos, em ação de depósito, na forma prevista no Capítulo II, do Título I, do Livro IV, do Código de Processo Civil.”) — v. Informativos 304, 449 e 498. Vencidos os Ministros Moreira Alves e Sydney Sanches, que davam provimento ao recurso.”

los Ayres Britto, 03/12/2008, Tribunal Pleno, DJE 5/6/2009. Assumindo postura mais adequada à realidade, voltada à proteção dos direitos humanos, a maioria dos Ministros concluiu que, diante da supremacia da norma constitucional que prevê a prisão civil do depositário infiel, não houve revogação pela adesão ao Pacto de San José da Costa Rica, que a proíbe, no entanto, a norma constitucional deixou de ter aplicabilidade em razão do efeito paralisante desse Tratado sobre as normas infraconstitucionais conflitantes com seu mandamento, decorrente do seu caráter supralegal.

Espera-se que haja nova evolução jurisprudencial no sentido de atribuir caráter constitucional a tais Tratados.

Outro exemplo refere-se ao duplo grau de jurisdição que a Convenção Americana considera como garantia judicial (art. 8º, inc. 2, al. “h”) e que, no ordenamento jurídico pátrio, é admitida circunstância que não comporta recurso ordinário, a exemplo das denominadas ações originárias.

Nessa seara, instado a se manifestar, o Supremo decidiu que, não obstante a vigência da Convenção, em face da sua promulgação, o duplo grau de jurisdição não é considerado garantia constitucional.<sup>6</sup>

Assim, muito embora a teoria adotada pelo ordenamento jurídico brasileiro seja o monismo, constata-se na prática a dificuldade de implementação do comando dela exarado, o que aponta para a necessidade de constar de forma expressa na Constituição a inserção dos instrumentos internacionais dos direitos humanos, a exemplo do ocorrido na Argentina (art. 75, inciso XXII da Constituição de 1988), de forma a torná-la inconteste e assegurar a sua aplicabilidade.

---

<sup>6</sup> STF, RHC n. 79.785/RJ, rel. min. Sepúlveda Pertence, j. 15/08/2000, DJ 30/08/2000; STJ, 1ª Turma, AIAGR n. 248.761/RJ, rel. min. Ilmar Galvão, j. 11/04/2000, DJ 23/06/2000; STJ, 6ª Turma, AgRg n. 1.073/RJ 1999/0012978-4, rel. min. Fernando Gonçalves, j. 24/05/1999, DJ 30/08/1999.

Em assim agindo, afirmar-se-ia o conteúdo da Declaração Universal e demais instrumentos jurídicos internacionais, conferindo-lhes sentido jurídico e não meramente ético.

Ultrapassada tal questão, adentra-se à temática da hierarquia dos tratados internacionais recepcionados pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Inicialmente, frise-se que os tratados internacionais que tratem sobre direitos de ordem econômica, financeira, ou seja, temática inserta na ordem privada na qual inclusive prevalece o princípio do *pacta sunt servanda* entre os signatários,<sup>7</sup> possuem hierarquia infraconstitucional, em especial pelo seu caráter comum de mero compromisso recíproco entre os Estados Partes.

Por outro lado, considerando-se o teor do disposto no artigo 5º, § 3º<sup>8</sup>, inserido pela Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004, os tratados e convenções internacionais que versem sobre Direitos Humanos e que forem objetos de procedimento formal exigido para aprovação das emendas, a estas se equivalem.

A título exemplificativo, menciona-se a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado sobre Direitos Humanos assinado e aprovado pelo Congresso, após a Emenda Constitucional n. 45/2004, mediante o procedimento previsto no citado § 3º e ratificada no ano de 2008 pelo Brasil e que, por isso, possui indiscutível hierarquia de Emenda Constitucional.

---

<sup>7</sup> Assim o artigo 27, da Convenção de Viena sobre os Tratados, dispõe que uma parte não poderá invocar as disposições do seu direito interno como justificação do descumprimento de um tratado. NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Viena* (1993). Durban, 2001. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/Declara\\_c255eo%20e%20Plano%20de%20Ac255eo%20-%20Viena.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/Declara_c255eo%20e%20Plano%20de%20Ac255eo%20-%20Viena.pdf). Acesso em: 10 abr. 2007.

<sup>8</sup> “Os Tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas à constituição”.

Quanto aos tratados que versam sobre Direitos Humanos aprovados sem o procedimento formal previsto nesse § 3º, entende-se que a antiga celeuma existente antes da Emenda Constitucional n. 45/2004 permanece e que o assunto ainda comporta discussão teórica sobre sua hierarquia, mantendo-se, em tese, as quatro principais correntes doutrinárias anteriormente existentes: a) hierarquia supraconstitucional; b) hierarquia constitucional; c) hierarquia infraconstitucional, mas supralegal; d) paridade hierárquica entre o tratado e lei federal ou ordinária.<sup>9</sup>

A corrente que adota a posição de hierarquia constitucional sustenta que para tais tratados, deve-se considerar o disposto no artigo 5º, § 2º, do texto Constitucional que prevê: “[...] não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

Flávia Piovesan (2011), Antonio Augusto Cançado Trindade (2000), José Joaquim Gomes Canotilho (1993), entre outros, defendem que o dispositivo mencionado inclui, dentre os direitos constitucionais, os demais Direitos Humanos protegidos por tratados internacionais, adquirindo dessa forma hierarquia de norma constitucional.<sup>10</sup>

Para Piovesan (2011) sustentam tal posicionamento sob justificativa de ser o mais adequado à interpretação sistemática, que busca a máxima efetividade e teleológica do texto, conferindo força ampliativa

---

<sup>9</sup> Tal tese foi inicialmente sustentada pelo STF em 1977, em matéria referente a tema comercial, porém foi sendo reiterada para demais áreas, como no julgamento de Habeas Corpus n. 72.131/RJ, rel. min. Marco Aurélio, j. 22/11/1995, Tribunal Pleno, DJ 20/09/1996, sobre prisão civil por dívida de depositário infiel, em votação não unânime. Doutrinariamente, a tese é defendida também por Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Júnior. ARAÚJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. Curso de direito constitucional. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

<sup>10</sup> Nesse sentido foi o voto vencido do min. Celso de Mello lido no dia 12 de março de 2008 no Pleno do Supremo Tribunal Federal, no HC n. 87.585/TO e RE n. 466.343/SP, ao reconhecer o valor constitucional dos tratados internacionais de Direitos Humanos.

aos valores da dignidade humana e aos direitos fundamentais, parâmetros axiológicos que orientam o fenômeno constitucional, reforçam suas alegações acrescentando a natureza materialmente constitucional dos direitos fundamentais.

Nesse sentido, Flávia Piovesan (2011) afirma:

A Constituição assume expressamente o conteúdo constitucional dos direitos constantes dos tratados internacionais dos quais o Brasil é parte. Ainda que esses direitos não sejam enunciados sob a forma de normas constitucionais, mas sob a forma de tratados internacionais, a Carta lhes confere o valor jurídico de norma constitucional, já que preenchem e complementam o catálogo dos direitos fundamentais previsto pelo Texto Constitucional [...] (PIOVESAN, 2011, p. 107).

Os direitos internacionais integrariam, assim, o chamado “bloco de constitucionalidade”, densificando a regra constitucional positivada no artigo 5º, § 2º, caracterizada como cláusula constitucional aberta (PIOVESAN, 2011, p. 107).

Para Flávia Piovesan (2011) e demais doutrinadores que sempre defenderam a tese da hierarquia constitucional, o Brasil adotou um sistema misto disciplinador dos tratados: um regime aplicável aos tratados de Direitos Humanos e outro aplicável aos tratados tradicionais. Aqueles, por força do artigo 5º, § 2º, apresentam hierarquia constitucional e, estes, apresentam hierarquia infraconstitucional.

Entre os doutrinadores adeptos dessa posição, convém mencionar o conceituado Lenio Luiz Streck (2004)<sup>11</sup>, para quem também ine-

---

<sup>11</sup> STRECK, Lenio Luiz. *Bem jurídico e Constituição*: da proibição de excesso (*übermassverbot*) à proibição de proteção deficiente (*untermassverbot*) ou de como não há blindagem contra normas penais inconstitucionais. 2004.

xiste dúvida da natureza constitucional dos tratados internacionais que versam sobre Direitos Humanos, pela mesma fundamentação já exposta.

A tese da hierarquia supraconstitucional, consoante destacada pelo voto do rel. min. Cezar Peluso no Recurso Extraordinário n. 466.343-1/SP, que tem como Recorrente o Banco Bradesco S/A e recorrido, L. C. S., em que consistiu objeto de discussão a inconstitucionalidade da prisão civil em contrato de alienação fiduciária e, por consequência, aludido tipo de prisão em face dos tratados internacionais de Direitos Humanos, tem como grande defensor em termos de Direito Comparado o doutrinador Gérman J. Bidart Campos<sup>12</sup>, para quem o Direito Internacional dos Direitos Humanos deve estar acima da Constituição.

Perante a legislação pátria, o destaque realizado pelo Ministro é do doutrinador Celso de Albuquerque Mello, no Recurso Extraordinário 466.343-1/SP<sup>13</sup>, que sustenta a posição de superioridade dos tratados de Direitos Humanos em face das normas constitucionais.

A despeito de esposar o entendimento de que a discussão a respeito do tema foi esvaziada pela promulgação da Emenda Constitucional n. 45/2004, que inseriu a disposição contida no artigo 5º, § 3º, Gilmar Mendes sustenta que tal alteração, embora aponte para a insuficiência da tese da legalidade ordinária dos tratados e convenções internacionais, é uma declaração eloquente de que os tratados de Direitos Humanos ratificados

---

<sup>12</sup> “Si para nuestro tema atendemos al derecho internacional de los derechos humanos (tratados, pactos, convenciones, etc., con un plexo global, o con normativa sobre un fragmento o parcialidad) decimos que em tal supuesto el derecho internacional contractual está por encima de la Constitución.” BIDART CAMPOS, Gérman J. *Teoría general de los derechos humanos*. Buenos Aires: Astrea, 1991.

<sup>13</sup> “Entre nós, Celso de Albuquerque Mello é um exemplar defensor da preponderância dos tratados internacionais de Direitos Humanos em relação às normas constitucionais, que não teriam, no seu entender, poderes revogatórios em relação às normas internacionais. Em outros termos, nem mesmo emenda constitucional teria o condão de suprimir a normativa internacional subscrita pelo Estado em tema de Direitos Humanos.”

antes dessa mudança, e não submetidos ao processo legislativo especial, não podem ser equiparados às normas constitucionais.<sup>14</sup>

A corrente doutrinária que defende a tese da hierarquia infraconstitucional, mas supralegal, dos tratados internacionais dos Direitos Humanos tem como um de seus maiores expoentes o doutrinador Sepúlveda Pertence (RHC n. 79.785/RJ), que pugna pela defesa da internacionalização dos Direitos Humanos e, se necessário, aplicação de normas internacionais, sem ferir a Constituição, mesmo contrárias às leis ordinárias, desde que as complementem, especificando ou ampliando as garantias nelas constantes.

Atualmente, obtém a adesão da maioria dos Ministros da Corte Suprema do Brasil, sendo também defendida pelo Constitucionalista e ex-Presidente do Supremo Tribunal Federal, Gilmar Mendes (2007), a teoria que sustenta que, embora os tratados que versem sobre Direitos Humanos ratificados pelo Brasil, antes da Emenda Constitucional n. 45/2004, seriam infraconstitucionais, mas com caráter de supralegalidade, têm posição privilegiada em relação aos demais atos normativos.

Nesse diapasão, importante o paradigma da Alemanha, em termos de direito comparado, que *prima facie* sustenta posição idêntica.<sup>15</sup>

A par dessa sustentação teórica, Gilmar Mendes aponta para uma alternativa, qual seja, a submissão do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica, e demais tratados que versem sobre Direitos Humanos ao procedimento especial de aprovação explicitado no

---

<sup>14</sup> MENDES, Gilmar Ferreira Mendes; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva/Instituto Brasiliense de Direito Público, 2007.

<sup>15</sup> Artigo 25 da Constituição da Alemanha: “As normas gerais do Direito Internacional Público constituem parte integrante do direito federal. Elas prevalecem sobre as leis e produzem diretamente direitos e deveres para os habitantes do território nacional.” *Ibid.*, p. 666.



artigo 5º, § 3º, da Constituição, consoante alteração introduzida no ordenamento jurídico pela Emenda Constitucional n. 45/2004, o que asseguraria a todos esses instrumentos o *status* de Emenda Constitucional.<sup>16</sup>

Embora a celeuma da recepção dos tratados internacionais de Direitos Humanos no ordenamento jurídico brasileiro esteja resolvida para o futuro, a partir da Emenda Constitucional n. 45/2004, ressalva-se que, em relação aos tratados e convenções de Direitos Humanos ratificados pelo Brasil ou que não atendam ao quórum qualificado exigido ou mesmo ao procedimento formal previsto na mencionada Emenda, compartilha-se do entendimento de que estes possuem *status* constitucional, que lhes é assegurado por força do disposto no artigo 5º, § 2º, da Constituição Federal de 1988.

Esposa-se o entendimento de que a visão que se deve ter dos Direitos Humanos é a da máxima efetividade, não se sustentando direcionamento restritivo sobre temática que vise salvaguardar direitos e valores imprescindíveis para a afirmação do ser humano, que possibilite seu desenvolvimento e que assegure a preservação de sua dignidade.

Essa é a perspectiva com que são elaborados os tratados e convenções internacionais de Direitos Humanos, de forma a possibilitar um diálogo entre as diversas culturas jurídicas sempre numa visão maior de defesa e inclusão do ser humano.

Com base no princípio mencionado, da máxima efetividade<sup>17</sup>, há que se concluir pela força normativa dos tratados internacionais assina-

---

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> “Deve assentar-se no postulado de que todas as normas constitucionais são verdadeiras normas jurídicas e desempenham uma função útil no ordenamento. A nenhuma pode dar-se uma interpretação que lhe retire ou diminua a razão de ser. Mais: a uma norma fundamental tem de ser atribuído o sentido que mais eficácia lhe dê, a cada norma constitucional é preciso conferir, ligada a todas as outras normas, o máximo de capacidade de regulamentação.” MIRANDA, Jorge. *Teoria do Estado e da Constituição*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

dos pela República Federativa do Brasil, mormente quando envolvem matéria referente a Direitos Humanos, independente de terem sido firmados mediante o mesmo procedimento das emendas constitucionais ou de forma simples. Dada a relevância do conteúdo, esses tratados devem ser considerados materialmente constitucionais, importando no reconhecimento de que também emitem mandados de criminalização para o Estado que o ratifica.

Isso equivale a dizer que, diante do compromisso internacional firmado pelo Estado, por meio de um tratado, este deve efetivar a proteção ao bem tutelado disponibilizando todo um aparato normativo para sua proteção, inclusive no âmbito penal, se necessário.

Entrementes, a perspectiva de criminalização de certas condutas provoca a inevitável discussão doutrinária sobre quais bens devam ser tutelados por meio do Direito Penal, diante do entendimento contemporâneo de que a incidência deste deva ser a *ultima ratio*, e dos princípios que vigoram em um Estado Democrático de Direito, em especial, o da intervenção mínima do Direito Penal, considerado, entre outros aspectos, a política criminal quanto ao resultado positivo de se tipificar certas condutas. Para enfrentamento de tal questão, imprescindível a abordagem sobre a temática “bem jurídico-penal”, ainda que superficial, uma vez que também não se constitui o tema central do presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Martins; CAMARGO, Caroline Leite de; MURTA, Eduardo Freitas. Educação em Direitos Humanos – princípios fundamentais. In: GUTIERREZ, José Paulo; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. **Direitos Humanos e cidadania**: desenvolvimento pela educação em direitos humanos. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

ALMEIDA, Guilherme Assis; PERRONE-MOISÉS, Cláudia. **Direito Internacional dos Direitos Humanos**: instrumentos básicos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONAVIDES, Paulo. Prefácio. In: SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6. ed. rev. Coimbra: Almedina, 1993.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.
- GALINDO, George Rodrigo Bandeira. **Tratados internacionais de Direitos Humanos e Constituição brasileira**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- HENKIN, Louis. **Constitutionalism, democracy and foreign affairs**. New York: Columbia University Press, 1990.
- HERKENHOFF, João Baptista. **Cidadania**. São Paulo: Acadêmica, 2000.
- HORTA, Raul Machado. **Direito constitucional**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- LAFER, Celso. **Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.
- LUÑO, Antonio Enrique Pérez. **Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución**. 10. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 2010.
- MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.
- MENDES, Gilmar Ferreira Mendes; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva/ Instituto Brasiliense de Direito Público, 2007.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, Flávia. Trabalho escravo e degradante como forma de violação aos Direitos Humanos. In: VELLOSO, Gabriel; FAVA, Marcos Neves (Coords.). **Trabalho escravo contemporâneo: o desafio de superar a negação**. São Paulo: LTr, 2006c.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

ROCHA, Cármen Lúcia A. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 49-67, 2001. Disponível em: <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29/30>.

RODRIGUES, Simone Martins. **Segurança internacional e Direitos Humanos: a prática da intervenção humanitária no pós-guerra fria**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

SARLET, Ingo Wolfgang. Apresentação. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais, reforma do judiciário e tratados internacionais de Direitos Humanos. In: CLÈVE, Clãmeron Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (Coords.). **Direitos humanos e democracia**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

SERGIO VIEIRA DE MELLO FOUNDATION. **About Sergio**. Disponível em: <http://www.sergiovdmfoundation.org/about-sergio/biography/>. Acesso em: 12 jan. 2011.

STARCK, Christian. Dignidade humana como garantia constitucional: o exemplo da lei fundamental alemã. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Di-**

**mensões da dignidade:** ensaios de filosofia do direito e direito constitucional. 2. ed. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2009. p. 199-224.

STRECK, Lenio Luiz. Bem jurídico e Constituição: da proibição de excesso (*übermassverbot*) à proibição de proteção deficiente (*untermassverbot*) ou de como não há blindagem contra normas penais inconstitucionais. **Boletim da Faculdade de Direito:** Universidade de Coimbra, Coimbra, v. 80, p. 303-345, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6330035>. Acesso: 23 mar. 2011.

SILVA, Aida M. M.; TAVARES, Celma (Org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo.** 19. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; ROCASOLANO, Maria Mendez. **Direitos Humanos:** conceitos, significados e funções. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio. **Estudos e debates em Direitos Humanos.** São Paulo: Letras jurídicas, 2012.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl et al. **Direito penal brasileiro.** Rio de Janeiro: Revan, 2003. v.1.

## CAPÍTULO 2

# FUNDAMENTOS CULTURAIS E ANTROPO- LÓGICOS DOS DIREITOS HUMANOS

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

### 2.1 INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA

Mesmo que não percebamos, a ciência antropológica tem uma grande importância na compreensão da constituição histórica e na institucionalização dos Direitos Humanos, afinal, a proposta de uma Declaração Universal, com a intenção de normatizar os direitos básicos entre os seres humanos na modernidade, tem uma relação intrínseca com os elementos e concepções de cultura.

Como se diz comumente na Antropologia, Direitos Humanos é um tema “bom para pensar”, ou seja, é um tema que não nos deixa economizar os paradoxos acumulados ao longo da sua história constitutiva e, ao mesmo tempo, continua exigindo escolhas e tomadas de posição frente aos conflitos sociais do presente. Em outras palavras, sabemos o quanto etnocêntrica é a expressão “declaração universal” dos direitos humanos, com suas pretensões hegemônicas inerentes a formações culturais específicas, ancoradas em instituições, estados e demais aparatos de poder, que costumamos identificar com a cultura chamada de Ocidental. De outro lado, embora inserida nesta mesma história que se vê como “universal” e Ocidental, a tradição disciplinar da ciência antropológica nos legou como herança a possibilidade de questionar preconceitos (etnocentrismos) e ver os “direitos” dos outros, do “diferente”. É a partir deste ângulo que podemos reconhecer, na atualidade, no interior do campo dos “Direitos Humanos” instrumentos valiosos para a reafirmação do valor da diversidade cultural, para o questionamento das desigualdades sociais, para a defesa dos valores democráticos, pois se

trata de uma tradição que não se fechou na declaração de 1948, continua aberta, histórica e culturalmente.

Nesta seção veremos os elementos históricos constitutivos da Antropologia, desde seus inícios na segunda metade do século XIX, passando pela corrente do Evolucionismo, seus principais teóricos, assim como os “pais fundadores” e outros teóricos de referência para esta ciência, assim como sua interface com os elementos históricos constitutivos dos Direitos Humanos. Trata-se de um diálogo interdisciplinar, buscando na Antropologia os fundamentos dos Direitos da pessoa humana.

## 2.1.1 AS ORIGENS DA ANTROPOLOGIA<sup>18</sup>

A Antropologia é um dos mais recentes ramos do conhecimento sobre a humanidade na história da ciência. Suas bases de pensamento e de método só têm início na segunda metade do século XIX, durante a qual a Antropologia atribui para si um objeto empírico, o qual a tornava um campo de conhecimento autônomo: as sociedades ditas “primitivas”. Dessa forma, a Antropologia volta o seu foco para “fora” do seu local de nascimento, ou seja, exteriores à Europa e aos Estados Unidos da América.

As sociedades estudadas pelos primeiros antropólogos são sociedades longínquas, caracterizadas pelos pesquisadores, à época, como sociedades *simples*<sup>19</sup> e restritas, com poucos contatos com os demais povos do mundo e com uma tecnologia pouco desenvolvida em relação a do pesquisador, havendo ainda um número muito menor de especializações e divisões das atividades e funções sociais.

---

<sup>18</sup> Este item tem por base o texto *Aprender Antropologia*, de François Laplantine. Ed. Brasiliense: SP, 2003; foi reelaborado a partir do texto do Módulo 2 do Curso de Especialização Culturas e História dos Povos Indígenas.

<sup>19</sup> É óbvio que este e outros conceitos antigos da antropologia (como o do quadro acima), não são mais aceitos na atualidade, pois eles demonstram uma atitude, no mínimo etnocêntrica (eurocêntrica) e colonialista, ao propor características negativas para a sociedade do “outro” (frias, pouco desenvolvidas, primitivas, etc.), em comparação com a “nossa sociedade”, dita civilizada, quente, complexa, etc.

Desse modo, no seu surgimento, a Antropologia supõe uma dualidade e uma separação radical entre observador e observado, que, inicialmente, se constituiu em um distanciamento geográfico se tornando mais radicalizado pelas grandes diferenças de perspectivas de mundo entre o observador (europeu ou norte-americano) e o observado, normalmente um povo nativo de uma ilha ou continente distante da do observador, tratado como alguém exótico e, em muitos casos, atrasado (selvagem, sem civilização).

No momento de seu surgimento Antropologia tinha como finalidade responder à indagação referente à aparente contradição, entre a *unidade genética (biológica) dos seres humanos e sua imensa diversidade (cultural)*. A solução proposta é que a diversidade entre os povos advém das diferentes etapas evolutivas das culturas. Daí, a tentativa dos primeiros antropólogos em compreender a evolução das sociedades humanas com o objetivo de descobrir e reconstituir a história do desenvolvimento da humanidade, e particularmente, da própria civilização europeia.

Neste início (segunda metade do século XIX), a Antropologia desenvolve, assim, sua primeira grande matriz teórica, conhecida como Evolucionismo, tendo seus principais representantes na Inglaterra (Spencer, E. Taylor, James Frazer, Henry Maine) e Estados Unidos (Henry Morgan). Se por um lado esta teoria representou uma tentativa de superação do racismo (todas as pessoas são iguais), por outro lado, permanece a tendência etnocêntrica (as culturas é que são diferentes, sendo algumas mais evoluídas que outras).

Um dos primeiros antropólogos, Spencer (1820-1903), alguns anos antes de Charles Darwin (1809-1882), já defendia a ideia de que a cultura evolui. Certamente que após a publicação da obra *A Origens das Espécies* (DARWIN, 1859), a teoria evolucionista da biologia exerce enorme influência em todas as ciências naturais e também sociais, como a Antropologia.



No campo da Antropologia, a corrente do evolucionismo, através dos autores já citados, desenvolve a noção do *evolucionismo unilinear*, ou seja, todas as culturas evoluem seguindo a mesma trajetória, do simples ao mais complexo, a partir basicamente de alguns elementos chave, como por exemplo, a tecnologia, a religião e a organização social e política. A análise das sociedades e culturas a partir destes critérios daria como resultados a classificação de sociedades selvagens, bárbaras e as civilizadas.

As sociedades mais distantes, exóticas e menos conhecidas (os grupos tribais do continente Africano, os povos indígenas da América do Sul, Austrália e Oceania, principalmente) eram as classificadas como sendo as selvagens. Não é difícil de constatar que as sociedades civilizadas eram as europeias, onde se originou esta teoria.

Como afirmado acima, esta primeira corrente da Antropologia significou, à época, um grande avanço teórico, no entanto, a partir do início do século XX, logo vieram as críticas e oposições. A primeira delas, a tendência etnocêntrica e preconceituosa como foram tratadas as sociedades ditas *primitivas* (não seriam mais selvagens, e sim os primeiros, nossas origens no passado remoto). A segunda crítica diz respeito à forma de pesquisar destes primeiros autores, também chamados *antropólogos de gabinete*. Ainda que um ou outro tenha ido rapidamente a campo, a tendência, neste período, era a separação entre aqueles que entravam em contato com as sociedades distantes (viajantes, administradores, missionários, dentre outros) e os eruditos que formulavam suas teorias a partir de seus escritórios na Europa e Estados Unidos. Prática que sofrerá grande mudança a partir do século XX, como se segue.

## 2.1.2 OS PAIS DA ANTROPOLOGIA MODERNA

Esta visão sobre as sociedades humanas (de evolução) sofrerá mudanças radicais com o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa

de dois expoentes na formulação de um método de pesquisa: *Franz Boas*, de origem alemã radicado nos EUA e *Bronislaw Malinowski*, polonês e radicado na Inglaterra. Este método de pesquisa é até hoje considerado parte integrante e fundamental do trabalho do antropólogo e jamais abandonado: o trabalho de campo.

Foi necessário o início do séc. XX para que a Antropologia conseguisse elaborar suas ferramentas de investigação das sociedades humanas através do trabalho de campo. Constituído-se assim uma abordagem epistemológica própria para a investigação antropológica, que, com o tempo, abandona a perspectiva de haver um espaço geográfico ideal para os estudos antropológicos ou mesmo uma cultura ou história particular que seja própria para a sua investigação.

Neste sentido, já nos anos trinta do século XX, a Antropologia chega à grande crise quanto ao seu objeto de pesquisa – inicialmente os nativos das regiões distantes e sem contato com a chamada sociedade ocidental. Rapidamente os antropólogos se dão conta de que este tipo de personagem estava “fadado à desapareição”. O próprio Malinowski, na primeira frase que abre a introdução da sua principal obra (*Argonautas do Pacífico Ocidental* – 1922) fala de forma pessimista que no momento em que a Antropologia define e aperfeiçoa seus métodos de pesquisa, o objeto (os nativos) está com os dias contados. Esta crise faz a Antropologia repensar seu objeto enquanto ciência e chega à conclusão de que *aquilo que define a Antropologia como ciência não é o que ela pesquisa, mas o como pesquisa (metodologia)*.

Portanto, a Antropologia passa a ser, na realidade, um exercício de pesquisa que pressupõe um olhar (relativizado) e certa postura e enfoques que consistem no: estudo dos seres humanos em qualquer sociedade (inclusive na do próprio pesquisador), em todos os lugares do planeta, em todas as suas formas de organização e em qualquer época.

O intuito deste texto, no entanto, é demonstrar a grande importância e contribuição da Antropologia, para a compreensão atual das sociedades contemporâneas e as suas regras básicas de convivência, decodificadas nos Direitos Humanos. Nos dias atuais os grupos étnicos (não ocidentais, ou não advindos da tradição eurocêntrica), chamados de povos tradicionais demandam aspectos específicos e ditos “locais” para a “declaração universal”.

Com estes dois grandes pesquisadores, surge, no início do século XX, a prática da etnografia, ou seja, a produção de trabalhos científicos que têm por finalidade registrar, descrever e formular análises compreensivas sobre alguma sociedade ou grupo. Isso só foi possível quando se percebeu que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo a sua própria pesquisa, tornando assim o trabalho de observação direta como parte integrante da pesquisa antropológica.

Durante o primeiro terço do século XX ocorre uma revolução considerável da disciplina. Nesse período é estabelecido o fim da repartição das tarefas (como era costume no período evolucionista), habitualmente divididas entre o observador (administrador, missionário, viajante) que cumpria um papel considerado de subalternidade, de apenas prover informações e o do pesquisador que permanecia na metrópole desempenhando a “nobre” função de receber as informações para analisar, interpretar e produzir teorias.

O pesquisador compreende, nesse novo momento, que ele deve deixar o gabinete de trabalho na universidade para ir compartilhar com aqueles que não mais devem ser interpretados como simples informantes, e sim como mestres que abrirão as portas de sua cultura, que ensinarão todas as coisas sobre as suas próprias vidas. Desse modo, o pesquisador deixa a sua posição de autoridade incontestável que advinha das torres da universidade e se coloca na posição de um aprendiz, junto ao povo ao qual quer estudar. Inicialmente essa busca de aprendizado

por parte do pesquisador tinha como finalidade não apenas viver entre o grupo pesquisado, mas viver como eles, pensar e falar como eles chegando até mesmo ao extremo, como bem tentou Malinowski, de pretender sentir as próprias emoções do grupo dentro de si.

Esta perspectiva, baseada no trabalho de campo, orientou a abordagem metodológica da nova geração de etnólogos (não evolucionistas) que, desde os primeiros anos do século XX, realizou estadias (viagens) prolongadas entre as populações do mundo inteiro.

- Franz Boas – 1886 a 1910 – Canadá/EUA e Esquimós/INUIT no Alaska;
- Radcliffe-Brown – 1906 e 1908 – Ilhas Andaman;
- Seligman – 1909 e 1910 – Sudão;
- Malinowski – 1915-16 e 1917-18 – arquipélago Melanésio;
- Rivers – 1901 – povo Toda na Índia;
- Evans-Pritchard – 1926 Azande – 1930 Nuer na África.

É inegável a grande contribuição que todos esses pesquisadores na elaboração da etnografia e da etnologia contemporânea, no entanto deteremos nossa atenção para dois entre eles, considerados como os mais importantes: Franz Boas, nascido na Alemanha e migrado para os Estados Unidos onde desenvolveu sua carreira como antropólogo pioneiro no país; Bronislaw Malinowski, polonês naturalizado inglês e responsável por grande parte das mudanças metodológicas da Antropologia moderna.

### **a) Franz Boas**

Franz Boas (1858 – 1942) realizou uma verdadeira guinada epistemológica da prática antropológica. Realizou pesquisas pioneiras a partir dos últimos anos do século XIX entre os Esquimós e os Kwakiutl

no Canadá e os Chinook de Colúmbia Britânica, Boas pode ser considerado como um “homem de campo” e suas análises podem ser pensada na perspectiva da microsociologia. No trabalho de campo, tudo deve ser anotado minuciosamente, os materiais das casas, as notas e a melodia tocadas pelos nativos, tudo em seu mais profundo detalhe.

Foi a partir da atuação de Boas (com diversos colaboradores) que foi formulada a crítica mais elaborada e radical das noções de origem e de reconstituição de estágios evolutivos. O principal argumento que fundou essa crítica é a de que *um costume só tem significação se relacionado ao contexto particular em que foi produzido*, assim, não podendo ser julgado e, menos ainda, comparado com outro costume ou através de valores culturais externos aos da cultura estudada.

Este argumento é importante para todos e todas, em especial para quem está no contexto da educação: significa que por mais exótico que possa parecer determinado costume ou prática cultural que tenhamos tido notícia (p.ex. o costume de comer carne de cachorro em alguns países asiáticos, ou não comer carne de vaca em algumas regiões da Índia, ou comer insetos grelhados em restaurantes cinco estrelas da Europa na atualidade), sempre terá um significado para aquele povo/sociedade que o pratica. Este princípio nos ajuda a relativizar e evitar preconceitos etnocêntricos.

Outro ponto interessante do caminho apontado por Franz Boas durante sua vida é a de que não existem objetos mais ou menos nobres para a ciência. Durante o trabalho de campo, o pesquisador deve dar atenção a tudo, em especial a maneira pela qual as sociedades tradicionais interpretam e classificam as suas atividades mentais e sociais. Boas anuncia assim a constituição do que hoje é conhecida na Antropologia de “etnociências”, ou seja, a importância da valorização dos conhecimentos acumulados sobre o mundo pelos povos tradicionais.

Neste ponto podemos comentar, novamente, sobre os povos tradicionais, ou as sociedades indígenas e seus saberes tradicionais. Muito daquilo que temos hoje em termos de medicina/remédios é a partir de princípios ativos de plantas medicinais, utilizadas secularmente pelos povos indígenas e, na atualidade, industrializados pelos laboratórios internacionais. Isso sem falar no conhecimento tradicional acerca do meio ambiente, da agricultura, entre outros.

### **b) B. Malinowski**

Malinowski (1884 – 1942) incontestavelmente dominou a cena da Antropologia na primeira metade do século XX. Após publicar a sua primeira e mais importante obra em 1922, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, imortalizou-se na história da disciplina pela grande inovação que propõe ao método de desenvolvimento da pesquisa e a perspectiva de análise do antropólogo.

Está entre as primeiras levas de pesquisadores a realizar pesquisa de campo com populações humanas, radicalizando essa noção com a busca de maior rompimento possível de contatos com o mundo europeu (sociedade Ocidental) durante o trabalho de campo.

Malinowski pensava a pesquisa antropológica como um trabalho em profundidade, com um único povo, sem correlações ou analogias com outros povos. Para Malinowski seria possível a partir de um único costume e da sua significação para o grupo, compreender o conjunto de uma sociedade. Uma sociedade deve ser considerada enquanto totalidade e estudada no momento mesmo onde a observamos, ou seja, a partir de uma perspectiva diacrônica (os elementos da história do grupo não são relevantes).

Assim como Boas, Malinowski também rompe por completo com a ideia da existência de uma história conjectural que busca a re-

construção especulativa de estágios de evolução em uma única escala de desenvolvimento para todas as sociedades humanas. Refuta também as ideias, em voga no momento de sua atuação, que pensavam as sociedades humanas através do Difusionismo cultural ou da geografia especulativa, que partia da perspectiva da existência de centros de difusão da cultura, difundidas, apenas e simplesmente, por empréstimos.

Desse modo a partir de Malinowski a Antropologia passa a ser uma ciência da alteridade que se dedica ao estudo das lógicas particulares de cada cultura, abandonando o empreendimento de reconstruir as origens da civilização humana (Teoria Evolucionista). Em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* é possível apreender a imensa diferença cultural dos Trobriandeses para os outros povos do mundo, no entanto é possível também perceber que seus costumes e tradições têm significado e coerência quando são pensados a partir das práticas do grupo.

A teoria desenvolvida por Malinowski para pensar a coerência interna do grupo que estudou ficou conhecida como funcionalista. A partir de empréstimos de modelos das ciências da natureza, o indivíduo é pensado como dotado de um certo número de necessidades, sendo a cultura a encarregada em satisfazer essas necessidades. Portanto, a cada nova necessidade que surge, é função da cultura se encarregar da resolução através da criação de instituições (educativas, jurídicas, políticas, econômicas, religiosas, etc.), desse modo fornecendo respostas que são organizadas coletivamente que surgem como soluções originais para atender essas necessidades.

Outra característica do pensamento de Malinowski é a sua preocupação no estudo da cultura através da articulação do social, do psicológico e do biológico. No método funcionalista o social e o biológico apresentam uma estreita relação, pois a sociedade é vista como um organismo em funcionamento. Em relação ao psicológico deve ser dada atenção aos comportamentos dos indivíduos, seus sonhos e desejos são essenciais para a compreensão do *funcionamento* da cultura.

Finalizamos as apreciações sobre a importância desse método observando o papel fundamental de Malinowski no desenvolvimento da técnica do trabalho de campo através da observação participante, ou seja, do estudo intensivo e presencial de uma sociedade que nos é estranha. Desse modo, com essa nova perspectiva nos foi ensinado a olhar, onde o nativo deixa de “servir” apenas como um informante e passa a colaborar efetivamente para a construção das análises e do entendimento sobre a sociedade e a cultura que nos propomos a estudar. Deixamos, então, de observar o social de forma simplesmente exótica ou como “o outro” distante do qual devemos ver apenas com o intuito de elaborar descrições moralizantes.

### **2.1.3 O ESTRUTURALISMO E A ANTROPOLOGIA INTERPRETATIVA**

Lévi-Strauss (1908-2009), antropólogo francês é considerado fundador da Antropologia Estruturalista. Nos anos de 1930 esteve no Brasil como professor na recém-fundada USP. Aproveitava o período de férias para fazer pesquisa de campo, na região do então sul de Mato Grosso, com os Kadiwéu e depois no atual Mato Grosso, com o povo Bororo e Nambiquara. Sua primeira grande obra foi o livro “Tristes Trópicos”, no qual descreve justamente, anos depois, esta experiência de trabalho de campo no Brasil.

Defendeu sua tese de doutorado em 1948 com o livro “Estruturas Elementares do parentesco”, uma alusão a Émile Durkheim de quem se diz ser “um discípulo inconstante”.

Lévi-Strauss recebeu influências teóricas de Freud, Karl Marx, Escola Francesa (Durkheim e Marcel Mauss) e, sobretudo da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure. Teoricamente, o estruturalismo concebe a cultura como sistema simbólico ou como uma configuração de sistemas simbólicos. A passagem da ordem vivida (estrutura social



como realidade empírica) para a ordem concebida (estrutura social como modelo abstrato) se faz pela investigação dos modelos inconscientes. Modelo é uma formulação analógica, uma aproximação.

A noção de estrutura, segundo Lévi-Strauss, não se relaciona com a realidade empírica, mas, sim, com modelos construídos de acordo com esta realidade. O objetivo é explicar a racionalidade básica subjacente ao mundo da experiência, ao mundo dos fenômenos.

Por sua vez, o conceito de cultura como linguagem, em sentido amplo, é a base do estruturalismo antropológico. A abordagem estruturalista focaliza os códigos culturais, os princípios conceituais, os sistemas simbólicos; procura entender as regras. Quer buscar nos processos mentais a fonte de seus códigos, a lógica da mente humana. Em outras palavras, o estruturalismo pretende explicar como a mente opera, ou seja, o modo como a mente trabalha.

O Interpretativismo, ou Antropologia Hermenêutica tem como seu expoente o antropólogo Clifford Geertz (1926-2006), americano e que realizou pesquisas de campo na Ilha de Bali, e especialmente no Marrocos. É contemporâneo de Lévi-Strauss e sua teoria tem pontos de conexão e de críticas ao francês.

Enquanto o Estruturalismo prioriza as formas elementares, a estrutura inconsciente subjacente às regras, às instituições e aos costumes, e em sua teoria, Geertz prioriza o simbólico, o significado, o sentido que as ações humanas transmitem.

Podemos dizer que a concepção interpretativista de cultura se aproxima da fenomenologia das relações sociais, da sociologia compreensiva de Weber e da hermenêutica de Paul Ricoeur.

O interpretativismo antropológico aborda a “cultura como sistema ordenado de significados e símbolos nos termos dos quais os indi-

víduos definem seu mundo, expressam seus sentimentos e fazem seus julgamentos” (GEERTZ, 2008).

Geertz desenvolveu um importante conceito de cultura, coerente com sua teoria, o qual aparece em sua obra mais conhecida “A interpretação das culturas” (1973):

Conceito semiótico de cultura:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008).

Para Geertz, o criador do interpretativismo antropológico, a cultura expressa um sistema simbólico. O estudo da cultura é ler, traduzir e interpretar os processos culturais. O objeto da análise cultural é a lógica informa da vida comum, pois é aí que os elementos simbólicos se articulam às formas culturais. Os símbolos expressam concepções sociais, públicas de uma coletividade, englobando noções, ideias e sintetizando atitudes, valores, crenças.

Geertz distingue o social e o cultural ao conceber a cultura como tecido do significado “em cujos termos os seres humanos interpretam sua experiência e orientam sua ação”. A cultura abordada como texto se define como comunicação simbólica. Compreender uma cultura requer a interpretação de seus símbolos.

Cada sociedade particular se movimenta dentro de um campo semântico, que vai sendo apreendido pelos membros da sociedade, um a um, no processo de aquisição da cultura. A cultura, pela mediação do simbólico, permite a comunicação humana. Criada pelo ser humano, a cultura segue criando-os generativamente.

O importante, neste momento, é a percepção de que a Antropologia é a ciência da alteridade, ou seja, a ciência que leva em consideração o “outro” e sua cultura, ou ainda, suas particularidades culturais. Dessa forma, podemos entender que em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plural, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. Assim, os Direitos Humanos, são aqueles básicos que podem garantir esta convivência digna e cidadã dos componentes de uma determinada sociedade, seja ela Ocidental, tradicional, ou de qualquer outra parte do globo.

A partir do apresentado acerca da Antropologia, vamos, no próximo item tratar do conceito e a centralidade da cultura para a própria compreensão dos fundamentos dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

## **2.2 CONCEITO DE CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL**

A partir do que vimos no primeiro item acerca do conceito e origens da Antropologia, veremos na sequência o conceito de cultura e de diversidade cultural, para entendermos os elementos da diversidade (característica de nossa sociedade atual) e os Direitos Humanos.

Talvez o conceito de cultura seja um dos mais polissêmicos nos últimos dois séculos, no seio das Ciências Sociais. Um termo que mereceu muitos estudos e debates, além de um caudal de publicações, especialmente na área da antropologia. Mesmo assim, trata-se de um conceito que, por ter caído no linguajar comum, acabou, em muitos casos, esvaziando-se de elementos importantes de seu conteúdo dado pelas ciências sociais.

Neste texto, buscaremos uma aproximação aos conceitos de cultura e, sobretudo, sua importância e significado para nossa vida cotidiana e para

o campo da Educação em Direitos Humanos. Afinal, para tratar do tema da diversidade é fundamental a compreensão do conceito de cultura.

Logo no início de seu livro, *Cultura, um conceito antropológico* (LARAIA, 2009), hoje uma publicação utilizada na maioria dos cursos de introdução à antropologia, o autor afirma que os seres humanos são seres de cultura, ou seja, podemos comparar metaforicamente da seguinte forma: a cultura é para os seres humanos o que é a água para os peixes, ou seja, de fundamental importância, mesmo que quase sempre não tenhamos consciência de que estamos imersos nela.

Após tratar dos conceitos de cultura, abordaremos, mais concretamente, a questão das dinâmicas sociais e a diversidade cultural, uma vez que, conforme a concepção de cultura define-se a forma de como compreender as dinâmicas relações sociais entre as minorias e a sociedade hegemônica em nosso país, em especial quando tratamos das normativas dos Direitos Humanos.

## **2.2.1 CULTURA, UM CONCEITO ANTROPOLÓGICO<sup>20</sup>**

Como dissemos antes, veremos neste texto uma ampla introdução aos conceitos de cultura, para melhor entender nossa própria cultura e a dos grupos com os quais convivemos e, ainda mais, compreender as sociedades mais distantes da nossa cultura e sua relação com os Direitos Humanos. Neste sentido, podemos dizer que desde que o ser humano iniciou a saga do registro de sua história, observamos, no tempo e no espaço, a distinção entre tipos de sociedades: extrativista, caçadora, agrícola, guerreira, comerciante, conquistadora, colonizadora. Essas formas de sociedades, historicamente, configuraram dife-

---

<sup>20</sup> Este item tem por base AGUILERA URQUIZA, A. H. Conceito de Cultura e Relações Interétnicas. In AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

rentes categorias culturais, de acordo com a conformação específica de cada uma delas.

Como sabemos, desde os tempos primitivos, pela necessidade de sobreviver, o ser humano modificou e recriou a natureza, descobrindo e utilizando, de variadas maneiras, os materiais que nela se encontravam. Assim, desde muito cedo, esta ação sobre a natureza, foi produzindo cultura, e este mesmo processo também foi inscrevendo no ser humano, novos elementos, na medida em que, ao transformar a natureza o ser humano transforma a si mesmo. Em outras palavras, o ser humano faz a cultura e, de certa forma, também é feito por ela.

Assim, como uma primeira definição *etimológica*, podemos dizer que o termo cultura deriva do verbo latino *colere*, cultivar, e estava originariamente relacionado ao cultivo da terra. Provavelmente, a relação com a natureza como parâmetro para a compreensão do mundo fez com que o termo agrícola passasse a traduzir, também, os padrões de comportamento e de relacionamento das pessoas. Este conceito ainda hoje é utilizado no sentido de indicar as culturas (plantações) no meio rural, e mesmo se entende, também, como aquelas pessoas que possuem um acúmulo de informações (erudição) – “que pessoa culta”, pois “cultivou” o espírito. Nesta acepção anterior do termo cultura, tínhamos a dicotomia entre cultura erudita (alta cultura) e cultura popular (baixa cultura), com a primeira sobrepondo-se sobre a segunda.

Podemos dizer que o conceito tradicional de cultura poderia ser formulado como sendo o “efeito de cultivar os conhecimentos humanos e de afirmar-se por meio do exercício das faculdades intelectuais do ser humano”, ainda permanece no senso comum. Deste conceito tradicional vem a contraposição de uma pessoa culta, diante do *inculto* ou ignorante. Neste sentido, o termo cultura será reconhecido por títulos, diplomas e um lugar destacado na escala social (AGUILERA URQUIZA, 2006).

Segundo Laraia (2009), são velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a “raças” ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; os judeus são avaros e negociantes; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os índios são preguiçosos; que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios (não pensar no futuro) e a luxúria dos portugueses. Diante disso, os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada, desde o início, em situação conveniente de aprendizado.

Assim, chegamos à conclusão de que nossas maiores diferenças são culturais e não genéticas (as diferenças genéticas entre os seres humanos, na verdade, são mínimas). A antropologia tem demonstrado, por exemplo, que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra. Ou seja, as culturas vão “conformando” os seres humanos e diferenciando suas práticas sociais e simbólicas.

A partir desta reflexão podemos já adiantar uma questão pertinente: se a cultura é tão importante e molda tão profundamente o comportamento humano, é possível ter uma declaração universal, que sirva para toda a humanidade?

Voltando ao tema da cultura, originalmente, e a partir de uma visão positivista, o tema da cultura foi entendida, sobretudo na primeira metade do século XX, como um conjunto de restrições, pressões e condicionamentos externos ao ser humano (as formas de comportamento e outras aprendizagens durante a socialização da criança), que fixavam ou determinavam suas pautas de conduta como adulto, onde a cultura era vista como um determinante do comportamento. Segundo esta forma de ver, a cultura foi compreendida como controle social que se exercia

através das normas, que serviria como meios de pressão e obrigação imposta sobre as pessoas para adaptar-se aos costumes e tradições sem resistir e sem dar-se conta; enquanto que os mitos e as crenças representavam essas mesmas imposições a partir da religião, à qual os seres humanos se submetiam docilmente. A universalidade destes fenômenos era estudada comparando culturas de diversas partes do mundo, por esse motivo alguns antropólogos a denominavam como tradição ou paradigma comparativo da Antropologia sociocultural (cf. AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 60-62).

Esta forma de entender a cultura era a dominante até a década de 1950 nos centros de estudos de Antropologia, realizando um amplo estudo do que nos une e nos torna comuns como seres humanos, ao mesmo tempo em que proporcionava uma grande quantidade de informação sobre as sociedades pequenas e médias do mundo, fundamentalmente comunidades humanas minoritárias e “não complexas”, utilizando a terminologia de Lévi-Strauss.

Atualmente, passou-se a designar de cultura tudo que diz respeito a normas, regras e conteúdos sociais cultivados pelo homem. Neste sentido, comenta o antropólogo DaMatta (1986, p. 123), que cultura pode ser:

A maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. [...] Um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmos. É justamente porque compartilham parcelas importantes deste código (o da cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas transforma-se num grupo onde podem viver juntos, sentindo-se parte da mesma totalidade.

Neste comentário sobre a noção de cultura apresentado por DaMatta importa no sentido que atribui à cultura a capacidade de instância

modificadora do ser humano, ou seja, é por ele criada. É uma ideia compartilhada com a de Geertz (1989, p. 103), o qual afirma que é por meio de sua cultura que o ser humano define seu mundo.

Podemos dizer dessa forma que cultura seria um Padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções expressas em formas simbólicas por meio das quais as pessoas se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 103). Cultura, nesse sentido, é a maneira como a pessoa se coloca no mundo. Assim, podemos dizer que não há indivíduo humano sem cultura, exceto o recém-nascido, pois passará pelo processo de *endoculturação* (processo de socialização / aquisição de sua cultura).

Tratando de resolver o problema da falta de uma definição comum, em 1952, Kroeber e Kluckhohn (1952; *apud* AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 64), revisara todas as definições de cultura conhecidas até este período (em inglês, é óbvio); encontraram nada menos que 160 definições. Finalmente formularam uma definição que mesmo extensa leva em conta todas as particularidades e qualidades da cultura, que a seu juízo satisfaziam as necessidades conceituais da Antropologia Cultural norte americana de sua época:

A cultura consiste em pautas de comportamento, explícitas ou implícitas, adquiridas e transmitidas mediante símbolos e constitui o patrimônio de singularidade dos grupos humanos, incluída sua concretização em objetos; o núcleo essencial da cultura são as ideias tradicionais (quer dizer, historicamente geradas e selecionadas) e, especialmente, os valores vinculados a elas; os sistemas de culturas, podem ser considerados, por uma parte, como produtos da ação, e por outra, como elementos condicionantes da ação futura (KROEBER e KLUCKHON, 1952, p. 283; *apud* AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 64).



Em outro caminho teórico, a cultura é entendida como um processo (rede, trama) de significados em um ato de comunicação, objetivo e subjetivo, entre os processos mentais que criam os significados (a cultura no interior da mente) e um meio ambiente ou contexto significativo (o ambiente cultural exterior da mente, que se converte em significativo para a cultura interior). A partir deste ponto de vista é possível compreender Clifford Geertz quando propõe seu conceito de cultura:

O conceito de cultura que propugno... é essencialmente um conceito semiótico. Crendo como Max Weber que o homem é um animal inserido em tramas de significados que ele mesmo teceu, considero que a cultura é essa trama e que a análise da cultura há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significações (GEERTZ, 1989, p. 9).

A partir desta definição, podemos dizer que para Geertz, a cultura é como a rede ou a trama de sentidos com que damos significados aos fenômenos ou eventos da vida cotidiana. O importante, nesse caso, é compreender a cultura como produção de sentidos, de maneira que também podemos entender a cultura como o sentido que têm os fenômenos e eventos da vida cotidiana para um grupo humano determinado.

Percebemos, dessa forma, que o mundo compõe-se de sociedades caracterizadas por culturas cada vez mais distintas. As raízes dessas culturas, geralmente com fundamento religioso, são tão antigas quanto o processo de formação dessas sociedades. Os seres humanos ao se associarem a seus iguais busca estabelecer critérios de convivência, de ritualização e de significação que tornam suas sociedades um mundo próprio, com suas marcas, cultivado, construído e consolidado na mente das gerações. Assim a cultura torna-se expressão do caráter de um povo. Este processo é lento e longo, onde conta a preservação de tradições, o incremento dos saberes e a transmissão dessa tradição sempre acresci-

da, mas sempre construída dentro de parâmetros aceitos socialmente e regulados pelo corpo da própria cultura.

Finalizando este primeiro tema de nossa reflexão, podemos dizer que o conceito de cultura é importante, não somente para as ciências sociais, mas, sobretudo, para compreendermos o contexto e os significados das relações que tramamos no nosso cotidiano, especialmente no mundo da educação e dos Direitos Humanos. Sendo assim, podemos reafirmar com a UNESCO (2002), em seu artigo primeiro que a diversidade cultural é um patrimônio comum da humanidade:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002).

Reafirmamos que compreendemos cultura no seu sentido plural, muito próximo do que afirmou Geertz (1989), ou seja,

As culturas são redes de significados com os quais os humanos sem envolvem em sua trama e os distingue a partir do conjunto de comportamentos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam as diversas sociedades ou grupos sociais, o que abrange para além das letras e das artes; os modos de vida; as maneiras de viver e conviver; os sistemas políticos, jurídicos, religiosos, econômicos e sociais; as tradições; os valores e as crenças (GEERTZ, 1989).

A compreensão da cultura e de que vivemos em meio à diversidade cultural, abre possibilidade de novos conhecimentos, de aprendiza-

dos, de construção de formas colaborativas de viver, assim como provoca tensões e possibilidades de negociação a partir das diferenças. A diversidade cultural, em nível do vivido e do pensado, promove a experiência de pluralidade, de convivência, de diálogo, de tolerância. Neste sentido, o não reconhecimento da existência de culturas distintas, ou da perda da diversidade, seja ela biológica ou cultural, é uma perda irrecuperável de potencial de expressão humana e da vida em sentido mais amplo.

## 2.2.2 ANTROPOLOGIA E DIVERSIDADE<sup>21</sup>

A palavra diversidade é polissêmica e tem adquirido uma gama imensa de significados nas últimas décadas, pois tem a ver, em especial, com a emergência significativa dos pluralismos étnicos, comportamentais, artigos de consumo, nacionalismos, comportamentos, dentre outros. Para nós, a ênfase deste conceito recai sobre seu complemento, ou seja, *diversidade cultural*, aquela que diz respeito às manifestações plurais de grupos e sociedades, em suas práticas culturais e que incidem diretamente na questão dos direitos básicos de qualquer ser humano.

Ao falar sobre o tema da diversidade cultural podemos começar pelo conceito de algo que é “diverso”, ou seja, aquilo que não é simplesmente múltiplo, diferente, plural ou variado. Cultural, para não ser confundido com a biodiversidade, que trata da dimensão da natureza. Dinâmica, as culturas não podem ser consideradas estáticas, rígidas ou contábeis.

Ao consultarmos o dicionário à procura da definição da palavra *diversidade* vamos encontrar vários conceitos: diferença, dessemelhança, diverso, distinção, variação, mudado, alterado, discordante, divergente. Isso pode nos levar a pensar que a diversidade diz respeito somente aos sinais externos, que podem ser vistos a olho nu, nos encontros e rela-

---

<sup>21</sup> Este item está baseado em AGUILERA URQUIZA, A. H. e MUSSI, V. P. L. (2009).

ções que estabelecemos no nosso cotidiano. Porém, se ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças e dermos a elas um trato cultural e político, poderemos entendê-las de duas formas:

Por isso, segundo Gomes (2003, p. 72), falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a *relação* entre o eu e o outro. Aí está o centro da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, aquele que é diferente, nós não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo todo inteiro em semelhanças e diferenças.

Isso nos leva a pensar que, ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural, ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade, entre outros (cf. GOMES, 2003, p. 72).

Nesse sentido, a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Por quê? Porque ela diz respeito às relações de poder presentes no nosso cotidiano. Ela diz respeito aos padrões e valores que regulam essas relações (cf. GOMES, 2003, p. 72).

Podemos, ainda, acrescentar um novo elemento a esta exposição: a relação de confronto que a diferença estabelece é uma *relação de alteridade*, ou seja, leva ao confronto com o “outro”. Relação de alteridade é, portanto, a relação entre Ego (eu) e alter (outro). Essa relação tem se mostrado amplamente problemática, uma vez que é fonte de julgamento, de decisões sobre o outro. O diferente existe, mesmo sem a autoriza-

ção, permissão ou tolerância. O diferente é zona de tensão, campo político repleto de contradições e conflitos. Dessa forma, podemos inferir que o outro, o externo a mim, ao ser diferente, torna-se um problema, pois leva a confrontar a própria identidade do “eu”.

Numa relação de alteridade, temos grande dificuldade em pensar que os outros são, para si próprios em eu, um nós em relação a nós outros. Essa dificuldade tem que ver com o fato de nós pensarmos como centralidade. O outro tem modos de ser, de pensar de fazer e de sentir que contrariam, confundem nossas referências. Resolvemos a dificuldade de lidar com a diferença, atribuindo-a ao outro. Ele é o diferente, o estranho.

O problema que a diferença expõe é imediatamente reduzido a uma questão de pertencimento e, como o outro não pertence ao nosso grupo, à nossa cultura, o problema é ele – o outro. Temos dificuldade em pensar o contrário. Quando chegamos a esse nível de prática dizemos que ela caracteriza-se como um comportamento etnocêntrico.

O etnocentrismo<sup>22</sup>, principalmente em duas de suas expressões mais hostis: o *racismo* e a *intolerância* religiosa têm dado suporte a muitas guerras e ações de terrorismo, de grupos e de Estado. O racismo é, talvez, a mais insidiosa e resistente forma de etnocentrismo, prática comum no Brasil e, ao mesmo, tempo velada e relegada como inexistente. O que move este sentimento e prática é a lógica ocidental de que o inimigo é sempre o de “fora”; se o “outro” não existisse, não teríamos problemas. Basta ver, na atualidade, os conflitos de terra no sul do Esta-

---

<sup>22</sup> É uma visão de mundo onde nosso próprio grupo é tomado com centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade etc. Pode-se afirmar, também, que no etnocentrismo existe a busca da compreensão do sentido positivo da diferença com o grupo do “eu” e o grupo do “outro”, onde o “eu” é visto como uma visão única e o “outro” é o engraçado, anormal, ridículo.

do de mato Grosso do Sul, entre os indígenas e os proprietários rurais. A imprensa, municiada pelos fazendeiros, afirma que os índios são treinados no Paraguai (Manchete: *Para ruralistas, guerrilheiros do Paraguai treinam os índios*. Ver Edição de 31/08/2015 do Correio do Estado/MS), um exemplo de como se busca jogar/julgar os problemas a partir de estereótipos, incriminando “os de fora”, como se toda a culpa viesse do “outro”, o diferente de nós, o que justificaria atos de violência, fora do Estado de Direito. Situações que fazem pensar para os operadores dos Direitos Humanos.

Por outro lado, a diversidade traz em si, também, um potencial de humanização. A compreensão da diversidade abre possibilidade de novos conhecimentos, de aprendizados, de construção de formas pacíficas e colaborativas de viver. A diversidade cultural, em nível do vivido e do pensado, promove a experiência de pluralidade, de convivência, de diálogo, de tolerância. Neste sentido, a perda da diversidade, seja ela biológica ou cultural, é uma perda irrecuperável de potencial de expressão humana e da vida em sentido mais amplo.

Reforçando esta dimensão positiva, acreditamos que a pluralidade cultural é afirmação da diversidade, ou melhor, agrupa as diferenças e diversidades. Por isso podemos dizer que o Brasil é um país pluricultural, onde sua maior riqueza é justamente a imensa diversidade: histórica, regional, linguística, musical, ecossistemas, entre outras.

No entanto, é necessário fazer certa distinção: a diversidade é uma dinâmica cultural e não deveria ser usada como sinônimo de diferença, que é um conceito que existe na natureza das coisas vivas, existe em qualquer forma viva, mas não contempla valores e definições nas relações. Dessa forma, a diversidade não está relacionada somente a sinais aparentes, características físicas; de fato a diversidade cultural tem uma conotação cultural e política, isto é, tem um caráter relacional. Pode ter características observáveis, mas é, sobretudo, fruto de uma construção social e de poder

que nos diferencia por razões históricas. Muitas vezes os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.

Por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. Não é só olhar para o reconhecimento do outro, mas pensar como eu, ao longo da minha história, me reconheço em relação aos outros.

Dessa forma, como estamos refletindo sobre as bases culturais e antropológicas dos Direitos Humanos, constatamos que a partir do referencial da Antropologia, podemos inferir alguns elementos relacionados ao conceito de diversidade. Em seus inícios a Antropologia, através de Tylor (apud. LARAIA, 2009) e de outros “evolucionistas”, buscou explicar a diversidade com base nos postulados darwinistas:

É o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Assim, uma das tarefas da Antropologia seria a de “estabelecer, grosso modo, uma escala de civilização”, simplesmente colocando as nações europeias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites.

De lá para cá, muita coisa mudou: a Antropologia deixou para trás a perspectiva evolucionista, ou seja, um ponto de vista tradicional e fechado ao diferente, e passou por uma fase marcada pela pesquisa de campo, reveladora da diversidade, onde elaborou outros conceitos e paradigmas, abriu novas áreas de investigação. Nunca abandonou, porém, a preocupação inicial, fundante, a respeito da diversidade cultural. Só que, deixando de associar o *diferente* com o *atrasado*, desvinculou-se da ideia de que seu *objeto* era constituído pelos povos considerados “primitivos”.

Esta mudança chega a seu termo induzida pela aguda consciência do processo de extinção de nações indígenas e também pela recusa de antigos povos colonizados, agora independentes, a serem considerados

objetos de estudos antropológicos. Esses foram os fatores que levaram a própria Antropologia a se perguntar, na década de sessenta, se ela não correria o risco de tornar-se uma ciência sem objeto?

Como vimos anteriormente, constatamos que o objeto da disciplina não é propriamente o estudo de um determinado tipo de sociedades, mas que (...) “enquanto as maneiras de ser ou agir de certos homens forem problemas para outros homens, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças que, de forma sempre renovada, continuará a ser o domínio da Antropologia” (LÉVI-STRAUSS, 1962, 26). Em outras palavras, a *diversidade* é condição permanente de desenvolvimento da humanidade e por isso, as dessemelhanças entre sociedades e grupos não desaparecerão (cf. MAGNANI, 1996).

Também na Antropologia, podemos distinguir entre os conceitos de *diversidade* e *diferença*, importantes para o entendimento dos jogos de sujeição e dominação histórica de sociedades e grupos de indivíduos. Diversidade pode-se dizer que se refere ao reconhecimento da pluralidade de culturas presentes nas sociedades, com sua multiplicidade de significados, exigindo postura ética e política de respeito, em vista de convivência democrática. Diferença, por seu turno, é apresentada como processo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos.

A Antropologia, como sabemos, procura responder à questão central do significado da *diferença*. Segundo Laraia (2008) o ponto de partida é, por um lado, a constatação da unidade genética (biológica) dos seres humanos e, por outro lado, a imensa diversidade cultural produzida por estes mesmos seres humanos, os quais possuem algumas características comuns aos demais seres vivos: seres diversificados, seres de incompletude, seres em aberto, seres em relação, ação e interação com seu meio. Todos os seres da mesma espécie tendem, ao mesmo tempo, à agregação e à dispersão. Se por um lado produzimos representações de agregação, às quais chamamos de identidade, por outro, produzimos representações de dispersão e diferenciação entre pessoas e grupos sociais.



## 2.3 FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DOS DIREITOS HUMANOS

A partir do que vimos até o momento, podemos dizer que tanto os elementos constitutivos da Antropologia como ciência, assim como os conceitos de cultura e de diversidade cultural, são conteúdos importantes para pensar e articular os temas relacionados aos Direitos Humanos, especialmente se tomarmos em conta os Direitos Humanos são considerados os “mínimos fundamentais para a convivência humana”, e que está se dá nas relações interpessoais, em sociedade, intermediada pela cultura.

Em um contexto atual, no qual vivemos, em que a diversidade cultural salta aos olhos e põe à prova a universalidade dos direitos humanos, uma aproximação antropológica é indispensável, sobretudo porque estamos convencidos de que a cultura tem sim forte influência na questão dos direitos humanos. Podemos dizer que a efetivação dos direitos depende mais da cultura do que do nível de desenvolvimento econômico do Estado, ou seja, desenvolvimento econômico e direitos humanos não caminham necessariamente juntos. Quanto a isso, podemos dizer que muitos Estados têm se desenvolvido economicamente, mas sem respeitar os direitos humanos (Sudeste asiático, Indonésia e, numa certa medida, a China comunista). Claro que a realização dos direitos pede condições de desenvolvimento econômico mínimas, mas isso não é suficiente, pois são, antes de qualquer coisa, condicionados por fatores de ordem cultural (Cf. PIACENTINI, 2007).

Estas discussões já demandam uma antropologia capaz de cumprir um novo papel e de colaborar no complicado processo de expansão do direito e de articulação entre horizontes culturais particulares e uma jurisdição que se confunde com a própria humanidade, em especial quanto ao aspecto de compreensão desses processos de articulação entre convivência, direitos e elementos da cultura.

Tomamos de empréstimo a reflexão da antropóloga Jane F. Beltrão (2007), a partir do conceito de cultura de Geertz (1989) e as questões colocadas pela diversidade:

Para trabalhar a diversidade, é preciso considerar a(s) cultura(s) como teia de significados que enlaça(m) os humanos em sua trama e os distinguem a partir do conjunto de comportamentos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam as diversas sociedades ou grupos sociais, o que abrange para além das letras e das artes; os modos de vida; as maneiras de viver e conviver; os sistemas políticos, jurídicos, religiosos, econômicos e sociais; as tradições; os valores; e as crenças (GEERTZ, 1989). Conjunto que, eleito socialmente, é caminho constitutivo de identidades diferenciadas que se apresentam de forma *sui generis* e que devem ser respeitadas como vias legítimas de estar no mundo, equivalentes a quaisquer outras formas de viver. Portanto, *a diferença que aponta para a diversidade cultural deve ser pensada como equivalente, jamais como desigualdade!* (destaque da autora).

Apresentamos, aqui, um primeiro elemento fundante e importante para a relação entre a Antropologia e os Direitos Humanos: a diversidade existente entre as pessoas e sociedades deve ser tomada como equivalente e não como desigualdade, particularidades que devem ser respeitadas.

Segundo ainda Beltrão (2007), articular igualdade e diferença é a exigência do momento que chega revestida de relevância social, pois, para alguns, a construção da democracia deve colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Como cidadãos, é impossível ficar à margem da demanda. Neste sentido, podemos partir da premissa que pensar em igualdade é contemplar e respeitar diferenças, sobretudo as locais, o que supõe lutar contra o preconceito, evitando a discriminação que corroí e nos trans-

forma, metaforicamente, em cegos, surdos e mudos. É preciso escolher não ser racista e preconceituoso, ser humano e usar da possibilidade de amenizar a tensão que nos sufoca pensando e fazendo valer o direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e, ter como alternativa, reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza, como ensina Boaventura de Souza Santos (2006).

### 2.3.1 UNIVERSALISMO E PARTICULARISMO DOS DIREITOS HUMANOS

Talvez seja este tema um dos que mais têm a ver com a Antropologia no debate atual. Muito já foi escrito em defesa da universalidade dos direitos humanos (lembramos que até o título traz: Declaração *Universal*), bem como sobre a relatividade de princípios considerados universais, mas que seriam construções sociais, culturais e políticas.

Existem realmente princípios e valores que são universais, ou seja, servem para todas as pessoas, de todos os países, em todos os tempos (passado e presente da humanidade)? Ou, muito do que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos são elementos advindos das tradições culturais do Ocidente, de base greco-romano-cristã? Em nome dos Direitos Humanos pode-se impor a algum país, ou população, que deixem certas práticas contrárias a estes princípios? Como por exemplo: é lícito, ético e louvável impedir que certos grupos na Nigéria continuem praticando a “ablução do clitóris”? Ou que alguns grupos tradicionais sigam obrigando suas filhas a se casarem com menos de 16 anos? Ou ainda, como denunciam alguns, de forma equivocada, impedir que grupos indígenas deixem de praticar o infanticídio?

Como podemos perceber, todos estes são temas atuais, polêmicos e, poderíamos dizer, com certa ambivalência na forma como estão sendo tratados por defensores, ora de um lado, ora de outro – Universalistas X Relativistas.

### 2.3.1.1 A CORRENTE UNIVERSALISTA

Uma das críticas a esta posição, aliás, predominante quando tratamos do tema dos Direitos Humanos, é que a Declaração Universal de 1948 está imbuída de um universalismo a histórico, com a maquiagem do selo do imperialismo ocidental, sendo assim, como um rolo compressor opressivo com uma visão antropocêntrica e eurocêntrica (para não dizer etnocêntrica) e que faria parte da síndrome colonialista das potências ocidentais hegemônicas. Inúmeros fatos históricos são apontados como provas destas tentativas de se usar o escudo dos direitos humanos para o exercício camuflado do poder econômico e político sobre os países das órbitas do chamado mundo subdesenvolvido ou com déficits de índices de desenvolvimento humano (IDH) (KROHLING, 2008, p. 158).

Basta ver nos últimos anos e, inclusive nos últimos meses, a realidade dos migrantes e refugiados que querem entrar em território europeu. A União Europeia, em suas decisões administrativas, não consegue aplicar para si mesma a radicalidade da Declaração dos Direitos Humanos, sobretudo em seu capítulo que regula o direito de ir e vir de qualquer pessoa e o direito a ser acolhida em qualquer país. Em relação aos imigrantes ilegais, sobretudo aqueles advindos de países do norte do continente africano, os chamados “sem documentos”, ou “ilegais”, os quais são tratados nas fronteiras dos países europeus como se fossem criminosos.

Lembramos aqui, que estes mesmos países europeus que se julgam os guardiães da aplicação dos Direitos Humanos, na atualidade, sequer são capazes de aplicarem as leis mais elementares de humanismo, já sacramentadas pelos decretos internacionais, que é a acolhida incondicional aos refugiados. Assistimos a cenas aterradoras de refugiados da guerra no Líbano, serem tratados com descaso por diversos países, os quais estão abertamente negando a eles o direito de acolhida. Assim,

o que vemos, é que não se trata mais de um único país a fechar as suas fronteiras aos “pobres refugiados”, mas são cada dia mais países que tomam esta atitude, politicamente no mínimo contraditória.

Constatamos, dessa forma, que muitas vezes o Ocidente usou a tese da tutela e da proteção dos Direitos Humanos e do Direito Internacional, como um monólogo potencialmente opressivo, ignorando os outros povos e as grandes diferenças culturais existente no atual *Mapa Mundi* (KROHLING, 2008, p. 158). Estas realidades seriam um primeiro extremo que impõe o “universalismo” da visão ocidental, como premissa, no debate sobre a proteção e tutela dos direitos humanos.

Em relação ao tema da Globalização constatamos, por um lado, sua tendência de homogeneizar as pessoas de todo o globo através do consumo induzido dos mesmos produtos e valores ocidentais. Por outro lado, constatamos o surgimento e reconhecimento das diversidades socioculturais de grupos locais, comunidades tradicionais e coletivos que fazem questão de “manter” sua identidade étnica, o que demonstra a existência de culturas tradicionais enraizadas e, sobretudo, de grandes diferenças de cosmovisões e organizações sociais, nos países asiáticos, africanos, latino-americanos, dentre outros. Esta constatação, por si só, desmonta a aparente homogeneidade proporcionada pelo mercado globalizado.

Como sabemos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos nasce, em 1948, no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, acontecimento de efeito devastador para várias regiões do mundo, mas, sobretudo para a Europa e Japão. Tratava-se, dessa maneira, de um contexto de busca de princípios e de fundamentos que congregassem os diversos povos do planeta em torno de valores comuns e de respeito à dignidade humana, para que os absurdos da guerra não se repetissem. No entanto, o mundo é plural e em muitas regiões constatamos visões de mundo diferentes, valores diferentes e práticas culturais diversas. E ainda nem entramos no campo da religião, a qual induz a cosmovisões e complexos

ritualísticos distintos. Queremos, assim, ressaltar, que a Declaração de 1948, que se propõe “universal”, esbarra em localismos culturais e, também por isso, recebe muitas críticas dos relativistas.

Como a Declaração de 1948 foi uma das primeiras e mais impactantes ações da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>23</sup>, também contra esta organização aparecem as críticas de setores relativistas e identificados com os chamados “países não alinhados”. Segundo esta crítica, a própria ONU, foi criada a partir da Liga das Nações, que congregava os países aliados, durante a Segunda Guerra Mundial, e cuja sede atual está na cidade de New York.

Para este grupo, todo este histórico é comprometedor para que se queira uma declaração que seja válida para todo o mundo. Neste contexto, temos a realidade de que alguns países islâmicos resolveram criar sua própria declaração dos Direitos Humanos, assim como criaram, ao invés da Cruz Vermelha, o “Crescente” (meia lua, um dos símbolos do Islã).

Para muitos, assim como o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), não leva em consideração realidades específicas de povos tradicionais (como os indígenas, por exemplo), também a Declaração dos Direitos Humanos estaria carregada de elementos ocidentais e, por tanto, não poderiam ser proclamadas como “universais”, talvez, no limite, universalizáveis.

---

<sup>23</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU), ou simplesmente Nações Unidas (NU), e uma organização internacional cujo objetivo declarado e facilitar a cooperação em termos de direito e segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e a conquista da paz mundial.

A ONU foi fundada em 1945 após a Segunda Guerra Mundial para substituir a Liga das Nações (criada e liderada pelos Estados Unidos), com o propósito de deter a guerra entre países e fornecer uma plataforma para o diálogo.

São atualmente 193 países-membros. O termo “Nações Unidas”, que havia se tornado sinônimo dos Aliados durante a guerra foi considerado o nome formal sob o qual estavam lutando e nomeou a nova organização.

Finalizando, Barreto (2004, p. 285-286), escrevendo sobre a falsa dicotomia entre universalismo e relativismo, enumera três tipos de “relativismos”, referentes à polêmica dos relativistas contra os universalistas, as quais entram aqui na forma de crítica ao relativismo:

- a) O relativismo cultural que afirma o papel que afirma o papel determinante das particularidades culturais na formação axiológica dos direitos humanos.
- b) O relativismo epistemológico que nega a possibilidade de se produzir um discurso ético universal.
- c) O relativismo antropológico que mostra a grande variedade e diversidade de grupos e identidades culturais levando a uma pulverização, que a antropologia chamará de pluralismo cultural, com miríades de interpretações de valores.

No âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, nova área que firma-se com a internacionalização dos Direitos Humanos, passa a ser mais uma corrente a favor da universalidade de tais princípios básicos. Como afirma Cançado Trindade,

O Direito Internacional dos Direitos Humanos afirma-se em nossos dias, com inegável vigor, como um ramo autônomo da ciência jurídica contemporânea, dotado de especificidade própria. Trata-se essencialmente de um *direito de proteção*, marcado por uma lógica própria, e voltado à salvaguarda dos direitos dos seres humanos e não dos Estados (CANÇADO TRINDADE, 1997, p. 20).

Podemos constatar, assim, que não somente a Declaração de 1948, mas o próprio tema dos Direitos Humanos, uma base mínima para convivência humana nasceu sob a égide do universal, são princípios que se propõem válidos para todos os seres humanos, independentes de região, cultura, religião ou sistema político.

### 2.3.1.2 A CORRENTE RELATIVISTA/PARTICULARISTA

Do outro lado, estão aqueles que radicalizam as realidades locais, como se fosse impossível a existência de qualquer discurso universalista (valores, normas, etc.), ou ainda, como se fosse inviável a possibilidade de diálogo e encontro de equivalências existentes entre os povos e as culturas.

O relativismo de alguns críticos ocidentais e orientais absolutiza as diferenças com a afirmação de algumas práticas fundamentalistas que conduziriam ao enclausuramento e confinamento, como se as diferenças culturais levassem ao ilhamento de povos e culturas, o que confirmaria a impossibilidade de diálogo e encontro entre povos diferentes (KROHLING, 2008, p. 159).

No extremo do relativismo cultural e epistêmico, alguns chegam a afirmar que “não há nenhuma diferença de valores entre a cultura ocidental e, por exemplo, a cultura da Yakuza (máfia japonesa)”. Assim, o relativismo cultural defende que não há normas universais, pois tudo seria culturalmente relativo. Cada cultura, cada sociedade, estabelece seus valores, hábitos e práticas sociais. Esta doutrina atribui o mesmo valor a todas as culturas. Portanto, para os relativistas não há como falar em direitos humanos universais (cf. PIACENTINI, 2007). Em última instância valeria o fato de que a constatação antropológica da existência de inúmeras formas de vida seria a prova para o relativismo de que não se podem estipular padrões universais de comportamento social.

De um lado, os universalistas alegam que os chamados direitos étnicos e os sistemas culturais de onde esses provêm rivalizam com a sensibilidade ética do homem ocidental e suas prerrogativas de liberdade e igualdade. É certo que o relativismo também tem sua armadilha: se afirmarmos a igualdade de direitos de todas as culturas, estaremos incluindo aí aquelas culturas que não admitem que todas têm iguais di-



reitos. Em outras palavras: ser tolerante com todas as culturas significa aceitar até aquelas que são intolerantes e que possuem práticas culturais ofensivas à dignidade humana (PIACENTINI, 2007, p. 47). Como resolver os problemas deste paradoxo?

### 2.3.2 SE DEUS FOSSE UM ATIVISTA DE DIREITOS HUMANOS<sup>24</sup>

Este é o título de um dos mais recentes livros do pesquisador e escritor Boaventura de Sousa Santos. Diante do aparente paradoxo anterior, entre a tendência universalista dos Direitos Humanos e a crítica dos relativistas, Boaventura enfrenta de frente este sempre polêmico assunto dos direitos humanos, segundo ele mesmo, “uma hegemonia frágil”.

O tema dos direitos humanos nas sociedades contemporâneas tornou-se uma das áreas mais importantes, não somente de discursos acadêmicos, mas também jurídicos, políticos e culturais nas últimas décadas. Em um mundo cada vez mais plural e complexo, o autor se propõe “realizar um exercício de tradução intercultural entre estas duas políticas normativas [Direitos Humanos e teologias políticas], procurando zonas de contato entre elas donde possam emergir energias novas ou renovadas para a transformação social radical e progressista” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 11).

Boaventura inicia sua reflexão, já no Prefácio, identificando “a fragilidade dos direitos humanos, enquanto gramática de dignidade humana e o desafio que a emergência das teologias políticas lhes coloca no início do século XXI” (Idem). Ao tratar das teologias políticas, o autor tira a intuição para o título incomum do livro – *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*.

---

<sup>24</sup> Texto mais reduzido publicado originalmente como AGUILERA URQUIZA, A. H. RESENHA do livro de Boaventura de Sousa Santos (**Se Deus fosse um ativista de Direitos Humanos**) na Revista interdisciplinar de direitos humanos, n. 02, da UNESP, 2014.

As questões iniciais passam por identificar as concepções hegemônicas (votadas a reproduzir a “des”ordem social capitalista, colonialista e sexista) e as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos, potencialmente orientadas, segundo o autor (2013, p.11) para a construção de uma sociedade mais justa e mais digna. Esta distinção fica patente em várias passagens do livro, quando o autor não se exime por uma clara crítica às concepções hegemônicas, conservadoras, e a opção por opções contra-hegemônicas, transformadoras.

Na Introdução [Direitos Humanos: uma hegemonia frágil] vem a constatação de que “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 15). São afirmações contundentes; porém, mais contundente é a afirmação na sequência das anteriores: a grande maioria da população mundial “é objeto de discursos de direitos humanos” (Idem).

Neste sentido, temos uma afirmação de Frei Betto que diz: “Falar em direitos humanos na América Latina é luxo. Aqui, ainda lutamos por direitos animais, pois comer, abrigar-se das intempéries, educar a cria é coisa de bicho”. Ou seja, Boaventura tenta refletir, como um discurso tão potente (o da dignidade humana), pode ser tão aviltado e menosprezado na prática, nos dias atuais, tornando muitas vezes, um discurso vazio.

Neste aspecto o autor assume a postura de desconstrução de uma prática meramente discursiva, na linha dos discursos hegemônicos, sem grandes implicâncias políticas. É esta uma das mais antigas críticas que se fazem aos direitos humanos: sua tendência universalizante e genérica, sem capacidade heurística para atingir realmente o que se propõe, transformando-se no mais das vezes em mera retórica. Assim, podemos inferir que o surgimento de novas formas de relações de poder internacionais e nacionais, em especial após a segunda metade do século XX,

tem exigido novos ajustes ao campo dos direitos humanos, ajustes políticos e hermenêuticos. Neste contexto, as normas e discursos internacionais de direitos humanos têm sido apropriados, transformados e/ou contestadas por grupos sociais, governos e organizações, em diferentes contextos, que vai do global ao local.

Outro argumento do autor, ainda na sua extensa introdução é o aspecto da ocidentalização deste discurso, concebida aqui como sendo a realidade de países centrais do capitalismo. Segundo Souza Santos (2013, p. 17) “enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas”.

Ao tratar do tema dos direitos humanos, segundo Souza Santos (2013, p. 18-20) podemos detectar algumas *ilusões*, às quais constituem o senso comum dos direitos humanos convencionais. Ele distingue quatro ilusões: a teleologia, o triunfalismo, a descontextualização e o monolitismo. A cada uma destas ilusões é necessário propor uma desconstrução, ou seja, retomá-las em novos patamares. Afirma, por exemplo, que “os direitos humanos foram usados, como discurso e como arma política, em contextos muito distintos e com objetivos contraditórios” (Idem, p. 19). Neste sentido, temos a noção de que “o mesmo discurso de direitos humanos significou coisas muito diferentes em diferentes contextos históricos” (Idem, p. 21).

As tensões entre os direitos individuais e coletivos são uma mostra de que os direitos humanos não são de natureza monolítica. Sabemos, incluso, de como foram as tensões políticas que antecederam o processo de aprovação da carta de 1948 na ONU. Esta declaração, segundo Souza Santos (2013, p. 22) “reconhece apenas dois sujeitos jurídicos: o indivíduo e o Estado. Os povos são reconhecidos apenas na medida em que se tornam Estados”. Historicamente, muitos povos, nações e comunidades, como os indígenas, permanecem sem Estado. Assim,

segundo Burke (2010) do ponto de vista das epistemologias do sul, a Declaração não pode deixar de ser considerada colonialista.

Neste sentido, constatamos como a gama diversificada de compromisso com os direitos humanos ilustra seu potencial tanto como uma hermenêutica como um instrumento político. Daí a insistência do autor em frisar as diferenças entre as versões hegemônicas e contra-hegemônicas. O próprio ordenamento jurídico da ONU vem aprimorando seus instrumentos normativos, ao constatar que “na sua grande maioria são exercidos individualmente” (Idem, p. 24), e que por outro lado, o reconhecimento de direitos coletivos não está contemplado na Declaração. Foi assim que em 1989 a OIT aprovou sua Convenção 169, que trata dos povos indígenas. Na sequência, a própria plenária da ONU aprova em 2007 a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (13/09/2007). Neste caso, trata-se de povos tradicionais, em grande quantidade ao redor do mundo, com culturas e histórias particulares e com direitos legítimos tanto quanto o de outros Estados Nações. Ao debater e aprovar novas normativas, como esta que estamos tratando, demonstra o quanto são frágeis, o que Sousa Santos (2013) qualifica como direitos humanos hegemônicos. Segundo ele,

Ao pensamento convencional dos direitos humanos faltam instrumentos teóricos e analíticos que lhe permitam posicionar-se com alguma credibilidade em relação a estes movimentos, e, pior ainda, não considera prioritário fazê-lo. Tende a aplicar genericamente a mesma receita abstrata dos direitos humanos, esperando, dessa forma, que a natureza das ideologias alternativas e universos simbólicos sejam reduzidos a especificidades locais sem nenhum impacto no cânone universal dos direitos humanos (SOUSA SANTOS, 2013, p. 27).

A partir deste contexto de críticas e suspeitas às narrativas dos direitos humanos na contemporaneidade, Boaventura de Sousa Santos procura

enfrentar o problema de frente, confrontando os direitos humanos aos desafios dos movimentos que reivindicam a presença da religião na esfera pública. A estas práticas ele atribuirá o conceito de teologias *políticas*.

No capítulo primeiro trata da *globalização das teologias políticas*, iniciando pela discussão entre o hegemônico, o contra-hegemônico e o não hegemônico, ou seja, a emergência, como fenômeno global, da reivindicação da religião como elemento constitutivo da vida pública.

Neste momento de sua reflexão, Souza Santos (2013, p. 29) nos diz o que entende pelo fenômeno da globalização, o qual não sendo único, caracteriza, principalmente, por dois movimentos opostos: a globalização neoliberal hegemônica (a nova fase do capitalismo global) e a globalização contra-hegemônica (constituída pelos movimentos, organizações sociais que lutam contra a opressão capitalista e colonialista, a desigualdade e a discriminação racial e sexual, entre outras).

Aqui Souza Santos (2013, p. 35) designa o que entende por *teologia política*: os diferentes modos de conceber a intervenção da religião, como mensagem divina, na organização social e política da sociedade, ou seja, a sanção religiosa às estruturas sociais e políticas existentes. Ainda segundo o autor, de uma forma mais ou menos radical, todas as teologias políticas questionam a distinção moderna entre o público e o privado e reivindicam a intervenção da religião na esfera pública.

Neste contexto das *teologias políticas*, o autor realiza distinção entre as teologias pluralistas e as fundamentalistas, tratando em especial do cristianismo e do Islã. Ao contrário das teologias políticas fundamentalistas, “as teologias pluralistas concebem a revelação como um contributo para a vida pública e a organização política da sociedade, mas aceitam a autonomia de ambas, ou seja, trata-se de uma concepção humanista da religião” (SOUZA SANTOS, 2013, p. 39).

Outra distinção, ainda dentro do tema das *teologias políticas*, é caracterizada entre as teologias tradicionalistas e as progressistas. No caso do cristianismo, por exemplo, o autor afirma que uma teologia tradicionalista significa a naturalização das desigualdades sociais (Idem, p. 42). No outro lado deste espectro encontra-se a *teologia da libertação*, a qual concebe a fé como libertadora, na medida em que contribui para a libertação estrutural e coletiva dos pobres. A partir do Concílio Vaticano II, que finalizou em 1965 e a atualização do Concílio na América latina, com o Encontro de Medellín, a teologia da libertação surge na América Latina, com inusitada força moral de opção pelos pobres e com duras críticas às desigualdades e injustiças sociais. Todas estas teologias, do cristianismo e do Islã, são críticas de projetos globais, as quais também poderiam ser chamadas de *teologias pós-coloniais*.

O segundo e o terceiro capítulos vêm tratar sobre *o caso do fundamentalismo islâmico e o fundamentalismo cristão*, quando o autor busca caracterizar estes dois movimentos religiosos em direção à inserção na sociedade contemporânea. A primeira afirmação contundente é a de que o autor se propõe analisar a globalização do islã e de algumas formas de teologia política islâmica. Neste sentido, Santos afirma que “o islã fundamentalista é definitivamente parte de um processo muito mais amplo que aqui denomino como globalização das teologias políticas” (2013, p. 56).

Passando para a outra vertente, chega à conclusão que:

Se o fundamentalismo islâmico levanta questões relacionadas com a rejeição da modernidade ocidental, a interpretação da shari’a (enquanto lei divina), a incompatibilidade com regimes democráticos e com os direitos das mulheres, o mesmo acontece, ainda que de formas diversas, com o fundamentalismo cristão, sobretudo protestante, reemergente nos anos 1980, nos Estados Unidos (...)

Ainda neste aspecto do fundamentalismo cristão ao redor do mundo, chega ao fenômeno do neopentecostalismo no Brasil, movimento que utiliza canais de televisão, rádio, jornais, editoras e portais ou páginas *web* próprias. Hoje, os neopentecostais formam a segunda maior bancada do Congresso Nacional brasileiro, com 59 parlamentares (SOUSA SANTOS, 2013, p. 71).

A partir do capítulo quarto – *os direitos humanos na zona de contato das teologias políticas* – Santos vai redirecionando sua análise para o tema dos direitos humanos e a interface das teologias políticas. Passa a tratar das turbulências e afinidades entre as teologias políticas e entre estas e a modernidade, com ênfase para a última fase, a turbulência entre o sagrado e o profano, o religioso e o secular, o transcendente e o imanente.

Souza Santos (2013, p. 75) define estas *zonas de contato* como campos sociais em que diferentes modos de vida cultural se encontram, medeiam, negociam e confrontam. Zonas de contato são, portanto, zonas em que ideias, conhecimentos, formas de poder, universos simbólicos e modos de agir rivais se encontram em condições desiguais e interagem de múltiplas formas, dando origem a constelações culturais híbridas, nas quais a desigualdade das trocas pode ser reforçada ou reduzida.

Quando trata do tema – *São possíveis outros direitos humanos?* – o autor faz seu ponto de flexão, ou seja, procura iniciar o processo de resposta às questões colocadas desde o início do presente livro, quando trata criticamente de uma normativa chamada por ele de direitos humanos hegemônicos. Neste caso, propõe-se a refletir acerca da possibilidade de uma prática discursiva e política dos direitos humanos contra-hegemônicos. É possível?

Inicia o capítulo afirmando que

A análise precedente mostra a magnitude dos confrontos que ocorrem na zona de contato. De fato, trata-se

de um amplo conjunto de zonas de contato, e as simetrias de poder no seu interior são óbvias. Estas assimetrias derivam do caráter neoimperial e neocolonial da (des)ordem do mundo contemporâneo. (...) O que há de novo é, por um lado, o âmbito e a intensidade dos fluxos na zona de contato e, por outro, as novas formas de medo e resistência. Estes novos aspectos são responsáveis pela fragilidade discursiva e prática dos direitos humanos nas zonas de contato. Quanto mais fortes são as perguntas que se suscitam, mais claramente se revela a fraqueza da resposta dada pelos direitos humanos (SOUSA SANTOS, 2013, p. 97).

Fica, então, uma questão crucial: devemos descartar os direitos humanos? O autor não vacila em responder na sequência que “não”, ao contrário: “nunca como hoje foi tão importante não desperdiçar ideias e práticas de resistência. Significa apenas que só reconhecendo as debilidades reais dos direitos humanos é possível construir a partir deles, mas também para além deles, ideias e práticas fortes de resistência” (Idem, p. 98).

Assim, retro analisando as turbulências explicitadas no capítulo anterior, explicita estas assimetrias nas relações entre povos e nações, na atualidade. A turbulência, por exemplo, entre princípios rivais é tão reveladora da injustiça socioeconômica como o é da injustiça cognitiva. Neste caso, a injustiça cognitiva decorre do confronto, no nível da ação e da interpretação, entre paradigmas culturais, princípios éticos e formas de racionalidade distintas (cf. SOUSA SANTOS, 2013, p. 98-99).

Nesse aspecto é importante frisar que esta injustiça cognitiva desafia a busca de um novo relacionamento entre os saberes de todos os povos. Ante um saber tido como hegemônico, tratado na academia como “ciência”, ou conhecimentos universais, podemos contrapor (ou complementar) com os saberes ditos como não Ocidentais, não sistemáticos, não científicos, etc, sabendo que este próprio discurso carrega em seu interior um discurso subalterno, marcado pela negatividade e falta.



Torna-se urgente empoderar “uma nova relação, entre raças, sexos, tipos de saber e modos de ser” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 99), ou seja, abrir espaço e reconhecer a efetividade dos conhecimentos e saberes destes povos tradicionais, assim como de outros elementos que compõem as relações humanas, como gênero, etnia, geração, entre outros.

Seguindo o autor na mesma linha de raciocínio, conclui afirmando que esta atitude chama-se *ecologia* de saberes, ou seja, “um exercício epistemológico baseado na incompletude de qualquer tipo de conhecimento humano e destinado a identificar conhecimentos distintos e critérios de rigor e validade que operam credivelmente nas práticas sociais de modo a desenvolver interações criativas entre eles.

No final de seu livro Souza Santos (2013, p. 105) vem reafirmar sua argumentação expressa ao longo do texto, qual seja, a necessidade de superar o século XX anti-humanista e reconhecer que “no início do século XXI, a religião e a teologia estão de volta”, sendo mais do que necessário um diálogo entre os direitos humanos e as teologias progressistas, apontado pelo autor, “como um bom caminho para desenvolver práticas verdadeiramente interculturais e mais eficazmente emancipadoras” (Idem, p. 1007).

Na sequência, o autor lista uma série de enunciados: mais que respostas, são outros desafios à prática e discurso dos direitos humanos na contemporaneidade.

O primeiro enunciado é a *concepção do sujeito humano simultaneamente enquanto indivíduo concreto e ser coletivo*, na tentativa de que as teologias políticas ajudem a recuperar a “humanidade” dos direitos humanos.

O segundo enunciado chama a atenção para o reconhecimento de *múltiplas dimensões do sofrimento humano injusto*, quando o autor mais uma vez reforça a necessidade dos direitos humanos dialogarem com as teologias políticas, neste caso, explicitamente a *Teologia da Libertação*,

citando dois ícones da primeira geração deste movimento, nas pessoas dos teólogos Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff. Além do tema da desigualdade social, outros temas foram se somando, como o racismo, o papel da mulher, o tema da ecologia e a crítica à persistência das relações coloniais entre Estados supostamente pós-coloniais.

Esta reflexão propositiva é reforçada com o terceiro enunciado *sofrimento na carne*, onde o autor trata da trivialização do sofrimento humano na atualidade. Afirma, neste caso, que as teologias políticas também foram contaminadas por uma suposta negação da corporalidade, revelando seus limites e contradições, para em outro momento, permitirem “a criação de uma ética do cuidado e de envolvimento baseada nas reações viscerais da intersubjetividade entre o eu e o próximo” (...) (SOUSA SANTOS, 2013, p. 120).

O quarto enunciado trata de *uma vontade radical insurgente e um horizonte pós-capitalista*, momento em que o autor volta seu olhar novamente para a *Teologia da Libertação*, como sendo aquela cujo núcleo foi exatamente uma crítica radical do capitalismo. Santos (2013, p. 123) afirma que “para as teologias progressistas, a libertação, mais que a resistência ou a salvação, constitui a base de uma vontade radical de lutar por uma sociedade mais justa”.

*O impulso para a interculturalidade nas lutas pela dignidade humana e as narrativas de sofrimento e libertação*, são dois enunciados com que vem reforçar a busca de diálogo dos direitos humanos com as teologias políticas, em especial, a necessidade do diálogo intercultural, compreendendo as culturas em uma dinâmica relação simétrica e não marcada historicamente por relações coloniais.

Ao final, Boaventura lança mais dois enunciados – *A presença do mundo antes ou para além da interpretação* e *A espiritualidade das/nas lutas materiais pela transformação social*, quando ressalta a experiência

da humanidade, em seus elementos mais contundentes e cotidianos, como a dor e o sofrimento e, por outro lado, uma releitura do conceito de espiritualidade, a serviço das transformações sociais, como mais um elemento presente nas teologias políticas.

No contexto de um mundo cada vez mais global/local, cada vez mais plural e singular, torna-se imprescindível recolocar o papel discursivo e político dos direitos humanos. Percebe-se a necessidade crítica de um diálogo construtivo, intercultural em diferentes níveis que levem a conhecimentos e valores alternativos no que diz respeito à uma convivência humana pautada pela dignidade e justiça.

É óbvio que o título do livro – *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos* – é uma metáfora provocativa, cuja resposta, na ótica do autor é que Deus estaria em busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos e de uma prática coerente com ela. Ressalta, ainda, a contribuição fundamental para esta concepção crítica dos direitos humanos, das teologias políticas.

Podemos concluir, conforme Piacentini (2007, p. 49), que nem a doutrina do relativismo nem a do universalismo serve, pois elas contradizem a si próprias. A primeira porque quando se diz que ‘tudo é relativo’ está se fazendo uma afirmação absoluta. A segunda porque, ao querer tornar os universais de uma cultura iguais para todos, acaba marginalizando a diversidade cultural. Além disso, há que se analisar qual é, de fato, a influência da cultura em práticas que violam os direitos humanos universais, afinal, “cada caso é um caso”.

## **2.4 DIVERSIDADE GLOBALIZAÇÃO E DIREITOS HUMANOS**

Como última parte deste módulo, trataremos dos aspectos práticos e como consequências das afirmações anteriores, acerca da compreensão dos fundamentos antropológicos dos Direitos Humanos. Como

todo o tempo tratamos da diversidade cultural e das diferenças entre culturas e pessoas, de certo modo, podemos dizer que mesmo assim, alguns princípios básicos estão assegurados para todos e todas, ainda que em muitas partes do mundo estes direitos não estejam sendo efetivados.

Trataremos, assim, das várias diversidades, presentes nas sociedades atuais, em contexto de globalização e a partir do parâmetro dos Direitos Humanos, como os temas seguintes: geracional, gênero, deficientes físicos, religião, dentre outros.

Conforme Aguilera Urquiza (2013), o reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, pessoas com deficiências, LGBT, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito às diferenças. Coloca-nos, também, diante do desafio de concretizar práticas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode acontecer de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes (GOMES, 2003, p. 71). Ainda dentro da mesma temática:

A partir da Antropologia, podemos distinguir, com maior propriedade, entre os conceitos de *diversidade* e *diferença*, importantes para o entendimento dos jogos de sujeição e dominação históricas de sociedades e grupos de indivíduos. Diversidade pode-se dizer que se refere ao reconhecimento da pluralidade de culturas presentes nas sociedades, com sua multiplicidade de significados, exigindo postura ética e política de respeito, em vista de convivência democrática. Diferença, por seu turno, é apresentada como processo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos nas interações sociais (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 26).

Ainda nesta mesma direção, quanto à relação entre igualdade e diferença, Maria Vera Candau (2005) afirma que:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice (CANDAU, 2005, p. 19).

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o/a diferente. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer através do exercício de desconstrução dos preconceitos. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos.

## 2.4.1 DIVERSIDADE GERACIONAL E DE GÊNERO

Neste item iremos apresentar duas diversidades importantes, as quais impactam nosso cotidiano, afinal, todos nos relacionamos com pessoas de várias faixas de idade, dentre elas, crianças e idosos, assim como nos deparamos com elementos de gênero em nosso dia-a-dia.

Com relação ao tema geracional, somente há muito pouco tempo, passamos a respeitar “formalmente” os direitos especiais de crianças e idosos em nosso país, fruto de longo debate e luta por fazer constar estes direitos básicos no principal ordenamento jurídico do Brasil, a Constituição Federal de 1988.

Historicamente, com relação às crianças, no Brasil, tanto as indígenas quanto as de origem africana viviam, dentro do sistema colonial, na condição de escravas. Mesmo aquelas que ficavam sob a tutela dos jesuítas, eram criadas sob um regime de disciplina e trabalho. Sobre as crianças livres pobres, o instrumento educativo utilizado era também o

trabalho, e não a escola. Na época do Império brasileiro, a escola ainda não era a principal via de educar e propiciar a cidadania a todas as crianças (cf. CALISSI, 2008, p. 76).

Sabemos, no entanto, que esta concepção oficial da educação e disciplinarização pelo trabalho permaneceram no Brasil até, principalmente, a década de 1980, quando, em decorrência de diversas transformações sociais e políticas nacionais e internacionais<sup>25</sup>, as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados grupos vulneráveis e carentes de direitos especiais. Em 1988, por exemplo, a Constituição brasileira instituiu o *Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Mesmo assim, muitas crianças continuaram exploradas, sobretudo pela modalidade do trabalho infantil. No Brasil, até a década de 1990 do século passado, havia a estimativa de “7,5 milhões de crianças e adolescentes de dez a dezessete anos trabalhando. Três milhões estavam com menos de quatorze anos.” (DIMENSTEIN, 1998, p. 122).

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ou seja, em 1990, foi aprovada como lei o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este dispositivo legal passou a garantir direitos básicos referentes à proteção, assistência material, moral e educacional a todas as pessoas de até dezoito anos de idade. Certamente que a lei é uma das mais avançadas no mundo ocidental, mas sua operacionalização, passados mais de duas décadas, deixa muito a desejar. Basta dar como exemplo o tema das medidas socioeducativas, as quais supõe outra concepção de socialização educativa, dispositivo ainda difícil de ser alcançado por políticas públicas no Brasil. Em decorrência, vemos a recente aprovação pelo Congresso, da diminuição da menor idade, para crimes hediondos, avaliado por alguns como verdadeiro retrocesso em termos de conquista de cidadania.

---

<sup>25</sup> 1948: Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1959: Declaração dos Direitos da Criança; 1989: Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Quando nos voltamos para o referencial da Antropologia, lembramos que diferentes culturas consideram o início da idade adulta em faixas etárias diversas. Por exemplo, a tradição judaica considera o jovem de 13 anos responsável por seus atos. Na Torá, Livro do Gênesis, segundo os judeus, há um verso que indica que é a partir desta idade que um menino se torna homem (cf. CALISSI, 2008). Em muitas sociedades indígenas, como a Xavante (MT), por exemplo, a iniciação dos meninos se dá por volta dos doze anos de idade, quando é preparado para se tornar guerreiro e deverá ser submetido a importantes rituais de passagem. Por outro lado, para a sociedade ocidental cristã atual, a adolescência, fase de transição da criança para o mundo adulto, está entre os 10 e 20 anos de idade.<sup>26</sup> Esta fase é vista como um período da vida que representa uma preparação da criança para a fase adulta e, neste sentido, um momento de vulnerabilidade e que requer cuidados e garantias constitucionais referentes a diversos aspectos (cf. CALISSI, 2008).

Após esta reflexão acerca da realidade da criança e adolescente no Brasil e o desafio para a proteção e direitos básicos, tratamos, rapidamente, da questão dos idosos. Constatamos, inicialmente, que a fase adulta, na nossa cultura ocidental capitalista, é considerada a única fase produtiva, de fato, sendo, conseqüentemente, a mais valorizada, em contraposição às demais fases, especialmente à fase idosa. Lembramos que no Brasil considera-se idosa a pessoa com mais de 60 anos de idade. Segundo Bock (2004, p. 39),

Nossa cultura valoriza o adulto produtivo. Desvaloriza todas as outras fases da vida: a infância, a velhice e a adolescência, tomadas como fases improdutivas para a sociedade, por isso, desvalorizadas. A visão naturalizadora reforça estes valores, ao tomar o desenvolvimento como referência.

---

<sup>26</sup> Para a Organização Mundial da Saúde, adolescente é o indivíduo que se encontra entre os dez e vinte anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece outra faixa etária: dos doze aos dezoito anos.

Assim, constatamos que as pessoas com mais de sessenta anos, consideradas idosas, em grande parte, sofrem com preconceitos e, muitas vezes, com o abandono dos próprios familiares. Em muitos lares, o idoso é visto como um peso, alguém que não produz mais e por isso, sem valor. Percebemos, por outro lado, culturas que valorizam os mais velhos por diversos motivos, inclusive por representarem a sabedoria, a memória e a identidade de seu povo, como ocorre com a maioria das sociedades indígenas. Infelizmente, na nossa cultura ocidental, de matriz cristã e greco-romana, não é assim que acontece; pois o que predomina, é a visão financeira (produção, lucro) e não valores da moral e da ética.

Não é exagero dizer que na atualidade, muitos idosos são obrigados a se recolherem em uma casa de repouso ou asilo, distantes da família que frequentemente os rejeita. Além disto, mesmo nos casos em que os idosos nela permanecem, sofrem outros abusos e preconceitos, como a falta de cuidados, o desrespeito pelas suas limitações da idade e a falta de compreensão. Por isto foi tão necessária e bem vinda, a aprovação no Brasil, do Estatuto do Idoso, instituído em 2003, um desdobramento dos Direitos Humanos básicos para este seguimento da população. A Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que institui o *Estatuto do Idoso*, compara-se em importância social, à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA).

A partir destas breves considerações acerca dos aspectos geracionais e os direitos básicos da pessoa humana, entraremos no tema destes mesmos direitos e a questão de gênero, relacionado às mulheres e ao público LGBTQTT.

Segundo a professora Rosa Maria Godoy Silveira (2008, p. 44), talvez a primeira diversidade percebida pelos e entre os seres humanos tenha sido aquela entre homens e mulheres, tomando por base as suas diferenças biológicas, ou, mais claramente, entre seus corpos. Certamente que nem todas as sociedades e culturas humanas, ao longo da



História, organizaram e interpretaram as relações entre homens e mulheres da mesma maneira. Temos notícias de sociedades matrilineares, e especialmente na Pré-História, houve sociedades *poliândricas*.

Na atualidade, estas distinções nas relações entre homens e mulheres seguem presentes nas sociedades humanas. É possível, por exemplo, perceber condições distintas entre as mulheres dos países ocidentais e as mulheres de alguns países muçulmanos. Mais próximo de nós, podemos citar as diferenças entre as mulheres camponesas e aquelas que vivem nas cidades, ou ainda, entre mulheres das classes sociais altas/médias e aquelas das classes subalternas. Podemos citar o caso das mulheres indígenas, que provem de outra tradição cultural, distinta da nossa chamada de Ocidental. São todas diferenças culturais importantes e que impactam a forma como se concebe as relações entre homens e mulheres na sociedade.

De um modo geral, mas não universal, nas mais diversas sociedades, as diferenças sexuais entre homens e mulheres serviram de base para a organização da *divisão sexual do trabalho*, em que certas atividades foram atribuídas aos homens e outras, às mulheres. Usualmente, aos primeiros se reservaram as atividades da esfera pública e, às segundas, as atividades da esfera privada, vinculadas estas à reprodução da família e à gestão do espaço doméstico (SILVEIRA, 2008, p. 44).

Segundo esta autora, estas práticas sociais, ao mesmo tempo em que se concretizavam, propiciavam representações ou interpretações acerca das mesmas, conferindo significados aos elementos masculinos e aos femininos. Assim, *masculino* foi associado à cultura, àquilo produzido, criado pela ação humana, e *feminino* foi associado à natureza, àquilo já determinado pela biologia (SILVEIRA, 2008, p. 44). Certamente que essas práticas e representações sociais, por sua vez, engendraram relações de poder assimétricas entre homens e mulheres, ou seja, criam

condições em que a mulher adquire, quase sempre, um papel de subalternidade, dentro das relações sociais. Em outras palavras, situações que vão estabelecendo a submissão das mulheres aos homens, configurando o *patriarcalismo* como modelo/padrão dominante da relação entre os dois gêneros. Como se só houvesse este único tipo de relação (Idem, *ibidem*), ou ainda, como se esta relação fosse “normal”, advinda da própria natureza, ou pior, advinda de Deus (justificativa religiosa para a dominação de gênero).

Historicamente, outras representações relacionadas ao sexo foram sendo elaboradas socialmente, como aquela que atribui aos homens a racionalidade, o pensamento lógico, o cálculo, a força física, e às mulheres, a afetividade, as emoções, a intuição, “o instinto materno”. As representações/interpretações dos atributos femininos estavam diretamente articuladas com a procriação e a maternidade, como se as mulheres ao nascerem, já estivessem marcadas pela natureza para obrigatoriamente serem mães, sendo que esta é uma das opções. Assim, segundo Silveira (2008, p. 44), as formas de viver e pensar o masculino e o feminino tiveram consequências concretas: reforçavam a estrutura familiar patriarcal e serviram de justificativa para ações no sentido de acentuar os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

Assim, deram margem, por exemplo, a uma educação diferenciada para meninos e meninas, no sentido de reprodução daqueles papéis sociais distintos, a exemplo de brincadeiras caracterizadas como masculinas e brincadeiras caracterizadas como femininas. Menina não podia jogar bola, tinha que brincar de boneca. Incentivou-se a prática de esportes diferenciados entre os dois gêneros: imagine pensar em mulher jogando futebol, há algumas décadas atrás! (...) No mercado de trabalho, determinadas profissões eram consideradas masculinas; outras, femininas, a exemplo do magistério, que, aos poucos, foi se feminilizando, isto é, considerado próprio às mulheres (SILVEIRA, 2008, p. 44).

Certamente que nem todas as sociedades trataram as mulheres de forma subalterna e, também, porque historicamente, muitas mulheres passaram a questionar esta situação e a exigir seus direitos mínimos de igualdade social. Sabemos que na própria *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1789, no contexto da Revolução Francesa, não foram considerados os direitos das mulheres, as quais continuaram em situação de subalternidade.

No século XIX, Segundo Silveira (2008, p. 45) em decorrência da Revolução Industrial, muitas mulheres pobres ingressaram nas fábricas, o que era de interesse do próprio sistema capitalista, por se considerá-las uma mão-de-obra mais dócil e mais barata do que a masculina. As mulheres cumpriam longas jornadas de trabalho e recebiam salários inferiores aos dos operários homens. Uma das reações a tais condições abusivas de trabalho deu origem ao *Dia Internacional da Mulher – 8 de Março*, quando 130 tecelãs americanas, que se manifestavam foram trancafiadas e morreram carbonizadas dentro da fábrica.

A primeira metade do século XX foi marcado pelo movimento sufragista, qual seja, a luta pelo direito do voto das mulheres. Durante a 2ª Guerra Mundial, com a ausência dos homens nas frentes de batalha, muitos postos de trabalho foram ocupados por mulheres, o que geraria em médio prazo, mudanças socioeconômicas muito impactantes.

Já na década de 1960, segundo Silveira (2008, p. 46) eclodiram muitos movimentos sociais de contestação às diferenças sociais (luta contra o *Apartheid*, dos negros norte-americanos contra a segregação racial, dos estudantes de várias partes do mundo etc.). Entre eles, o das mulheres estadunidenses contra a sua subalternidade e exclusão do poder, por sua autonomia e direitos. Na mesma época, a pílula anticoncepcional revolucionou os costumes e promoveu a liberação sexual, afetando as relações afetivas, familiares e as concepções de maternidade.

Os movimentos feministas ganharam as ruas, em intensas mobilizações pelo mundo inteiro, internacionalizando-se, desde 1975, através de Conferências Mundiais. Enquanto as mulheres iam ocupando e ampliando os espaços no mercado de trabalho, exercendo funções públicas, os movimentos feministas foram reivindicando políticas públicas específicas para as mulheres, no tocante a direitos reprodutivos, saúde de um modo geral, por educação, por acesso a representações partidárias, contra a discriminação e a violência. Muitos governos e organismos internacionais passaram a incorporar as questões relativas às mulheres em suas agendas (SILVEIRA, 2008, p. 46).

O que percebemos, é que aos poucos, através de muita luta e manifestações, as mulheres foram, à duras penas, conquistando seus direitos básicos. Para fortalecer estas conquistas foi muito importante a presença de mulheres pesquisadoras, que avançaram conceitos importantes, como o próprio conceito de gênero, que foi reconceitualizado a partir destas novas realidades.

Assim, gênero passa ser entendido como: uma construção sociocultural e não uma relação pré-determinada; uma dimensão da vida humana, socialmente construída; uma construção histórica, no tempo e no espaço, portanto, variável de acordo com as épocas e lugares, as sociedades/culturas e no interior destas; um conceito que enfim, significa relações de poder. Enfim, são os modos como as sociedades e os grupos sociais interpretam e dão significado às diferenças entre os sexos e as relações que se estabelecem entre si, tais como os impulsos sexuais, os relacionamentos afetivos, a reprodução da espécie humanas, compreendem representações, imagens, práticas sociais, valores (cf. SILVEIRA, 2008, p. 47-48).

Também neste âmbito, a Constituição Federal de 1988, contribuiu para sedimentar e inovar no quesito “garantia dos direitos básicos

das mulheres” no Brasil. Ordenamento jurídico que foi reforçado pela Lei nº 11.340, em 07 de Agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que legisla acerca da proteção às mulheres, sobretudo, em relação a um verdadeiro câncer ainda presente em nossas sociedades atuais, a violência contra a mulher.

Ainda dentro da temática de gênero, temos a realidade da dignidade sexual e diversidade humana, ou seja, a cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, mais conhecida pela sigla: LGBTTT. Trata-se de uma realidade polêmica, assim como o tema anterior, o da paridade de direitos das mulheres. Neste caso, envolve a temática da sexualidade, o que envolve concepções culturais, religiosas, políticas, dentre outras.

O gênero é uma construção erigida sobre crenças, normas, hábitos, valores, práticas e atitudes, onde a diferença biológica entre homens e mulheres é hierarquizada, sendo-lhe atribuído um significado cultural. Por vezes, ele se revela dissonante daquele convencionalmente atribuído ao sexo biológico, e aponta a direção das transformações corporais. A identificação física com o sexo oposto é buscada a partir de artifícios que acentuam as características que lhe são culturalmente atribuídas (MELLO NETO & AGNOLETI, 2008, p. 60).

Assim, temos a polêmica entre os direitos fundamentais deste seguimento e as crenças, normas, hábitos e valores de uma sociedade ainda patriarcal e tradicional. Neste contexto, constatamos que a discriminação e a violência contra o público LGBTTT, geralmente se inicia no próprio *lar*, reduto culturalmente ligado ao acolhimento e à ideia de refúgio e proteção dos problemas do dia-a-dia. Geralmente, o que se percebe é uma tentativa de neutralizar o fascínio exercido pela indumentária, jogos e atividades associadas culturalmente ao sexo oposto, classificadas como *coisas de meninos* e *coisas de meninas*, categorias consideradas mutuamente excludentes (*idem*).

Esta violência que se inicia no lar, tem continuidade na escola, através de práticas de preconceito e discriminação e, piora quando chega ao nível da sociedade mais ampla.

Quando a identidade de gênero começa a se esboçar divergente do sexo, há uma pressão essencializadora, no sentido de reduzir e sempre lembrar a condição “natural” de homem/mulher, marcada nos genitais externos, reputando tudo o que foge a isso como abjeção e ignomínia. Um dos mecanismos mais largamente utilizados consiste em ignorar o nome social, evocando pessoas pelos seus nomes de registro, ignorando o reconhecimento que reivindicam, em listas de presença, avaliações e atividades escolares (MELLO NETO & AGNOLETI, 2008, p. 61).

Na verdade, muitas violências são cometidas no cotidiano do público LGBTT. Além da violência física, à qual damos o nome de *homofobia*, é muito frequente a violência simbólica e, esta às vezes chega a ser pior, pois é mais entranhada nas relações sociais e mais sutil. Os Direitos Humanos são referência também neste caso, pois o ser humano é dotado de dignidade, independente de sua opção religiosa, de sua posição social, política, orientação sexual, etc. O respeito ao público LGBTT significa respeitar a liberdade de opção de qualquer pessoa, quanto aos elementos mais básicos de sua vida: política, sexualidade, religião, etc.

A sexualidade é o aspecto mais conflituoso, controverso e desconhecido do ser humano. A nossa cultura lida mal com esse importante aspecto da vida e, para agravar, cria modelos estanques nos quais pretende encaixar e classificar as pessoas. Esses moldes, muitos dos quais baseados apenas no preconceito e na falta de informação, não nos permitem que sejamos exatamente aquilo que somos ou que poderíamos ser (COSTA, 1994; apud MELLO NETO & AGNOLETI, 2008, p. 62).

Esta temática ainda envolve questões relacionadas à identidade, elemento fundamental nas relações sociais e de poder, mas, não é o foco deste estudo, no momento, ainda que ter uma identidade seria um direito primordial de qualquer ser humano. Para finalizar, podemos dizer em relação a este tema, que “a identidade de gênero pode ser conceituada como a forma como uma pessoa se sente e apresenta para si e para as outras pessoas enquanto masculino, feminino ou os dois, sem, necessariamente, estar vinculada a sua genitália externa” (MELLO NETO & AGNOLETI, 2008, p. 64).

Como caminhamos para a construção de uma cidadania plena para todos e todas, também para o público LGBTTT, acreditamos que a educação é um dos caminhos privilegiados para esta mudança de paradigma. A Educação Inclusiva ultrapassa a valoração do diálogo com o “outro”, alcançando, necessariamente, o respeito à pessoa, independentemente de sua orientação sexual, estimulando a convivência harmônica entre @s *diferentes*, objetivando que essa *diferença* não seja usada como forma de autorizar desigualdades, inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. Afinal, tem-se que compreender que a diversidade é eminentemente pedagógica (MELLO NETO & AGNOLETI, 2008, p. 65).

Neste sentido, após intensos debates, foi aprovado e publicado em 2009, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTTT, o qual assegura direitos básicos e políticas públicas direcionadas a este seguimento social.

## **2.4.2 DIVERSIDADE RELIGIOSA E DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

As religiões fazem parte da cultura humana, presentes em todos os povos e, em todas as épocas históricas. Podemos dizer com Silveira

(2008, p. 100), que desde tempos remotos na História, dos inícios da presença humana na Terra, os seres humanos têm buscado respostas para o grande enigma da sua própria existência e da criação do Universo como um todo bem como do sentido da vida terrena e após a morte.

No entanto, esses caminhos nessa busca têm sido diversos e diferenciados, o que acaba gerando, uma infinidade de respostas da Humanidade acerca da temática religiosa. As sociedades e, no seu âmbito, os grupos sociais e as pessoas, possuem diferentes concepções sobre a vida e o mundo e, certamente, que em cada um desses percursos - ciência, filosofia, religião -, há muitas diferenças de respostas. Constatamos assim, diferentes respostas à problemática da criação e da existência humana (Cf. SILVEIRA, 2008, p. 100).

Se todas as religiões fazem parte da cultura humana, em todos os povos e em todos os tempos, neste sentido, todas têm algo em comum: a busca de uma relação com o mundo metafísico. Com o tempo surgiram as religiões panteístas, politeístas e monoteístas.

Apesar de suas diferenças, há algo comum a todas as religiões: elas se baseiam na *fé*, palavra que vem do grego *πίστις*, ideia de *confiança*, *persuasão*, uma convicção em uma verdade, mesmo sem nenhuma evidência física. Por outro lado, segundo Silveira (2008, p. 103) há pessoas que não têm religião, têm dúvidas sobre a religiosidade ou praticam uma religiosidade baseada em outros princípios e não na *fé*. Para ficar mais claro, seguem alguns conceitos:

- *Atéismo*: negação da existência de Ser(es) Supremo(s) e, portanto, da veracidade de qualquer religião teísta. Um ateu, porém, pode acreditar em outros princípios para a explicação da vida e do Universo, como aqueles científicos ou filosóficos, por exemplo;
- *Agnosticismo*: dúvida, questionamento sobre a existência de deus e sobre a veracidade de qualquer reli-



gião teísta, considerando a falta de provas favoráveis ou contrárias.

• *Deísmo*: crença num deus cujo conhecimento é feito pela razão e não pela fé e revelação.

Percebemos, dessa maneira, que além dos que possuem uma crença e praticem rituais religiosos, há aqueles que não acreditam, com estas variações apresentadas acima.

No entanto, nem tudo é tão simples e pacífico como aparenta ser. Ao longo da História da Humanidade, infelizmente, a convivência dos seres humanos, dos grupos sociais, das várias sociedades, com seres humanos de grupos sociais diferentes, às vezes tem sido marcada pela incompreensão e pela violência. A intolerância se expressa diante de várias diversidades: de gênero, de etnia, de geração, de orientação sexual, de padrão físico-estético, e, também, como estamos vendo neste momento, de religião.

Independente da crença, a *intolerância* de qualquer natureza, para com o Outro, diferente de nós, gera a discriminação, o preconceito, o conflito, a violência, até a guerra. Divergências religiosas resolvidas desse modo são antirreligiosas, pois provocam a violência e a negação do Outro, do diferente.

A *tolerância*, nesse caso, religiosa, é a garantia de cada um realizar a sua escolha religiosa. Ou não escolher. É a garantia do direito à diferença. Ou seja, defendemos o direito à diversidade religiosa, como parte intrínseca dos direitos básicos de qualquer ser humano.

Segundo Silveira (2008, p. 103), o Brasil já teve uma única religião oficial – o Catolicismo –, com a Constituição de 1824, que perdurou até a proclamação da República. Até então, só eram permitidos templos católicos. O clero católico fazia parte do funcionalismo do Es-

tado. É claro que eram praticadas outras religiões, mas os seus professantes sofriam discriminação e só podiam realizar seus atos religiosos em particular, no espaço privado, e não em lugares públicos. Com a República, o Brasil se tornou um Estado Laico, isto é, deixou de ter uma religião oficial e se separou da Igreja.

A atual Constituição Brasileira, de 1988, aborda a questão religiosa no âmbito *Dos Direitos Individuais e Coletivos*, da seguinte maneira:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

...

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

Constatamos, dessa forma, que a Constituição Federal de 1988 garante a liberdade individual e coletiva de manifestação religiosa, em sintonia com tratados internacionais.

Quanto ao tema dos *direitos da pessoa com deficiência*, é outro campo em que aos poucos, o Brasil vai avançando em direção a uma cidadania e direitos básicos garantidos também a este seguimento social.

Neste sentido podemos dizer que há milênios, a história mostra que os direitos humanos são realizados na vida real de forma desigual para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, homossexuais, grupos em desvantagem econômica, e, mais recentemente, pessoas portadoras do vírus HIV/AIDS, entre outros, lutam para conquistar direitos igualitários na sociedade (cf. FERREIRA, 2008, p. 88).

Relatórios internacionais estimam que, em torno de 10% da população mundial, é constituída por pessoas com alguma forma de deficiência, a maioria das quais vive em países economicamente pobres. No Brasil, o CENSO Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, revela que 23,9% da população brasileira (mais de 45,6 milhões de pessoas) apresenta algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental (IBGE, 2010).

As pessoas que nasceram com alguma deficiência, ou que a adquiriram durante a vida, muitas vezes são continuamente privadas de oportunidades e de seus direitos básicos. A partir do cotidiano, constatamos que a maior parte dos deficientes são invisibilizados em nossa sociedade.

A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessária a publicação de documentos legais que tratam do tema, em nível nacional e, sobretudo, no ordenamento jurídico internacional. Por exemplo, a *Convenção Internacional Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, editada pela ONU, em 1968.

Outro documento internacional de referência acerca dos direitos básicos das pessoas com deficiência é a *Declaração de Salamanca*, editada pela UNESCO, em 1994. Esta declaração tem papel-chave na implantação de políticas públicas e ações para assegurar os direitos à educação das pessoas com deficiência.

Porém, segundo Ferreira (2008, p. 91) o grande documento nesta área é a *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, editada pela ONU, em 2008. Esta convenção é uma conquista das pessoas com deficiências. Todavia, há divergências com relação à sua necessidade, uma vez que já existe uma Convenção dos Direitos Humanos, editada pela ONU, em 1948, que deveria ser suficiente para qualquer grupo so-

cial. De qualquer forma, a CDPD (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência) é um documento fundamental para impulsionar as mudanças que vão assegurar seus direitos, conforme estabelecido nos *princípios gerais da Convenção*:

1 Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;

2 Não-discriminação;

3 Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;

4 Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;

5 Igualdade de oportunidades;

6 Acessibilidade;

7 Igualdade entre mulheres e homens;

8 Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservarem suas identidades;

Podemos constatar, o quão amplo são os direitos fundamentais das pessoas com alguma forma de deficiência. Podemos afirmar que, de alguma forma, também nesta área a Constituição Federal de 1988 avançou, garantindo direitos básicos para este seguimento social no Brasil.

O avanço na legislação deveria representar um avanço na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais assim como – se considerados os textos legais – o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos e alunas com deficiência deveriam estar representados no panorama educacional atual. Todavia, apesar de todo o arsenal legislativo, a realidade e os dados disponíveis revelam que, para a grande

maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados de inúmeras formas (BANCO MUNDIAL, 2003; apud FERREIRA, 2008, p. 95).

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

AGUILERA URQUIZA, A. H. Conceito de cultura e relações interétnicas. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

AGUILERA URQUIZA, A. H. **Educación e identidad en el contexto de la globalización**. La educación indígena Bororo frente a los retos de la interculturalidad. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidad de Salamanca / Espanha, 2006.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; MUSSI, V. P. L. **Introdução conceitual para a educação da diversidade e cidadania**. Campo Grande / MS: Ed. UFMS, 2009.

AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). **Formação de educadores em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

BARRETO, Vicente de Paulo. Multiculturalismo e direitos humanos: um conflito insolúvel? In: BALDI, César A. (Org.) **Direitos Humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

BELTRÃO, Jane Felipe; HENRIQUE, Márcio Couto (Orgs.). **Antropologia e Educação: história, narrativas e direitos**. Belém: EdUFPA, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n.62, 2004.

BURKE, Roland. **Decolonization and the evolution of international human rights**. Philadelphia: Univ. Pennsylvania Press, 2010.

CALISSI, Luciana. Histórias da infância e do mundo adulto. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. v.2

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997. v.1.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAMATTA, Roberto. **Exploração**: um ensaio de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de papel**. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, Windyz B. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. v.2.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade étnico-cultural**. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KROHLING, Aloísio. Os Direitos Humanos na perspectiva da Antropologia Cultural. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, n. 3, p. 155-182, jul./dez. 2008.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. A crise moderna da Antropologia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 10, n. 1- 2, 1962.

MAGNANI, José G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José G. C. & TORRES, Lilian de L. (Orgs.). **Na metrópole** - Textos de Antropologia Urbana. São Paulo: EDUSP, 1996.

MELLO NETO, José Baptista; AGNOLETI, Micheli B. Dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. v.2.

PIACENTINI, Dulce Q. **Direitos humanos e interculturalismo**: análise da prática cultural da mutilação genital feminina. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Diversidade de Gênero – Mulheres. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. v.2.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Se Deus fosse um ativista de Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

## **ANEXO – ÓRGÃOS INTERNACIONAIS PARA PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS A**

### **Human Rights Watch**

A Human Rights Watch é uma das principais organizações independentes do mundo dedicadas a defesa e proteção dos direitos humanos. Sua atuação é focada em divulgar situações em que há violação de direitos, dando voz àqueles que tem seus direitos violados e denunciando os violadores.

Site: [www.hrw.org](http://www.hrw.org)

### **Anistia Internacional**

Anistia Internacional é um movimento global com mais de três milhões de apoiadores, membros e ativistas, que atuam para proteger os direitos humanos através de cartas, campanhas, manifestações, vigílias e lobby direto junto a pessoas com poder e influência.

Site: <http://anistia.org.br/>

### **Conselho de Direitos Humanos da ONU**

O Conselho é formado por 47 Estados e é encarregado de fortalecer a promoção e a proteção dos direitos humanos em todo o mundo, solucionando situações de violações dos direitos humanos e fazendo recomendações sobre elas, incluindo a resposta as emergências.

Site: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>



### **Corte Interamericana de Derechos Humanos**

A Corte Interamericana de Derechos Humanos é um órgão judicial internacional autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA), que tem como papel aplicar e interpretar a Convenção Americana de Derechos Humanos e outros tratados de Derechos Humanos.

Site: <http://www.corteidh.or.cr/>

## CAPÍTULO 3

# DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E O 3º PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS

Ana Paula Martins Amaral  
Luciani Coimbra de Carvalho  
José Paulo Gutierrez

## SEÇÃO 1: HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

### 1.1 HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL COLÔNIA:

Segundo Fabio Konder Comparato:

O eixo em torno do qual se desenvolve a história dos direitos humanos é a ideia de que os homens são essencialmente iguais, em sua comum dignidade de pessoas, isto é, como os únicos seres no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza<sup>27</sup>.

No ano de 1500 a expedição comandada por Pedro Álvares Cabral chega à costa brasileira e toma posse das terras em nome de Dom Manuel I, Rei de Portugal. O direito dos povos que habitavam a América e o Brasil não foi reconhecido pelos espanhóis e portugueses, que consideravam as terras do novo mundo a partir de uma visão eurocêntrica de dominação, diz Francisco Iglesias<sup>28</sup>:

<sup>27</sup> COMPARATO, Fábio Konder. Direitos Humanos no Brasil: O passado e o futuro. **Revista USP**, Brasil, n. 43, p. 168-175, nov. 1999. ISSN 2316-9036. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/29841>. Acesso em: 11 out. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i43p168-175>.

<sup>28</sup> Encontro de duas culturas: América e Europa. *Estud. av.* [online]. v.6, n.14, p. 23-37, 1992. ISSN 1806-9592. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141992000100003>.

A palavra descobrimento, empregada com relação a continentes e países, é um equívoco e deve ser evitada. Só se descobre uma terra sem habitantes; se ela é ocupada por homens, não importa em que estágio cultural se encontre, já existe e não é descoberta. Apenas se estabelece seu contato com outro povo. A expressão descobrimento implica em uma ideia imperialista, de encontro de algo não conhecido; visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente.

No período, entretanto, um nome se destaca no direito internacional e nos direitos humanos: Francisco de Vitoria (1492-1546), padre dominicano espanhol, professor da Universidade de Salamanca, uma das mais antigas universidades da Europa. Francisco de Vitoria é considerado um dos fundadores da tradição filosófica da “Escola de Salamanca” e defendia que a sociedade política é o estado natural do homem, sendo o objetivo do Estado promover o bem comum e preservar os direitos dos cidadãos.

Vitória questionava a concepção de que os índios não tinham vontade própria – argumento utilizado pelos conquistadores à época – que consideravam que os índios deveriam ser tutelados e governados pelos povos de capacidade superior – os colonizadores. Tal questionamento deu-se tendo em vista que os “espanhóis e portugueses legitimavam o direito de conquista na bula papal de Alexandre VI, de 4 de maio de 1493, que lhes transferiu o direito de soberania sobre todas as terras cem léguas ao oeste de Cabo Verde e das Açores, concedendo para Castela tudo quanto descobrisse para o oeste”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> CGUTIER, Murillo Sapia. O pensamento filosófico de Francisco de Vitória e sua importância para o direito internacional. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10250](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10250). Acesso em: out. 2015.

Dentre os ensinamentos de Francisco de Vitória sobre a liberdade temos<sup>30</sup>:

La libertad é más útil que cualquier outro bien privado.  
Los hombres no nacen esclavos sino libres.  
Por derecho natural los hombres son libres.

Em relação aos índios do novo mundo, no período das grandes navegações e domínio espanhol e português nas terras do novo mundo, Francisco de Vitoria se opunha a ideia de se considerar os índios recém descobertos como escravos por natureza e pontuava<sup>31</sup>:

Ningum príncipe Cristiano es señor de estos índios.  
Los índios antes de la llegada de los españoles eran verdaderamente dueños tanto em el ordem público com em el privado.

A colonização do Brasil colônia moldou-se em um modelo de exploração agrária com bases feudais e na economia de exportação centrada da produção escravista que refletia as imposições da metrópole (Portugal) e a incorporação de diretrizes patrimonialistas do modelo de organização administrativa portuguesa. Os estudiosos ressaltam que o principal interesse do governo português nesse período era voltado no pagamento de impostos.

A primeira estrutura jurídico-administrativa implantada no Brasil colônia foi o regime das capitanias hereditárias (1520 a 1549) com estrutura tipicamente feudal na qual se delegava a administração de determinadas áreas da colônia para exploração e colonização. Foram criadas no Brasil quinze capitanias hereditárias, o donatário constituía-se na autoridade máxima dentro da própria capitania, tendo o compromisso de desenvolvê-la com recursos próprios, embora não fosse o seu proprietário.

---

<sup>30</sup> VITORIA, Francisco de. Los derechos humanos. Edicion e introducciones de Ramón Hernandez, O.P Salamanca: Editorial San Esteban, 2003. p. 47.

<sup>31</sup> Idem, p. 49-50.

## Segundo José Afonso da Silva:

A colonização do Brasil começou efetivamente pela organização das capitanias hereditárias, sistema que consistiu na divisão do território colonial em doze porções irregulares, todas confrontando com o oceano, e sua doação a particulares (escolhidos entre a melhor gente), que estivessem decididos a morar no Brasil e fossem suficientemente ricos para colonizá-lo e defendê-lo.<sup>32</sup>

As capitais hereditárias eram regidas pela Carta de Doação e pelos forais. O donatário recebia a posse da terra, podendo transmiti-la aos filhos, mas não vendê-la. Recebia também uma sesmaria de dez léguas de costa. Devia fundar vilas, distribuir terras a quem desejasse cultivá-las, construir engenhos. O donatário exercia plena autoridade no campo judicial e administrativo para nomear funcionários e aplicar a justiça, podendo até decretar a pena de morte para escravos, índios e homens livres. O donatário podia receber o direito de escravizar os indígenas, obrigando-os a trabalhar na lavoura.

Em 1530, chega ao Brasil à primeira expedição colonizadora, chefiada por Martin Afonso de Souza que recebeu de Portugal plenos poderes, tanto judiciais quanto policiais. Em 1553, os primeiros jesuítas chegam ao Brasil como missionários e se dedicam ao estudo do Tupi, liderados por José de Anchieta. Nas décadas de 1550 e 1560 chegam ao Brasil os primeiros grupos de escravos africanos.

Em 1548, a coroa portuguesa instituiu o governo geral, para melhor controlar a administração da colônia foi nomeado como governador-geral Tomé de Sousa que recebeu a extensos poderes, e administrava em nome do rei a capitania da Bahia. Salvador foi sede do governo geral até 1763, quando a capital da colônia foi transferida para o Rio de

---

<sup>32</sup> SILVA, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 69.

Janeiro. A administração local era exercida pelas câmaras municipais, para as quais eram eleitos os colonos ricos, chamados “homens bons”.

A estrutura da sociedade no período colonial era marcada pela grande desigualdade social. No topo da pirâmide encontravam-se os senhores de engenho que detinham o poder político e econômico, a camada média era formada por trabalhadores livres e funcionários públicos, na base da sociedade estavam os escravos de origem africana.

Era uma sociedade patriarcal, as mulheres tinham poucos poderes e nenhuma participação política, restringindo suas atividades ao âmbito doméstico. A casa-grande era a residência da família do senhor de engenho. O conforto da casa-grande contrastava com a miséria e péssimas condições de higiene das senzalas.

Outro fato histórico que deve ser ressaltado refere-se aos bandeirantes que adentraram o interior do Brasil em busca de ouro, diamantes e escravizar indígenas. No século XVIII inicia-se um processo de difusão de ideais iluministas e anticolonialistas sob inspiração da revolução francesa e da independência norte-americana.

Assim, inúmeros conflitos começam a ocorrer no Brasil contra a exploração da metrópole, dos quais se destacam a Inconfidência Mineira (1789), Conjuração do Rio de Janeiro (1794), Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1798) e Inconfidência Pernambucana (1801).

## **1.2 HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL (1822-1888): INDEPENDÊNCIA, CONSTITUIÇÃO DO IMPÉRIO E ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA**

Em 1808, com as guerras napoleônicas, a corte portuguesa se instala no Rio de Janeiro. A independência do Brasil ocorre em 1822 e, em 1824 é outorgada pelo imperador D. Pedro I a primeira constituição brasileira, que possui como principal característica o alto grau

de centralização do regime, graças ao instituto do Poder Moderador, através do qual a vontade do imperador se sobrepunha aos demais poderes. Outras características da constituição do império era o mandato vitalício dos senadores e a imposição do voto censitário, no qual apenas os ricos poderiam votar.

Várias das reivindicações de liberdade da época culminaram com a consagração dos Direitos Humanos pela referida Constituição, que, apesar de autoritária (por concentrar uma grande soma de poderes nas mãos do imperador), revelou-se liberal no reconhecimento dos direitos<sup>33</sup>.

A Constituição Imperial Brasileira de 1824<sup>34</sup> trazia no Título 8º “Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, e especificamente no artigo 179 (último artigo da Constituição) a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, tendo por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade.

Estabelece o princípio da igualdade e legalidade ao dispor: nenhum cidadão pode ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da Lei. A lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um e o princípio da irretroatividade da lei.

Liberdade de expressão do pensamento: Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos, e publica-los pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem no exercício deste Direito, nos casos, e pela forma, que a Lei determinar (BRASIL, 1824).

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/direito/artigos/29142/a-historia-dos-direitos-humanos-no-brasil>. Acesso em: out. de 2015.

<sup>34</sup> Sobre a Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824) consulte o site do Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: jul. de 2015.

A inviolabilidade do domicílio ao determinar: Todo o Cidadão tem em sua casa um asilo inviolável. De noite não se poderá entrar nela, senão por seu consentimento, ou para defendê-lo de incêndio, ou inundação; e de dia só será franqueada a sua entrada nos casos, e pela maneira, que a Lei determinar (BRASIL, 1824).

Em relação aos direitos fundamentais no âmbito penal temos que ninguém poderá ser preso sem culpa formada, exceto nos casos declarados na Lei. Ainda com culpa formada, ninguém será conduzido à prisão, ou nela conservado estando já preso, se prestar fiança idônea, nos casos, que a Lei a admite: e em geral nos crimes, que não tiverem maior pena, do que a de seis meses de prisão, ou desterro para fora da Comarca, poderá o Réu livrar-se solto. A exceção de flagrante delito, a prisão não pode ser executada, senão por ordem escrita da Autoridade legítima. Ninguém será sentenciado, senão pela Autoridade competente, por virtude de Lei anterior, e na forma por ela prescrita.

Foi previsto o princípio de que a pena não passará da pessoa do apenado: *nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. Por tanto não haverá em caso algum confiscação de bens, nem a infâmia do Réu se transmitirá aos parentes em qualquer grau, que seja.* Abolição de penas cruéis como açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas demais penas cruéis.

As cadeias estabelecem a Constituição do império, serão seguras, limpas, bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réus, conforme suas circunstancias, e natureza dos seus crimes.

É garantido o direito de propriedade e o direito de propriedade imaterial - direitos autorais e de propriedade intelectual.

Além da independência do Brasil e a constituição de 1824, marcou a história dos Direitos Humanos no Brasil durante o período imperial, a luta pela abolição da escravatura. Joaquim Nabuco e outros abolicionis-



tas lutaram pelo fim da escravidão no Brasil. Em 1850, ocorreu a extinção do tráfico negro para o Brasil (Lei Eusébio de Queiroz) em 1871 foi assinada a Lei do Ventre Livre, que tornavam livres todos os filhos de escravos que nascessem a partir da publicação da lei. Em 1885, foi proclamada a lei Saraiva-Cotegipe, também conhecida como a lei do sexagenário que libertava todos os escravos com mais de 65 anos de idade.

Em 13 de maio de 1888, foi assinada pela princesa Isabel a Lei imperial nº 3352 conhecida como lei Aurea que aboliu a escravidão no Brasil. O Brasil foi o último país independente a abolir completamente a escravatura na América.

### 1.3 CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA DE 1891<sup>35</sup>

A proclamação da República ocorreu em 15 de novembro de 1889, a primeira constituição republicana, recebeu o nome de Constituição dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 e constituiu o Estado Federativo.

Entre os direitos previstos na constituição de 1891, destaca-se o sufrágio direto para a eleição dos deputados, senadores, presidente e vice-presidente da República, mas impediu que os mendigos, os analfabetos e os religiosos pudessem exercer os direitos políticos.

A seção II da Constituição de 1891 era denominada Declaração dos Direitos que dispunha no artigo 72 e seus parágrafos os direitos fundamentais a serem tutelados. O caput do art. 72 dispunha: “A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade”.

---

<sup>33</sup> Para saber mais sobre a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891) acesso ao site do Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: jul. de 2015.

O princípio da isonomia foi contemplado ao dispor que “todos são iguais perante a lei” e que “a República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho”.

O texto constitucional determinava ainda a liberdade de pensamento e de imprensa, sem dependência de censura, respondendo cada um pelos abusos que cometer nos casos e pela forma que a lei determinar, não sendo permitido o anonimato.

A liberdade de culto foi contemplada, ao prescrever que todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

Em relação aos direitos fundamentais em questões penais tinha-se a abolição da pena de morte, de banimento e de galés, a previsão do instituto do habeas corpus, o princípio de que nenhuma pena passará da pessoa do acusado e também que, à exceção do flagrante delito, a prisão não poderá executar-se senão depois de pronúncia do indiciado, salvo os casos determinados em lei, e mediante ordem escrita da autoridade competente.

Ninguém poderá ser conservado em prisão sem culpa formada, salvo as exceções especificadas em lei, nem levado à prisão ou nela detido, se prestar fiança idônea nos casos em que a lei a admitir. Ninguém será sentenciado senão pela autoridade competente, em virtude de lei anterior e na forma por ela regulada.

O direito a plena defesa também foi estabelecido na Constituição ao prescrever que aos acusados se assegurará na lei a mais plena defesa, com todos os recursos e meios essenciais a ela, desde a nota de culpa, entregue em 24 horas ao preso e assinada pela autoridade competente com os nomes do acusador e das testemunhas.

Foram previstos, como direitos fundamentais, os direitos de propriedade intelectual como o direito de autor e de invenção e a liberdade de profissão, sendo garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

## 1.4 CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA DE 1934<sup>36</sup>

A Constituição de 1934 reflete as transformações ocorridas no País após a crise econômica de 1929 e Revolução de 1930, e substituiu o modelo liberal clássico de Estado para um modelo de democracia social.

A Constituição foi influenciada pelas reivindicações dos movimentos sociais, que em função da crise econômica de 1929, pleiteavam melhores condições de vida, trabalho e distribuição de renda com fortes questionamentos ao modelo liberal (BASTOS, 1999, p. 112).

A Revolução de 1930 pôs fim a Primeira República e elevou ao poder Getúlio Vargas, líder civil da Revolução, que possuía inclinação para as questões sociais. Cria dois ministérios, o Ministério do Trabalho e Indústria e Comércio; e Ministério da Educação e Saúde Pública, como órgãos de realização da política social e econômica do movimento renovador (Idem, p. 115).

O movimento constitucionalista irrompido em São Paulo, em 9 de julho de 1932, também se apresentou como um elemento de pressão para que a Constituição se cumprisse (Idem, p. 112).

A Constituição mantém os direitos de primeira dimensão da Constituição de 1891, mas introduz os direitos de segunda dimensão (sociais, econômicos e culturais), com destaque para os direitos trabalhistas e culturais, com forte influência da Constituição de Weimar.

---

<sup>36</sup> Para maiores informações acesso ao link. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 11 nov. 2015.

Foram criados vários direitos trabalhistas, tais como a proibição de diferença de salário em razão de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil, proibição de trabalho para menores de 14 anos de idade, repouso semanal remunerado, limitação da jornada a 8 horas diárias, estipulação de um salário mínimo. Criou a Justiça do Trabalho.

Previu o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, inclusive para os adultos.

Previu a irretroatividade da lei e a assistência judiciária para os necessitados. Criou duas garantias constitucionais, o mandado de segurança e a ação popular.

Estabeleceu o voto originário e secreto a partir dos 18 anos com direito de voto às mulheres.

## **1.5 CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA DE 1937<sup>37</sup>**

Em 10 de novembro de 1937 foi outorgada a Constituição pelo Presidente da República Getúlio Vargas, que instaurou o Estado Novo, com forte inspiração no modelo fascista e traços autoritários (ARAUJO; NUNES JÚNIOR, 2005, p. 103).

A Constituição alterou a forma de Estado de Federativo para Unitário, e implantou um regime centralizado e autoritário, com a redução dos direitos e garantias fundamentais.

Foi instalado no país o Estado de emergência com a suspensão do direito de ir e vir; censura da correspondência e de todas as comunicações orais e escritas; suspensão da liberdade de reunião; e permissão de busca e apreensão em domicílio.

---

<sup>37</sup> Para saber mais acesso o link. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 11 nov. 2015.

Instituiu a pena de morte para os crimes políticos e para os homicídios cometidos por motivo fútil e em extremo de perversidade; suprimiu a liberdade partidária; permitiu a suspensão da imunidade parlamentar; e a prisão e o exílio dos opositores ao regime. Foi constituído um Tribunal de Segurança Nacional com competência para julgar os crimes contra a Segurança do Estado e a estrutura das instituições.

Ela não albergou os princípios da legalidade, da irretroatividade da lei, o mandado de segurança e a ação popular.

Todas as mudanças ocorridas eram justificadas na garantia da paz, da Ordem e da Segurança Pública.

## 1.6 CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA DE 1946<sup>38</sup>

O fim da Segunda Guerra Mundial fez com que surgisse uma pressão social pela redemocratização do país, entre os quais se destacam no Brasil, o Manifesto dos Mineiros, entrevista de José Américo de Almeida. Havia também um movimento mundial pela reformulação das constituições existentes (Itália, França, Alemanha, Iugoslávia, Polônia etc) (SILVA, 2004).

Foram convocadas eleições para Presidente e Deputados Federais para dezembro de 1945, tendo sido eleito Presidente o General Eurico Gaspar Dutra. Posteriormente foi instalada uma Assembleia Constituinte, e em 18 de Setembro de 1946, foi promulgada a Constituição.

A Constituição de 1946 teve por objetivo por fim ao regime autoritário e restabelecer o Estado democrático (BASTOS, 1999, p. 126). Restaurou os direitos e garantias fundamentais da Constituição de 1934, e criou o princípio da inafastabilidade de jurisdição (“A lei não poderá excluir da apreciação do Poder Judiciário qualquer lesão de direito individual”).

---

<sup>38</sup> Para saber mais acesso ao link. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 11 nov. 2015.

Os direitos sociais trabalhistas foram ampliados com a instituição do salário mínimo capaz de atender às necessidades do trabalhador e de sua família; participação obrigatória e direta do trabalhador nos lucros da empresa; proibição de trabalho noturno a menores de 18 anos; assistência aos desempregados; obrigatoriedade da instituição, pelo empregador, do seguro contra acidentes de trabalho; direito de greve; liberdade de associação profissional ou sindical; criação da Justiça do Trabalho como ramo do Poder Judiciário. Manteve os direitos de salário superior do trabalhador noturno em relação ao do trabalhador diurno e de repouso nos feriados civis e religiosos, inovações trazidas pela Carta de 1937.

Os direitos sociais à educação também foram ampliados: gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para os que provassem falta ou insuficiência de recursos; obrigatoriedade de manterem as empresas, em que trabalhassem mais de 100 pessoas ensino primário para os servidores e respectivos filhos; obrigatoriedade de ministrarem as empresas, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores; instituição de assistência educacional, em favor dos alunos necessitados, para lhes assegurar condições de eficiência escolar.

A Constituição veda expressamente a pena de morte, de caráter perpétuo, de banimento e de confisco. Estabelece a soberania dos veredictos do júri e a individualização da pena (BASTOS, 1999, p. 130).

A partir de 1964, com o golpe militar, a Constituição foi emendada e muitos de seus artigos foram suspensos por força dos atos institucionais de 9 de abril de 1964, e de 27 de outubro de 1965.

## 1.7 CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA DE 1967<sup>39</sup>

A primeira Constituição do Pós-Guerra viveu tranquilamente até 1961, quando se instalou uma crise institucional no País. Em 2 de

---

<sup>39</sup> Para saber mais acesso ao link. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: 11 nov. 2015.

setembro de 1961, a Emenda n. 4, instituiu o parlamentarismo, que viveu até a Emenda n. 6, de 23 de janeiro de 1963. A crise continuou, e em 31 de março de 1964, as Forças Armadas tomaram o poder. Com a instalação de uma nova ordem Revolucionária no País, a Constituição foi paulatinamente sendo alterada em função dos Atos Institucionais (BASTOS, 1999, p. 133).

Em 7 de Dezembro de 1966, por meio de Ato Institucional n. 4, o Congresso Nacional foi convocado extraordinariamente para discutir, votar e promulgar uma nova Constituição, com base em projeto apresentado pelo Presidente da República. Em 24 de Janeiro do ano seguinte foi promulgada a Constituição do Brasil, que entra em vigor em 15 de Março de 1967. Teve como características, o fortalecimento dos Poderes da União e do Presidente da República, a preocupação com a segurança nacional e manutenção de todas as punições, exclusões e marginalizações políticas decretadas sob a égide dos Atos Institucionais.

A Constituição suprimiu a liberdade de publicação de livros e periódicos ao afirmar que não seriam tolerados os que fossem considerados (a juízo do Governo) como de propaganda de subversão da ordem; restringiu o direito de reunião facultando à polícia o poder de designar o local para ela; e criou a pena de suspensão dos direitos políticos, declarada pelo Supremo Tribunal Federal, para aquele que se utilizasse dos direitos de manifestação do pensamento, exercício de trabalho ou profissão, reunião e associação, para atentar contra a ordem democrática ou praticar a corrupção (art.151).

Em relação aos direitos sociais, reduziu a idade mínima de permissão para o trabalho para 12 anos, restringiu o direito de greve, acabou com a proibição de diferenciação de salários por motivos de idade e de nacionalidade.

Nesta Constituição, verificam-se também algumas vantagens relacionadas aos trabalhadores, podendo citar as seguintes: inclusão, como

garantia constitucional, do direito ao salário família, em favor dos dependentes do trabalhador; proibição de diferença de salários também por motivo de cor, circunstância a que não se referia a Constituição de 1946; participação do trabalhador, eventualmente, na gestão da empresa; aposentadoria da mulher, aos trinta anos de trabalho, com salário integral.

A partir de 17 de outubro de 1969, a Constituição brasileira de 1967 sofreu significativa e substancial reforma, através de emendas aditivas, modificativas e supressivas. Contudo, doutrinadores sustentam que, a rigor, vigorou apenas até 13 de dezembro de 1968, quando foi baixado o Ato Institucional n. 5 (AI-5), o qual repetiu todos os poderes discricionários conferidos ao presidente pelo AI-2 e ainda ampliou a margem de arbítrio, deu ao governo a prerrogativa de confiscar bens e suspendeu a garantia do *habeas corpus* nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

O AI-5, então, não se coaduna com a doutrina dos direitos humanos, tampouco a Emenda de 1969, que incorporou em seu texto as medidas autoritárias dos Atos Institucionais.

A Constituição de 1967 não contribuiu com a evolução dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro, pois restringiu a liberdade de opinião e expressão; proibiu o direito de reunião; fez recuo no campo dos direitos sociais; manteve as punições, exclusões e marginalizações políticas decretadas sob a égide dos Atos Institucionais (NAVES; BELOMO, 2012).

O período da Constituição de 1967, aliado à Emenda Constitucional de 1969 (outorgada pela Junta Militar), ficara marcado como retrocesso aos direitos humanos, devido às fortes atuações registradas nessa época, nos chamados “anos de chumbo”, marcado pelas torturas, mortes e desaparecimento de presos políticos, sem punição para os torturados, que foram inclusive perdoados pela Lei de Anistia, de 1979 (NAVES; BELOMO, 2012).



Em junho de 1978 ocorreu a revogação do Ato Institucional n. 5, bem como a suspensão das medidas que cassaram os direitos políticos com base neste ato (ARAUJO; NUNES JÚNIOR, 2005, p. 106).

## 1.8 CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA DE 1988<sup>40</sup>

Em 1985 foram realizadas eleições indiretas para a Presidência da República, tendo sido eleito um civil, Tancredo Neves que em função de sua morte, não tomou posse, tendo assumido a Presidência, o seu vice, Sarney e iniciou-se um processo de redemocratização do País.

Em 27 de novembro de 1985, a Emenda Constitucional n. 26 convocou a Assembleia Nacional Constituinte que composta pelos membros do Congresso Nacional se instalou em 1º de fevereiro de 1987, sendo que em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a atual Constituição, chamada de “Constituição Cidadã” (BASTOS, 1999, p. 148).

A Constituição ampliou o rol de direitos e garantias fundamentais apresentando os direitos e garantias individuais, políticos, difusos, coletivos, sociais, econômicos e culturais e ainda determinou que os direitos fundamentais são cláusulas pétreas.

Para Ingo Sarlet, a Constituição de 1988:

A marca do pluralismo se aplica ao título dos direitos fundamentais, do que dá conta a reunião de dispositivos reconhecendo uma grande gama de direitos sociais, ao lado dos clássicos, e de diversos novos direitos de liberdade, direitos políticos, etc. Saliente-se, ainda no que diz com este aspecto, a circunstância de que o Constituinte – a exemplo do que ocorreu com a Constituição Portuguesa – não aderiu nem se restringiu a apenas uma teoria sobre direitos fundamentais,

---

<sup>40</sup> Para saber mais acesso ao link. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 11 nov. 2015.

o que teve profundos reflexos na formação do catálogo constitucional destes (SARLET, 2007, p. 77).

Sarlet assevera que:

A amplitude do catálogo dos direitos fundamentais, aumentando, de forma sem precedentes, o elenco dos direitos protegidos, é outra característica preponderantemente positiva digna de referência. Apenas para exemplificar, o art. 5º possui 78 incisos, sendo que o art. 7º consagra, em seus 34 incisos, um amplo rol de direitos sociais dos trabalhadores. [...] Neste contexto, cumpre salientar que o catálogo dos direitos fundamentais (Título II da CF) contempla direitos fundamentais das diversas dimensões, demonstrando, além disso, estar em sintonia com a Declaração Universal de 1948, bem assim com os principais pactos internacionais sobre Direitos Humanos, o que também deflui do conteúdo das disposições integrantes do Título I (dos Princípios Fundamentais) (SARLET, 2007, p. 77).

O constituinte de 1988, ademais, previu uma inovação, ao dispor, no art. 5º, § 2º que “Os direitos e garantias expressos nesta constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais de que a República Federativa do Brasil seja parte”.

## **SEÇÃO 2 – MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E “COMISSÃO DA VERDADE”**

Caros alunos, estudamos na Seção 1, a história dos Direitos Humanos no Brasil e vimos que esse processo não se deu de forma retilínea e homogênea. A história da humanidade é marcada por violências entre os povos, guerras, reinados de tiranos e escravidão, fatores que desafiam os Direitos Humanos a combater as violações exercidas contra o ser humano, promover a paz e prevenir o flagelo de futuras guerras.

Nesta Seção 2, estudaremos a memória, resistência e comissão nacional da verdade que se trata de uma temática mundial recente, do fim do século XX, que integra ao conceito de justiça de transição, e que no Brasil foi implementada pela Lei n. 12.528/2011. Esta lei criou a Comissão Nacional da Verdade, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, com o objetivo de apurar as graves violações de Direitos Humanos ocorridas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e assim efetivar o direito à memória e promover a “reconciliação nacional”.

## 2.1 MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

As guerras, os totalitarismos, os genocídios, as ditaduras, os crimes contra a humanidade e os campos de concentração praticados no século XX impuseram uma reflexão sobre a importância da memória. A reflexão sobre a necessidade de se lembrar para jamais esquecer fez com que surgisse o direito à memória e a justiça transicional na segunda metade do século passado.

O direito à memória é a garantia da preservação de fatos que ocorreram em um determinado momento da história e que constituem o patrimônio cultural da sociedade. O seu exercício pressupõe o “dever de não esquecer”, e exige a verdade dos acontecimentos, independente de seus conteúdos. Para Martins (2007) “O luto, quando necessário, serve para não esquecer, para tornar o mundo da vida mais humano, capaz de compreender que há claros e escuros, há bem e mal, há ações positivas e erros”.

O direito à memória possui grande importância na formação de um senso comum da sociedade. Segundo Torelly (2015), a memória é ao mesmo tempo instrumento de significação social e temporal dos indivíduos, grupos e instituições. Socialmente, a memória compartilhada promove uma narrativa com a participação de diferentes coletivos (grupal, tribal, institucional, nacional, etc); e temporalmente, é responsável

pelo elo funcional que liga o passado ao futuro, “tensionando e agregando significado ao momento presente, tanto nos planos individuais como nos planos coletivos”.

A construção dos valores de uma sociedade depende do exercício contínuo do lembrar e/ou esquecer, uma vez que, são as reflexões sobre as lembranças individuais e coletivas do passado, que fornecem os juízos de valores para a escolha do que queremos ser enquanto indivíduo e sociedade, cumprindo assim, a função de orientação para a construção do futuro.

O exercício do direito à memória provoca uma crítica social em relação aos abusos praticados no passado e uma reflexão em relação ao futuro, contribuindo para o surgimento de uma cultura democrática e para a valorização da pessoa humana.

Para Torelly (2010):

É assim que o direito à memória e à verdade satisfaz uma necessidade democrática, qual seja: o avivamento de memórias sociais plurais que somem as vivências individuais de violações passadas ao processo reflexivo de superação do legado autoritário e consolidação do Estado Democrático de Direito, fomentando o surgimento de narrativas reflexivas que, ao dialogarem com o autoritarismo, promovam o pluralismo, a democracia e os direitos humanos traduzidos em uma cultura que, por conter este senso comum democrático, repele o autoritarismo, consolidando a democracia desde um ponto de vista prático (e não estritamente formal/jurídico) e possibilitando que os elementos não-conscientes de memória não sejam vinculados com a violência do passado.

Em estudo sobre a memória, Ricoeur (2007) identifica nos fenômenos mnemônicos a sobreposição de duas dimensões: a cognitiva e a pragmática. A cognitiva é a reapresentação do ausente, nela há a luta contra o esquecimento por meio da recordação do passado, reconhe-

ce-se a busca da verdade e a aproximação com a historiografia, constituindo-se em um critério crítico para se avaliar a veracidade de fatos e testemunhos. A recordação bem-sucedida implica em reconhecimento de fatos fazendo com que o ausente se torne presente novamente, garantindo assim, a fidelidade da memória. Na dimensão pragmática da memória, dois aspectos são evidenciados, a memória que emerge espontaneamente e a que é resultado de um esforço consciente para trazer à lembrança aquilo que ficou esquecido.

Ricoeur (2007) utiliza a palavra rememoração para a operação de se trabalhar as duas dimensões da memória. Além da passividade, presente na dimensão cognitiva, evidenciada no critério de verdade pelo reconhecimento e na representação do ausente, estará presente também a memória afetiva, presente principalmente no resgate das lembranças traumáticas que estão presentes nas guerras, ditaduras, confrontos civis, grandes tragédias naturais etc. A rememoração depende do envolvimento e partilha comunitária, de testemunhos, de lugares que evocam memórias mediadas afetivamente e não apenas pelo viés histórico.

Os processos políticos relacionados ao direito à memória sobre os períodos sombrios da humanidade, além de gerar reflexões sobre as experiências negativas e traumáticas e de sua superação pela sociedade, impedem que sejam impregnadas na memória social o sentido de impunidade, de insegurança jurídica, e de ausência do Estado democrático de direito.

Torelly (2010) nos ensina que:

Ainda, o processo de omissão da verdade e negação da memória produz efeitos nas corporações e instituições instrumentalizadas pelos regimes autoritários para a prática de violações aos direitos humanos, que passam a perceberem-se – graças ao senso comum antidemocrático que se estabelece desde o esquecimento officioso – como imunes ao Direito, uma vez que não só os crimes passados não foram esclareci-

dos, apurados ou punidos como, igualmente, são causa de orgulho presente para os criminosos. A tensão que tal descompasso gera, permitindo a criminosos orgulharem-se do ultraje que produziram as vítimas tensiona a sociedade, produzindo aquilo que Brito chama de “um passado que não vai embora”. Uma memória que, conscientemente, gera dor e sofrimento aqueles a ela vinculados e, não-conscientemente, consolida-se numa desconfiança permanente quanto a tudo que ocorre no espaço público e, mais especificamente, numa desconfiança generalizada em relação ao Estado, suas instituições e seus agentes.

Portanto, o exercício do direito à memória após um período de violação sistemática ou generalizada dos direitos humanos é fundamental para que o Estado democrático de direito se fortaleça. Para Genro e Abrão (2010, p. 22), os objetivos do resgate e da promoção da Memória Histórica, passam pelo menos por três eixos fundamentais: a) pelo campo de uma reconciliação nacional onde se trava o processo de legitimação constitucional voltada para um autêntico objetivo político humanista; b) um processo de afirmação de valores contra a pulsão da eliminação consciente do outro e; c) na criação e identificação da nação.

Para que os eixos fundamentais sejam alcançados tem se recorrido à Justiça de transição, vista como uma justiça restaurativa que busca a construção da paz sustentável após um período de conflito, violência em massa ou violação sistemática dos direitos humanos (VAN ZYL, 2009). A Justiça de transição pode ser conceituada como “uma justiça de caráter restaurativo, na qual as sociedades transformam a si mesmas depois de um período de violação generalizada dos direitos humanos” (Genro; Abrão, 2010, p.23).

A Justiça de transição compreende um conjunto de abordagens, mecanismos e estratégias, jurídicas e não jurídicas, destinado a enfrentar um passado de abuso em grande escala praticados em determinada socie-

dade. Para a ONU (2011), o direito à memória, à verdade e à justiça possui diretrizes e se estruturam em três pilares, quais sejam: 1. A responsabilização dos agentes públicos que cometeram crimes de lesa-humanidade; 2. A reforma das instituições que colaboraram com as violações de direitos no regime, e 3. A garantia do direito à memória e à verdade.

Ainda, Genro e Abrão (2010, p. 23) nos ensinam que para se conceber a Justiça de transição é necessária a aplicação de uma justiça transicional em que os governos tenham a iniciativa de fazer:

- a) aplicação do sistema de justiça na apuração dos crimes ocorridos nas ditaduras, em especial, aqueles considerados como crimes de lesa-humanidade;
- b) criação de Comissões de Verdade e Reparação, que são os principais instrumentos de investigação e informação sobre os abusos chave de períodos do passado recente;
- c) programas de reparação com iniciativas patrocinadas pelo Estado que ajudam na reparação material e moral dos danos causados por abusos do passado. Em geral envolvem não somente indenizações econômicas, mas também gestos simbólicos às vítimas como pedidos de desculpas oficiais;
- d) reformas dos sistemas de segurança com esforços que buscam transformar as forças armadas, a polícia, o poder judiciário e as relacionadas com outras instituições estatais de repressão e corrupção em instrumentos de serviço público e integridade;
- e) políticas de memória vinculadas a uma intervenção educativa voltada desde e para os direitos humanos, bem como práticas institucionais que implementem memoriais e outros espaços públicos capazes de ressignificar a história do país e aumentar a consciência moral sobre o abuso do passado, com o fim de construir e invocar a ideia da ‘não-repetição’ (GENRO; ABRÃO, 2010, p. 23).

Os autores concluem que a democracia, como uma instituição da liberdade e regime político da maioria, que estão associados aos direitos

da minoria, não se constitui em um valor natural ou simplesmente um imperativo categórico metafísico da Política. Na verdade, [...] “trata-se de um fenômeno social, histórico, temporal e mutante. Daí que a disseminação dos valores democráticos é tarefa que deve transcender e constar nas políticas públicas de todos os governos” (GENRO; ABRÃO, 2010, p. 24).

O Estado por meio do exercício do direito à memória possibilita uma autorreflexão quanto aos abusos ocorridos e perpetrados no seio social consolidando um tratamento jurídico de forma equânime aos cidadãos vitimizados. Com isso busca-se consolidar a afirmação da justiça (mesmo que tardia) e que segundo Torelly (2010) consolida uma memória crítica em relação ao passado que passa a funcionar como combustível para a defesa de uma cultura democrática que sustenta e legitima as reformas políticas e jurídicas que permitam o ressurgimento nacional em uma nova configuração política, mesmo se estas novas memórias não tiverem a capacidade de se tornarem hegemônicas (TORELLY, 2015).

Há que se destacar que a memória abarca também a “resistência”, aqui representada pelas ações individuais e coletivas contrárias aos atos de opressões que representam um ponto de tensão e pressão social, muitas vezes, propulsores ou responsáveis pelo fim do período e instalação do Estado de direito. A memória de resistência fornece dados sobre os sujeitos que empreenderam ações contra a opressão e os atos violadores de direitos humanos, bem como as mobilizações realizadas e os resultados alcançados. Segundo Pollak (1989) são memórias subterrâneas que esperam o momento certo para emergir e que muitas vezes não são capazes de vir à luz espontaneamente.

## 2.5 COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE

Com a aprovação da Lei nº 12.528/2011, o Brasil superou as dificuldades anteriores de responder a sociedade pelos graves acontecimentos referentes à violação dos Direitos Humanos ocorridos no perí-



odo da ditadura militar, exercitando-se o direito à memória e à verdade, suprindo uma omissão da Lei n. 6.683/1979 (Lei de Anistia), que não havia previsto iniciativas de esclarecimentos dos fatos ocorridos.

No governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram aprovadas duas leis que trataram da indenização/reparação aos perseguidos políticos do regime militar e que foram demandas dirigidas por membros da sociedade civil, principalmente ex-perseguidos políticos e pelas das famílias das vítimas desaparecidas ou mortas durante a ditadura.

Segundo Mezarobba (2009) a primeira lei que se denominou de “Lei dos Desaparecidos”, de n. 9.140/1995 teve por objetivo criar uma Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, e tinha como função específica indenizar os eventos cujo resultado fosse morte, além de localizar os restos mortais dos desaparecidos. Esta lei também concedeu aos familiares, a possibilidade de se requerer “os atestados de óbitos de seus entes queridos e de receber indenizações” (MEZAROBBA, 2009, p. 111).

A segunda Lei foi a de n. 10.059, aprovada em 2002, em decorrência do esforço de ex-perseguidos políticos reivindicarem uma reparação econômica por terem sido impedidos de exercer as suas atividades profissionais por motivação exclusivamente política. Esta lei foi precedida pela instalação da Comissão de Anistia, no Ministério da Justiça, que era destinada a analisar os pedidos de indenização das famílias cujo resultado teria se concretizado em morte do desaparecido ou os seus restos mortais fossem encontrados. Mezarobba (2009) verifica que o Estado brasileiro se mostrou bastante empenhado em realizar a compensação dos prejuízos causados a muitas pessoas – vítimas das violências – pela utilização do seu poder discricionário (MEZAROBBA, 2009, p. 378), como, por exemplo, com o exercício das “prisões arbitrárias, demissões e transferências por razões políticas, sequestros, banimentos, expurgos estudantis, cassações de mandatos políticos, cassações de

remunerações, punições administrativas e monitoramentos ilícitos” (ABRÃO; TORELLY, 2011, p. 217).

A proposta original que constava no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) era a criação de uma comissão da verdade que pudesse realizar ou pelo menos incentivar alguma forma de justiça em relação aos crimes apurados pela comissão. Tratava-se de uma lei federal com 13 (treze) artigos que nasceu com prazo definido para acabar (16 de dezembro de 2014).

A criação da Comissão da Verdade se tornou ponto pacífico, apesar do direito à verdade ter sido resultado de mobilização da sociedade civil e também da cobrança de organismos internacionais sobre o Estado brasileiro. No entanto, a ideia de levar a julgamento as pessoas responsáveis pelos crimes da ditadura e dar poderes à Comissão da Verdade para a averiguação administrativa foi extremamente controversa, principalmente pela posição contrária dos militares e dos setores conservadores da sociedade.

Apesar da aprovação da lei, a posição contrária de alguns setores do próprio governo como os Ministérios da Defesa e das Relações Exteriores, em 12 de maio de 2010, houve a edição do Decreto n. 7.177/2010, do ex-Presidente Lula, que alterou o PNDH-3 em relação ao mandato dos participantes da Comissão Nacional da Verdade e o contexto de ação da Comissão Nacional da Verdade.

Para Quinalha (2015), houve

[...] um recuo programático justamente nos temas de direitos humanos mais politizados e que provocavam maior tensionamento, mostrando o poder de veto dos grupos conservadores. [...] Uma leitura comparativa entre os textos original e final revela a supressão de expressões como “repressão ditatorial”, “regime de 1964-1985”, “resistência popular à repres-

são”, “pessoas que praticaram crimes de lesa humanidade” e “responsabilização criminal sobre casos que envolvam atos relativos ao regime de 1964 – 1985” (QUINALHA, 2015, p. 03).

Assim, Quinalha (2015, p. 03) assevera que nesse confronto de terminologias se verifica que houve um abrandamento do discurso do governo que se pautou em 03 (três) preocupações: a) que as medidas de reparação fossem distribuídas em um período histórico maior, sem uma identificação direta com a ditadura; b) que as violações aos direitos humanos não fossem punidas e tampouco caracterizadas como crimes contra humanidade e, portanto insuscetíveis de graça, anistia e prescrição; e c) deslocar as medidas do campo da ação imediata para o campo do debate público com uma formulação mais vaga e menos vinculante. Assim, “não por outra razão, a menção a ações de responsabilização criminal na primeira versão do texto foi substituída apenas pela responsabilização civil”.

A Comissão Nacional da Verdade teve como objetivos: I - esclarecer os fatos e as circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos mencionados no caput do art. 1º; II - promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior; III - identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de violações de direitos humanos mencionadas no caput do art. 1º e suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade; IV - encaminhar aos órgãos públicos competentes toda e qualquer informação obtida que possa auxiliar na localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos, nos termos do art. 1º da Lei no 9.140, de 4 de dezembro de 1995; V - colaborar com todas as instâncias do poder público para apuração de violação de direitos humanos; VI - recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover a

efetiva reconciliação nacional; e VII - promover, com base nos informes obtidos, a reconstrução da história dos casos de graves violações de direitos humanos, bem como colaborar para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações (art. 3º, da Lei).

A instalação da Comissão Nacional da Verdade contou com a indicação de membros ilustres como o ex-Ministro da Justiça José Carlos Dias de Fernando Henrique Cardoso), o ministro Gilson Dipp (Ministro do Superior Tribunal de Justiça e do Tribunal Superior Eleitoral), a ex-advogada Rosa Maria Cardoso da Cunha, o ex-Procurador-Geral da República Cláudio Fonteles do Luís Inácio da Silva, Maria Rita Kehl (Psicanalista), o advogado José Paulo Cavalcanti Filho (OAB/PE) e o Coordenador de pesquisa do programa CEPID/FAPESP/ Núcleo de Estudos da Violência, Universidade de São Paulo, USP e Professor de Ciência Política (aposentado) USP, Brasil Paulo Sérgio Pinheiro (ex-Secretário de Direitos Humanos de Fernando Henrique Cardoso)<sup>41</sup>. Os membros da Comissão seguiram a tese de não revanchismo e da não criação de polêmicas com relação à Lei n.º 6.683/1979 (Lei de Anistia).

A cerimônia de instalação da Comissão Nacional da Verdade contou com a participação da Presidente Dilma, que afirmou em seu discurso a celebração da *transparência da verdade* e defendeu a importância do conhecimento total da história do Brasil como forma de promover a concórdia no país.

Os membros da Comissão Nacional da Verdade assumiram o papel de construir a memória de um período de mais de quarenta e três anos de história no país, onde se teve dificuldades na obtenção de informações junto aos governos passados e cujo acesso aos arquivos dos documentos sempre foram negados pelas Forças Armadas.

---

<sup>41</sup> Para ver a lista completa dos membros escolhidos para compor a Comissão Nacional da Verdade, consulte: <http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/membros.html>. Acesso em: 02 out. 2015.

A Comissão Nacional da Verdade teve a função de realizar um registro do passado da ditadura militar, esclarecendo eventos incertos, finalizando o período de silêncio e de negação deste período na história do nosso país. Segundo Antonio (2012, p. 11)<sup>42</sup> “a expressão ‘busca pela verdade’ é empregada, portanto, para indicar que, além da elucidação de casos individuais, a sociedade também terá a oportunidade de descobrir como a repressão funcionava e de discernir as causas gerais e as consequências das atrocidades”.

A Comissão Nacional da Verdade adotou preceitos internacionais e delimitou as graves violações de direitos humanos que foram cometidas pelos agentes do Estado, ou a seu serviço ou com a conivência/aquiescência estatal e ainda contra cidadãos brasileiros ou estrangeiros, dentre as quais, destaca-se: as prisões sem base legal, a tortura e as mortes dela decorrentes, as violências sexuais, as execuções e as ocultações de cadáveres e desaparecimentos forçados foram os limites da Comissão. As ações praticadas de forma intensiva, massiva e sistemática contra a população civil, tornaram essas violações crime contra a humanidade.

Segundo Cristaldo (2012) a Comissão Nacional da Verdade, nos inícios dos trabalhos, teve acesso a um acervo de aproximadamente 70 (setenta) mil processos da Comissão de Anistia sobre os pedidos de indenização nas quais as vítimas da ditadura militar apontam aqueles responsáveis pelas graves violações de Direitos Humanos que ocorreram no regime militar.

Ao longo de seus quase 03 (três) anos de existência, os membros da Comissão coletaram mais de 1100 depoimentos, sendo que 132 (cento e trinta e dois) deles foram colhidos de agentes públicos, e realizou-se um total de 80 (oitenta) audiências e sessões públicas em todo o país, uma vez

---

<sup>42</sup> Para ver a lista completa dos membros escolhidos para compor a Comissão Nacional da Verdade, consulte: <http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/membros.html>. Acesso em: 02 out. 2015.

que a Comissão percorreu o Brasil de norte a sul, e visitaram 20 (vinte) unidades da federação (somados depoimentos, diligências, audiências e sessões públicas). Também realizaram centenas de diligências investigativas que buscaram identificar os desaparecidos e ex-perseguidos políticos.

Nos períodos de novembro de 2013 e outubro de 2014, com o acompanhamento dos peritos e familiares das vítimas da repressão, os membros da Comissão adentraram em 07 (sete) unidades militares; nos locais que foram utilizados pelas Forças Armadas no regime da ditadura para a prática de torturas e outras graves violações de Direitos Humanos<sup>43</sup>; e também visitaram a chamada “Casa Azul”, um centro de tortura clandestino que o Exército manteve dentro de uma unidade do DNER (atualmente a área é do DNIT), em Marabá.

Findo os trabalhos, o relatório final de dois anos e sete meses dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade foram apresentados em três volumes.

No volume I, que é dividido em 05 (cinco) partes e 18 (dezoito) capítulos consta as atividades da Comissão Nacional da Verdade, as graves violações de direitos humanos, conclusões e recomendações: descreve os fatos examinados e apresenta as conclusões e recomendações dos membros da Comissão para que os fatos ali descritos não voltem a se repetir. O volume é assinado coletivamente pelos seis membros do colegiado: José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiro, Pedro Dallari e Rosa Cardoso.

No volume II, é abordada a relação da sociedade civil com a ditadura e contém textos temáticos: um conjunto de nove textos produzidos sob a responsabilidade de alguns membros da Comissão e se verifica que

---

<sup>43</sup> Estão listados no primeiro de oito relatórios preliminares de pesquisa publicados pela Comissão Nacional da Verdade, esses sete locais visitados no período de fevereiro e agosto de 2014.

parte desses textos tem origem nas atividades desenvolvidas em grupos de trabalho constituídos no âmbito da Comissão, onde se integraram vítimas, familiares, pesquisadores e interessados nos temas investigados pelos Grupos de Trabalhos. Dentre esses textos há 07 (sete) textos que demonstram como militares, trabalhadores organizados, camponeses, igrejas cristãs, indígenas, homossexuais e a universidade foram diretamente afetados pelo regime da ditadura e a repressão. Verifica-se também qual papel esses grupos tiveram na resistência ao regime da ditadura.

Por fim, o volume III é dedicado aos Mortos e Desaparecidos Políticos. Neste volume, constam 434 mortos e desaparecidos políticos com dados sobre as circunstâncias das mortes, que a Comissão chamou de “tragédia humana que não pode ser justificada por motivação de nenhuma ordem”. Os membros da Comissão Nacional da Verdade afirmam que “os relatos que se apresentam nesse volume, de autoria do conjunto dos conselheiros, ao mesmo tempo em que expõem cenários de horror pouco conhecidos por milhões de brasileiros, reverenciam as vítimas de crimes cometidos pelo Estado brasileiro e por suas Forças Armadas, que, no curso da ditadura, levaram a violação sistemática dos direitos humanos à condição de política estatal”. Cada biografia foi trabalhada com índice em ordem alfabética e ordem cronológica das vítimas do período de 1950-1969, 1970-1971, 1972 a maio de 1973, junho de 1973 a abril de 1974 e de maio de 1974 a outubro de 1985.

### **SEÇÃO 3 - CONTEÚDOS E HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

Caros alunos, chegamos à última seção 3. Parabéns pelo seu empenho! Estudaremos o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), e aprenderemos que este programa trouxe 06 (seis) eixos ordenadores, que possuem a finalidade de articular órgãos e entidades envolvidas na implementação de ações relacionadas aos Direitos Humanos.

Dentre os eixos estudados, o eixo V que trata da “Educação e Cultura em Direitos Humanos” será aquele que nos chamará a atenção, pois dentre as 05 (cinco) diretrizes destacam-se aquelas que fortalecem a efetivação dos princípios no desenvolvimento de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos, o reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos e a promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público.

### **3.1 HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DOS PROGRAMAS NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS (PNDH)**

A construção da primeira versão do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) teve início a partir do compromisso assumido pelo Brasil em 1993 de adotar as diretrizes e princípios apresentados pela Conferência Mundial de Viena sobre Direitos Humanos, organizada sob os auspícios das Nações Unidas.

Na Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993) o Brasil anunciou que implementaria uma política nacional de direitos humanos. Em 1996, ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Direitos Humanos, que contribuiu para a formulação do PNDH que foi lançado no mesmo ano, fazendo com que o Estado brasileiro se tornasse um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência de Viena, atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental<sup>44</sup>.

As Conferências Nacionais de Direitos Humanos foram de grande importância para a implementação e aprimoramento do PNDH. Além dos debates nas Conferências, propostas de atualização foram discutidas em seminários regionais, com participação de órgãos gover-

---

<sup>44</sup> No parágrafo 71 da Convenção de Viena encontra-se a recomendação de que cada Estado considere a conveniência de elaborar um plano nacional de ação para promover e proteger os Direitos Humanos.



namentais e de entidades da sociedade civil sendo, posteriormente, registradas e consolidadas pelo Núcleo de Estudos da Violência, da USP<sup>45</sup>.

Em 2002, foi lançado o II PNDH através do Decreto nº 4.229/02, a introdução do II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) pontua:

Decorridos quase seis anos do lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH pode-se afirmar com segurança que o Brasil avançou significativamente na questão da promoção e proteção dos direitos humanos. Graças ao PNDH, foi possível sistematizar demandas de toda a sociedade brasileira com relação aos direitos humanos e identificar alternativas para a solução de problemas estruturais, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas e fomentando a criação de programas e órgãos estaduais concebidos sob a ótica da promoção e garantia dos direitos humanos.

A criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Justiça, possibilitou o engajamento efetivo do Governo Federal em ações voltadas para a proteção e promoção de direitos humanos. As metas do PNDH foram, em sua maioria, sendo incorporadas aos instrumentos de planejamento e orçamento do Governo Federal, convertendo-se em programas e ações específicas com recursos financeiros assegurados nas Leis Orçamentárias Anuais, conforme determina o Plano Plurianual (PPA) <sup>46</sup>.

No âmbito internacional, o PNDH contribuiu ainda para ampliar a participação do Brasil no sistema das Nações Unidas, em âmbito global, e regional na Organização dos Estados Americanos – OEA, de promoção e proteção dos direitos humanos, por meio da continua-

---

<sup>46</sup> II Programa Nacional de Direitos Humanos acesse o link. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: out. de 2015.

de da política de adesão a pactos e convenções internacionais de direitos humanos e de plena inserção do país no sistema interamericano. O incremento da cooperação internacional trouxe ao Brasil visitas de representantes da ONU que formularam relatórios e recomendações importantes para a implementação dos Direitos Humanos no Brasil<sup>47</sup>.

A cooperação com os órgãos de supervisão da OEA possibilitou soluções amistosas para casos de violação em exame pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, possibilitando a concessão de reparações e indenizações às vítimas dessas violações ou a seus familiares, bem como a adoção de medidas administrativas e legislativas para prevenir a ocorrência de novas violações. Importante ressaltar a aceitação da jurisdição compulsória da Corte Interamericana de Direitos Humanos representa, garantia adicional a todos os brasileiros de proteção dos direitos consagrados na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, quando as instâncias nacionais se mostrarem incapazes de assegurar a realização da justiça<sup>48</sup>.

Em 2008, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 60 anos de sua aprovação nas Nações Unidas, e ao longo das seis décadas de existência se tornou a base de um sistema global de proteção aos Direitos Humanos.

Em 2009, através do Decreto nº 7.037/2009 foi instituído o PNDH-3 que incorporou as resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e propostas aprovadas em mais de 50 conferências nacionais temáticas, promovidas desde 2003 como segurança alimentar, educação,

---

<sup>47</sup> II Programa Nacional de Direitos Humanos acesse o link. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: out. de 2015.

<sup>48</sup> II Programa Nacional de Direitos Humanos acesse o link. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: out. de 2015.

saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente, entre outros.

O Programa Nacional de Direitos Humanos-3 (PNDH-3) foi estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam os sete eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos<sup>49</sup>.

Os Eixos orientadores do PNDH-3 são:

- 1) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil;
- 2) Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- 3) Universalizar Direitos em um contexto de desigualdades;
- 4) Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência;
- 5) Educação e Cultura em Direitos Humanos;
- 6) Direito à Memória e à Verdade.

A exposição de motivos do PNDH-3 foi assinada por 31 ministérios que requereram a assinatura do presidente da República.

Os três Programas Nacionais de Direitos Humanos, que se encontram fundamentados em tratados de Direitos Humanos e na legislação nacional tiveram como objetivo promover e concretizar os Direitos Humanos no Brasil, e foram construídos a partir de ações do governo e sociedade civil no sentido de efetivar as diretrizes previstas na Constituição Federal.

---

<sup>49</sup> Para saber mais acerca do conteúdo completo do PNDH-3 acesse ao link. Disponível em: <http://www.pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>. Acesso em: out. de 2015.

### 3.2 - PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH-3)

A primeira versão do PNDH I foi lançada em 1996, apresentando 228 propostas de ações governamentais com especial atenção os Direitos Cíveis e Políticos. O PNDH II lançado em 2002 incorpora ao rol de Direitos Cíveis e Políticos, também os Direitos Econômicos Sociais e Culturais e contava com 518 propostas de ações governamentais. O PNDH-3 lançado em 2009, aprovado por meio do Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009 e conta seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam ou refletem os sete eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos realizada em 2008.

Este programa também contemplou propostas aprovadas em cerca de 50 Conferências nacionais temáticas realizadas desde 2003 sobre igualdade racial, direitos da mulher, segurança alimentar, cidades, meio ambiente, saúde, educação, juventude, cultura, entre outros<sup>50</sup>.

De acordo com o PNDH-3, todos os eixos têm a finalidade de promover a articulação de os órgãos e entidades envolvidos na execução das suas ações programáticas, elaborar os Planos de ação dos Direitos Humanos, estabelecer indicadores para o acompanhamento, monitoramento e avaliação dos Planos de ação dos Direitos Humanos, acompanhar a implementação das ações e recomendações e elaborar e aprovar seu regimento interno.

Segundo Paulo Vannuchi, Ministro da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República por ocasião do lançamento do PNDH-3, os compromissos de promoção e proteção dos Di-

---

<sup>50</sup> BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010. p. 8.

reitos Humanos expressos no PNDH-3 estendem-se para além da atual administração e devem ser levados em consideração independentemente da orientação política das futuras gestões. A agenda de promoção e proteção dos Direitos Humanos deve transformar-se numa agenda do Estado brasileiro, tendo como fundamentos os compromissos internacionais assumidos pelo país<sup>51</sup>.

Importante ressaltar que o PNDH-3 apresenta as bases de uma Política de Estado para os Direitos Humanos ao estabelecer diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas.

O PNDH-3 foi subscrito por 31 Ministérios e define as diretrizes da Política de Direitos Humanos do Governo Federal, e trata a questão de Direitos Humanos como Política de Estado. A página eletrônica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, quando do seu lançamento em 2009, demonstra a importância do PNDH-3 para o governo federal, ao descrevê-lo como: PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS 3 define as bases para política nacional:

21/12/2009 - O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH-3, lançado nesta segunda-feira (21/12/09), estabelece as diretrizes e objetivos que vão orientar o poder público para a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. “O programa apresenta as bases para a construção de uma política de Estado para assegurar esses direitos à população”. É um grande desafio, afirma o ministro Paulo Vanuchi, da Secretaria Especial Direitos Humanos da Presidência da República.

O PNDH-3 reafirma o compromisso do país com a democracia, inclui novos temas e, pela primeira vez, define as ações programáticas com os responsáveis

---

<sup>51</sup> BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010. p. 17.

por executá-las. Ao mesmo tempo, dá continuidade ao processo histórico, que tem como referência os tratados internacionais já assinados pelo país e os dois programas anteriores. O primeiro, lançado em 1996, enfatizava a garantia dos direitos civis e políticos, como consequência da redemocratização do país após 21 anos de regime militar. Atualizado em 2002, o segundo programa incorporou os direitos econômicos, sociais e culturais.

O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 é o primeiro que vem assinado por 31 ministérios, incluindo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos que foi responsável pela coordenação de todo o processo. Isso expressa o compromisso do governo federal em executá-lo e em desenvolver uma política de Estado, capaz de promover uma sociedade cada vez mais justa e igualitária. As assinaturas significam que esses ministérios não só contribuíram para elaboração do programa, propondo ações específicas, como se comprometem com sua efetivação e monitoramento<sup>52</sup>.

O Programa se organiza segundo os seguintes eixos orientadores: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

Uma vez tendo o conhecimento deste Programa Nacional de Direito Humanos 3, agora apresentamos os eixos orientadores e suas respectivas diretrizes.

---

<sup>52</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Programa Nacional de Direitos Humanos 3 define as bases para política nacional. Disponível em: [http://www.sdh.gov.br/importacao/noticias/ultimas\\_noticias/2009/12/MySQLNoticia.2009-12-21.2747](http://www.sdh.gov.br/importacao/noticias/ultimas_noticias/2009/12/MySQLNoticia.2009-12-21.2747). Acesso em: out. de 2015.

## **I - Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil**

- a) Diretriz 1: Interação democrática entre Estado e sociedade civil como instrumento de fortalecimento da democracia participativa;
- b) Diretriz 2: Fortalecimento dos Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática; e
- c) Diretriz 3: Integração e ampliação dos sistemas de informações em Direitos Humanos e construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação.

Verifica-se que no Eixo Orientador I, trata da interação democrática entre o Estado e sociedade civil. Logo em seguida, apresentam-se as diretrizes que “discorrem sobre a importância de fortalecer a garantia e os instrumentos de participação social, o caráter transversal dos Direitos Humanos e a construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação”<sup>53</sup>.

## **II - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos**

- a) Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório;
- b) Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; e
- c) Diretriz 6: Promover e proteger os direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos.

---

<sup>53</sup> Vide PNDH-3, 2010, p. 11.

O Eixo Orientador II que trata do Desenvolvimento e Direitos Humanos. Este eixo é de grande importância segundo o Programa Nacional “se as pessoas forem protagonistas do processo [dos Direitos Humanos] [...] Esses direitos têm como foco a distribuição da riqueza, dos bens e serviços”.

### **III - Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades:**

- a) Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena;
- b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação;
- c) Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais; e
- d) Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade.

O Eixo Orientador III trata de universalizar direitos em um contexto de desigualdades. Este eixo apresenta um histórico do avanço dos Direitos Humanos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, porém chama a atenção de que “o acesso aos direitos fundamentais continua sofrendo barreiras estruturais, resquícios de um processo histórico, até secular, marcado pelo genocídio indígena, pela escravidão e por períodos ditatoriais”.

### **IV - Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência**

- a) Diretriz 11: Democratização e modernização do sistema de segurança pública;
- b) Diretriz 12: Transparência e participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal;



- c) Diretriz 13: Prevenção da violência e da criminalidade e profissionalização da investigação de atos criminosos;
- d) Diretriz 14: Combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária;
- e) Diretriz 15: Garantia dos direitos das vítimas de crimes e de proteção das pessoas ameaçadas;
- f) Diretriz 16: Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário; e
- g) Diretriz 17: Promoção de sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo, para o conhecimento, a garantia e a defesa de direitos.

O Eixo Orientador IV que trata da Segurança Pública, acesso à Justiça e combate à violência. Dentre outras discussões relevantes este eixo busca reafirmar a necessidade da criação de ouvidorias independentes em âmbitos federais que estimule iniciativas voltadas para o “desenvolvimento do policiamento comunitário e voltado para a solução de problemas” [...] e com relação ao acesso à Justiça que a população tenha “acesso aos tribunais [...] com o fortalecimento das defensorias públicas e a modernização da gestão judicial”.

#### **V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos**

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;

c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;

d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e

e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

O Eixo Orientador V trata da Educação e cultura em Direitos Humanos que visa “à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância” e acreditamos que por meio da educação em Direitos Humanos seja possível “produzir uma sociedade igualitária” [...] e se promova a “formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político”.

A educação e Cultura em Direitos Humanos foi objeto do eixo orientador 6, que será analisado no próximo tópico.

## **VI - Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade**

a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado;

b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e

c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.

O Eixo Orientador VI que trata do direito à Memória e à Verdade, será objeto de estudo mais aprofundado nesse módulo. Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos investigar o passado é funda-

mental para a construção da cidadania. Pois “estudar o passado, regatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos caracterizam forma de transmissão de experiência histórica, que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva” (PNDH-3, 2009, p. 81).

Foi instituído, ainda o Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3, por representantes de diversos ministérios<sup>54</sup> com a finalidade de: promover a articulação entre os órgãos e entidades envolvidos na implementação das suas ações programáticas; elaborar os Planos de Ação dos Direitos Humanos; estabelecer indicadores para o acompanhamento, monitoramento e avaliação dos Planos de Ação dos Direitos Humanos; acompanhar a implementação das ações e recomendações; e elaborar e aprovar seu regimento interno.

Porém, apesar de todos os eixos serem importantes, para o estudo e aprofundamento deste módulo V, no curso de especialização em Educação para os Direitos Humanos, é importante conhecermos o eixo quinto que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos e suas diretrizes.

O PNDH-3 trouxe importantes avanços para os Direitos Humanos no Brasil, mas trata de um projeto finalizado, o governo federal, segundo notícia divulgada no Portal Brasil em 30/12/2014, que entre os dias 7 e 11 de dezembro de 2015, o Brasil realizará as Conferências Na-

---

<sup>54</sup> O Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3 será integrado por um representante e respectivo suplente de cada órgão a seguir descrito, indicados pelos respectivos titulares: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministério da Cultura; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Ministério da Pesca e Aquicultura; Ministério da Previdência Social; Ministério da Saúde; Ministério das Cidades; Ministério das Comunicações; Ministério das Relações Exteriores; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério do Meio Ambiente; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Turismo; Ministério da Ciência e Tecnologia; e Ministério de Minas e Energia.

cionais Conjuntas dos Direitos Humanos, que incluem a 10ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, a 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais-LGBT, a 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, bem como a 12ª Conferência Nacional de Direitos Humanos.<sup>55</sup>

## **2.6 PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS 3 E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) tem seis eixos ordenadores com suas respectivas diretrizes. Porém, apesar de todos os eixos serem importantes, para o estudo e aprofundamento deste módulo V, no curso de especialização em Educação para os Direitos Humanos, é importante conhecermos o eixo quinto que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos e suas diretrizes.

O eixo quinto busca desenvolver processos educativos permanentes para consolidar uma nova cultura dos direitos humanos e da paz, nas palavras de VANUCCI “se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência”<sup>56</sup>.

O PNDH-3 considera a Educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Sendo o PNDH-3:

---

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/12/conferencias-dos-direitos-humanos-serao-realizadas-em-dezembro-de-2015>. Acesso em: out. de 2015.

<sup>56</sup> BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010. p. 18.

Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.<sup>57</sup>

O Eixo Orientador V que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos apresenta cinco diretrizes a serem adotadas:

- a) Diretriz 18:** Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19:** Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
- c) Diretriz 20:** Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21:** Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e

---

<sup>57</sup> BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010. p. 150.

**e) Diretriz 22:** Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

A diretriz 18 que se refere à efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos, foi contemplada com três objetivos estratégicos e treze ações programáticas sendo que o primeiro objetivo é a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH), que indica como uma das ações programáticas desenvolver ações programáticas e promover articulação que viabilizem a implantação e a implementação do PNEDH além de fomentar e apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação em Direitos Humanos.

Outro objetivo estratégico vinculado à diretriz 18 trata da ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos.

A diretriz 19, tem como objeto o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. Possui como objetivo estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras. Dentre as ações programáticas temos a de estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Segundo o PNDH-3, “na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, prio-

rizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica<sup>58</sup>. E, mais adiante, complementa que “no Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio”<sup>59</sup>.

O Objetivo Estratégico II, da diretriz 19, versa sobre a Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES). Já o objetivo estratégico III propõe incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos.

A diretriz 20, cuida do reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos, segundo o PNDH-3 “A educação não formal em Direitos Humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando-se como processo de sensibilização e formação da consciência crítica”.

A Diretriz 21, refere-se à promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público. Finalmente a diretriz 22, trata da garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos. Os meios de comunicação de massa são considerados estratégicos, no sentido de construir ou desconstruir ambiente nacional e cultura social de respeito e proteção aos Direitos Humanos.

---

<sup>58</sup> BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010. p. 151.

<sup>59</sup> IDEM, IBIDEM.

Portanto, verificamos que o PNDH-3 faz um diálogo com os planos anteriores e principalmente com o Plano nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2007 e introduz propostas de “mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos [...], o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio” (PNDH-3, 2009, p. 81). Aproveitem o texto para consolidar seus conhecimentos e melhorar suas atividades profissionais. Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. As dimensões da justiça de transição no Brasil, a eficácia da Lei de Anistia e as alternativas para a verdade e a justiça. In: PAYNE, Leigh A.; ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. (Org.). **A anistia na era da responsabilização**: o Brasil em perspectiva internacional e comparada. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Oxford: Oxford University, Latin American Centre, 2011, p. 212-248.

ANTONIO, Gustavo Miranda. **Os objetivos da Comissão Nacional da Verdade**: a busca pela verdade e a promoção da reconciliação nacional. Dissertação (Mestrado em Direito e Desenvolvimento) - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de direito constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (24 de fevereiro de 1891). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: jul. de 2015.



BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (25 de março de 1824). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: jul. de 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Subsídios para revisão e atualização do Programa Nacional Dos Direitos Humanos – PNDH**. Brasília, agosto de 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/pndh/subsidios/11\\_conferencia\\_nacional\\_dh\\_2008.pdf](http://www.dhnet.org.br/pndh/subsidios/11_conferencia_nacional_dh_2008.pdf). Acesso em: out. de 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **II Programa Nacional de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: out. de 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <http://dhnet.org.br/pndh/prefacio/index.htm>. Acesso em: out. de 2015.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão de Direitos Humanos e Minorias – CDHM**. Subsídios para a Revisão e Atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/subsidios-para-a-revisao-e-atualizacao-do-programa>. Acesso em: jul. de 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. Direitos Humanos no Brasil: o passado e o futuro. **Revista USP**, Brasil, n. 43, p. 168-175, nov. 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/29841>. Acesso em: 11 out. 2015.

CRISTALDO, Heloísa. Itamaraty vai enviar acervo com 4 toneladas de documentos à Comissão da Verdade. **Agência Brasil empresa Brasil de comunicação**, Brasília, 10 jul. 2012. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-07-10/itamaraty-vai-enviar-acervo-com-4-toneladas-de-documentos-comissao-da-verdade>. Acesso em: 01 out. 2015.

GENRO, Tarso; ABRÃO, Paulo. **Memória histórica, justiça de transição e democracia sem fim**. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010.

GUTIER, Murillo Sapia. O pensamento filosófico de Francisco de Vitória e sua importância para o direito internacional. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10250](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10250). Acesso em: out. de 2015.

IGLESIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estud. Avancados**, São Paulo, v. 6, n.14, p. 23-37, 1992. ISSN 1806-9592. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141992000100003>. Acesso em: set. de 2015.

MARTINS, Guilherme de Oliveira. **Portugal identidade e diferença: aventuras da memória / posfácio** Marcello Duarte Mathias. [Lisboa]: Gradiva, 2007.

MEZAROBBA, Glenda. Anistia de 1979: o que restou da lei forjada pelo arbítrio? In: SANTOS, Cecília MacDowell; TELES, Edson; TELES, Janaína de Almeida (Org.). **Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2009. v.2.

NAVES, Antonio Fernandes. BELOMO. Valquíria. A evolução dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro: as constituições brasileiras. **RJE - Revista Jurídica Eletrônica**, São Paulo, v. 1, n.6, semestre/2012. Disponível em [http://www.direitoceunsp.info/revistajuridica/ed6/rje/6a\\_edicao/](http://www.direitoceunsp.info/revistajuridica/ed6/rje/6a_edicao/). Acesso em: 13 nov. de 2015.

ONU. **Consejo de Seguridad**. El Estado de derecho y la justicia de transición em las sociedades que sufren o han sufrido conflictos. 2011. Disponível em: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2004/616>. Acesso em: 02 out. 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTAL BRASIL. **Conferências de direitos humanos serão realizadas em dezembro de 2015**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/12/conferencias-dos-direitos-humanos-serao-realizadas-em-dezembro-de-2015>. Acesso em: out. de 2015.

PORTAL EDUCAÇÃO. **A História dos direitos humanos no Brasil**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/direito/artigos/29142/a-historia-dos-direitos-humanos-no-brasil>. Acesso em: ago. de 2015.

QUINALHA, Renato. Nem justiça, nem reconciliação: reflexões sobre a Comissão Nacional da Verdade no Brasil. **Painel Acadêmico**, São Paulo, 15 nov. 2015. Disponível em: <http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/5517-nem-justica-nem-reconciliacao-reflexoes-sobre-a-comissao-nacional-da-verdade-no-brasil>. Acesso em: 13 de nov. 2015.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ABRÃO, Paulo; SANTOS, Cecília Macdowell dos; TORELLY, Marcelo D. (Org.). Repressão e Memória política no contexto ibero-brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. In: GENRO, Tarso; ABRÃO, Paulo. **Memória histórica, justiça de transição e democracia sem fim**. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010. 284p.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Malheiros, 2004.

TORELLY, Marcelo D. Memória, Verdade e Senso Comum Democrático: Distinções e aportes do “direito à memória e à verdade” para a substancialização democrática. **Revista Internacional de Direito e Cidadania - REID**. Edição Especial.[S.l]. Disponível em: <http://reidespecial.org.br/?CONT=00000340>. Acesso em: 01 out. 2015.

VAN ZYL, Paul. Promovendo a Justiça Transicional em Sociedades Pós-Conflito. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**, Brasília, n. 1, jan/jun. 2009.

VITORIA, Francisco de. **Los derechos humanos**. Edicion e introducciones de Ramón Hernandez, O. P Salamanca: Editorial San Esteban, 2003.

## CAPÍTULO 4

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PLANO NACIONAL DE E.D.H

Ynes da Silva Félix  
Rosângela Lieko Kato

A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (PNEDH, 2007).

Com o objetivo de desenvolver a educação em e para os direitos humanos, o governo e a sociedade brasileira se organizaram em torno da criação e implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos afirmando o compromisso do Estado brasileiro “...de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias.” (PNEDH, 2007).

Nessa disciplina serão estudados os fundamentos e as especificidades da EDH, a partir de vários artigos e estudos desenvolvidos academicamente, além de experiências vividas pelos diversos autores citados.

O conteúdo apresentado no item 03 que trata do PNEDH foi construído a partir do texto do próprio Plano, com indicações, citações e

destaques na intenção de contribuir para uma compreensão mais direta dos temas abordados.

## 1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação é um direito humano reconhecido no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, *in verbis*:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

1. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

Referido direito vem fundamentado também em outros documentos internacionais, especialmente, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, a Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29) e o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13).

No Brasil, a educação é um direito social reconhecido no art. 6º da Constituição Federal e está regulada nos artigos 205 a 214. O art. 205 dispõe que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além das normais infraconstitucionais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/96) que estabelece os princípios gerais da educação, bem como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação, a EDH encontra fundamento no Programa Nacional de Direitos Humanos e nos Planos de Ação destes, já estudados em disciplina anterior.

## **2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

O conceito de direitos humanos é fruto de uma construção histórica.

O que se convencionou chamar “direitos humanos” compreende os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (RABENHORST, 2008).

A dignidade da pessoa humana é um valor que diz respeito ao ser humano, enquanto pessoa, reconhecidamente livre e cidadã, possibilitando-lhe o exercício dos direitos e garantias fundamentais. Esse valor guarda correspondência com as gerações futuras e não deve ser comprometido por condutas inconsequentes.

Por essa razão e compromisso, desenvolver uma educação para e em direitos humanos torna-se fundamental para garantir a essa e às futuras gerações o respeito aos direitos e à dignidade da pessoa humana.

A professora María Teresa Rodas (RODAS, 2015) afirma que “Educar em Direitos Humanos é formar atitudes de respeito aos Direitos Humanos. Mas é imprescindível entender que uma atitude de respeito nada tem a ver com a negação de conflitos”.

A seguir, a professora Rodas explica:

Pelo contrário, elementos fundamentais de respeito aos Direitos Humanos são a clareza para perceber as tensões, a honestidade para reconhecê-las e discuti-las. Formar atitudes de respeito aos Direitos Humanos significa formar nos alunos predisposições estáveis para atuar pela sua vigência nas relações sociais. Uma atitude se forma como resultado das experiências vividas à nível do conhecimento (crenças), à nível dos sentimentos (posição em respeito a crença, grau de adesão) e ao nível da conduta (tendência a atuar de modo correspondente à crença e a adesão que desperta). (idem)

Embora a necessidade da EDH seja um consenso internacional, o tema dos direitos humanos tem sua especificidade, e, por isso, a mera inserção de disciplinas curriculares, cursos, seminários e outros com conteúdo de direitos humanos não se mostra eficaz.

O professor Abraham Magendzo ao refletir sobre a relação escola, currículo e direitos humanos afirma que:

Os direitos humanos não integravam o currículo, não porque no passado fossem integralmente respeitados, mas porque pensávamos, ingenuamente, que todo indivíduo “bem educado” e “bem escolarizado”, implicitamente, havia internalizado o respeito a es-

se direitos. Hoje sabemos que não foi bem assim e por isto devemos incorporar esta disciplina ao currículo. Mas não queremos que os direitos humanos se convertam em opção de segunda classe, em uma atividade agregada com misericórdia ao currículo. (MAGENDZO, 2016).

Não se trata de um conteúdo adicional, mas se está pondo em jogo uma totalidade educativa que compromete o conteúdo e o método, o código e a mensagem, a interação humana na escola e fora dela. Cuidado com o reducionismo simplista e ingênuo de pressupor que a temática dos direitos humanos se pode resolver com a mera introdução de um conteúdo ou representação de um material didático. (MAGENDZO, 2016).

Insistimos em que os direitos humanos constituem por si uma ideologia educativa que compromete a essência mesma do currículo, tanto manifesta quanto oculta. Sua incorporação exige repensar o currículo. A temática dos direitos humanos na escola significa, certamente, repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover a mudança e gerar um processo de autocrítica e auto-análise. (MAGENDZO, 2016).

O pior serviço que se poderia fazer a este desafio seria ignorar e minimizar as contradições que não surgem apenas em períodos ditatoriais, mas também no Estado Democrático, já que os direitos humanos questionam a ação global da escola e seu currículo explícito e implícito. Acrescentando, deveríamos assinalar que a temática dos direitos humanos não é um “conteúdo” que se encontre “fora” e que se incorpora “dentro”, e que pode necessariamente ser identificado com, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. (MAGENDZO, 2016).

É muito mais, é um processo de reconstrução do saber, do pensar, do sentir e atuar em subjetividades e



significados próprios e idiossincrásicos que lhes outorgam seres de carne e osso. O importante é que seja fruto de algo assumido como próprio, gerado nas entranhas do currículo e da escola. Seu conceito variará de acordo com as vivências. Os direitos Humanos são um saber existencial que se reconstrói e se recontextualiza permanentemente. Nenhum documento poderá expressar em sua real magnitude os significados da subjetividade. (MAGENDZO, 2016).

No artigo citado anteriormente, a professora Rodas também apresenta uma proposta para a inserção dos direitos humanos nos conteúdos curriculares a fim de concretizar a EDH, nos seguintes termos:

Sendo o objetivo final da educação em Direitos Humanos a criação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa, não podem os Direitos Humanos ser patrimônio de uma disciplina ou de um professor. Desde esta perspectiva o que se necessita não é incluir um conteúdo especial sobre Direitos Humanos, mas efetuar uma mudança de enfoque.

Quer dizer, os mesmos conteúdos atuais podem se lograr processos de ensino aprendizagem que promovam e fortaleçam o exercício pleno dos Direitos Humanos. O que se quer é explicar as situações em que os Direitos Humanos estão em tensão. Trata-se de que os alunos percebam a vinculação dos conteúdos com a realidade do país, especialmente com aqueles aspectos da realidade em que os Direitos Humanos tem ou não vigência.

Os Direitos Humanos, pelo seu caráter indivisível e interdependente, são um elemento que permite integrar em sua tríplice dimensão:

- integração dos conteúdos se forem vistos na sua interrelação com outros
- integração do sujeito, se este pode reconstruir uma rede articulada de significados. O saber dos Direitos Humanos se reconstrói no significado que os próprios alunos atribuem a sua própria experiência.

- Integração no contexto, se se vinculam os Direitos Humanos e os conhecimentos que se adquirem com o princípio de historicidade.

Como se pode verificar, a educação em direitos humanos requer uma metodologia específica, que tenha o ser humano como foco central. Nas palavras da professora Rosa María Mujica (IIDH: 2002, p. 10):

Debe ser una metodología que tome en cuenta el valor de la persona, que tome en cuenta lo afectivo y lo lúdico, que busque el enriquecimiento personal de cada uno y de cada una, que se base en la interacción y en el convencimiento de que todos y todas tienen algo que enseñar y, al mismo tiempo, algo que aprender; que promueva la Autoestima, con la seguridad de que es la piedra angular para todo proceso de realización personal; que estimule la valoración de los demás y el respeto por el otro, piedra angular para el respeto a los derechos humanos; que permita el disfrute y la alegría, conociendo que son el eros y la pasión, las fuentes de la vida, del aprendizaje y de la felicidad, y que todos y todas tenemos derecho a ser felices, que rescate el valor pedagógico del juego y lo recupere no sólo para los niños, sino también para los adultos.

Com essas orientações apresenta-se, a seguir, o Plano Nacional de EDH construído no Brasil.

### **3. PLANO NACIONAL DE EDH E AS CINCO ÁREAS DE ATUAÇÃO**

A sociedade como um todo, tem o direito de receber uma educação de qualidade, pois trata-se de direito humano essencial e é dever dos governos democráticos garantir e promover a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da edu-

cação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

### 3.1 DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos, segundo o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões segundo descrito no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, 2007:

*a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;*

*b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;*

*c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;*

*d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;*

*e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.*

Apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia,

gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência.

Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A informação, disponibilizada como recurso tecnológico de comunicação de massas, ainda é insuficiente, o que traduz num grande número de analfabetos funcionais, apesar dos programas governamentais de inclusão digital e informacional. O conhecimento como construção que visa a intervenção sobre a realidade, motiva a atividade de processamento, por intermédio da reflexão, da informação absorvida.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado (PNEDH, 2007).

Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública.

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

No campo da educação, na cartilha Educação para a cidadania e uma cultura de paz, nos diz que é preciso estar atento para o papel e o desempenho nas funções da escola. No texto, destaca a proposta da pedagoga Vera Candau: “a escola, que deveria exercer um papel de humanização a partir da aquisição de conhecimentos e de valores para a conquista do exercício pleno da cidadania, tem muitas vezes favorecido a manutenção do *status quo* e refletido as desigualdades da sociedade”, continua ainda que é necessária “a construção de uma escola que forma crianças e jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia-a-dia, nos dis-

tintos espaços sociais, incluída a escola, uma cidadania consciente, crítica e militante”. E ressalta que: “isto exige uma prática educativa participativa, dialógica e democrática, que supere a cultura profundamente autoritária presente em todas as relações humanas e, em especial, na escola”. (apud TAVARES, 2001)

Esse tipo de análise possibilita o entendimento de que a escola deve exercer um papel de humanização a partir da socialização e construção do conhecimento, aliado aos valores necessários à conquista do exercício da cidadania. Especialmente ao se trabalhar a educação, o exercício da cidadania e a vivência da democracia na busca de uma intervenção concreta na questão social e cultural.

Educar para Cidadania é, neste contexto, como coloca a pedagoga Aida Monteiro, “entender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos”. Nesse entendimento, continua ela, “a educação é vista como um dos principais instrumentos de formação da cidadania, no sentido do pleno reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão, enquanto sujeito responsável pelo projeto de sociedade no qual está inserido. Enquanto instrumento social básico, a educação possibilita ao indivíduo a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania” (apud TAVARES, 2001).

### **3.2 PLANO NACIONAL DE EDH**

Em dezembro de 2006, no governo Luiz Inácio Lula da Silva (1º mandato, último ano), foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), numa parceria entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ). Como indica o próprio nome, ele é voltado para a concretização da vertente educação como direito-meio. Afinal de contas, para o atendimento da educação

como direito-fim, a competência para tal concerne ao Plano Nacional de Educação (PNE), que já existe (Lei 10172/01).

O PNEDH (2007) trabalha a partir de um recorte de espaços prioritários de atuação, quais sejam: “educação formal”, (educação básica e educação superior), “educação não-formal”, “educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança” e, por fim, “educação e mídia”, que transcrevemos, destacando os princípios e as ações programáticas:

### 3.2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA

Para a *educação básica*, os alicerces da concepção defendida encontram-se na multidimensionalidade do processo educativo, que não é apenas cognitivo mas também afetivo e comportamental; e na indispensável articulação entre escola e comunidade.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica destacados no PNEDH:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consoli-

dação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

*Ações programáticas:*

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;

2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;

3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;



4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;

5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino;

6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos;

7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;

8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as);

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;

10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;

11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político- pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;

12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos;

13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência;

14. apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade;

15. favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas;

16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;

17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;

18. estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola;

19. apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias;

20. promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos

de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional;

21. dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica;

22. fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas;

23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos;

24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania;

25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos;

26. apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal;

27. promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica.

As ações existentes ainda não alcançam, de forma significativa, o grupo de jovens em idade escolar básica. Embora a meta 6 do Plano Nacional de Educação considere o desenvolvimento de atividades em direitos humanos para ampliação da educação em tempo integral, em acordo com o Art. 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, é necessário desenvolver ações específicas para esse grupo, salvaguardando que as conquistas em direitos humanos não serão esquecidas ou perdidas pela sucessão das novas gerações.

### 3.2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na *educação superior*, a autonomia universitária deve estar voltada para a concretização dos fins traçados na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) por meio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão e na democracia interna das instituições. Nesse caso, ainda, assim como no anterior, um alicerce adicional é o caráter público da atividade educativa, levando a uma valorização das instituições públicas de ensino.

Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatiza o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios, segundo o Plano:

a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;

b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;

c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;

f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;

g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

### *Ações programáticas*

1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;
2. divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;
3. fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;
4. solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;
5. promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo.
6. incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;
7. estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
8. contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;
9. apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES;

10. promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;

11. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;

12. propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;

13. apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;

14. estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;

15. sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;

16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;

17. fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais;

19. estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;

20. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;

21. propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.

### 3.2.3 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

No que se refere à *educação não-formal*, o foco está na sua relevância como ação promotora da emancipação e autonomia de cada um e de todos os integrantes da espécie.

A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia.

Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como:

- a) qualificação para o trabalho;
- b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade;
- c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais;
- d) educação realizada nos meios de comunicação social;
- e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e



f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.

Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não-governamentais até as do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central.

Nesse sentido, movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea.

Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas.

Cabe assinalar um conjunto de princípios que devem orientar as linhas de ação nessa área temática. A educação não-formal, nessa perspectiva, deve ser vista como:

a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;

b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;

c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;

d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos;

e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;

f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;

g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares.

#### *Ações programáticas*

1. Identificar e avaliar as iniciativas de educação não-formal em direitos humanos, de forma a promover sua divulgação e socialização;

2. investir na promoção de programas e iniciativas de formação e capacitação permanente da população sobre a compreensão dos direitos humanos e suas formas de proteção e efetivação;

3. estimular o desenvolvimento de programas de formação e capacitação continuada da sociedade civil, para qualificar sua intervenção de monitoramento e controle social junto aos órgãos colegiados de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos em todos os poderes e esferas administrativas;

4. apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros;

5. promover cursos de educação em direitos humanos para qualificar servidores (as), gestores (as) públicos (as) e defensores (as) de direitos humanos;

6. estabelecer intercâmbio e troca de experiências entre agentes governamentais e da sociedade civil organizada vinculados a programas e projetos de educação não-formal, para avaliação de resultados, análise de metodologias e definição de parcerias na área de educação em direitos humanos;

7. apoiar técnica e financeiramente atividades nacionais e internacionais de intercâmbio entre as organizações da sociedade civil e do poder público, que envolvam a elaboração e execução de projetos e pesquisas de educação em direitos humanos;

8. incluir a temática da educação em direitos humanos nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular, entre outros;

9. incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens, entre outras;

10. incorporar a temática da educação em direitos humanos nos programas de inclusão digital e de educação a distância;

11. fomentar o tratamento dos temas de educação em direitos humanos nas produções artísticas, publicitárias e culturais: artes plásticas e cênicas, música, multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa, com temas locais, regionais e nacionais;

12. apoiar técnica e financeiramente programas e projetos da sociedade civil voltados para a educação em direitos humanos;

13. estimular projetos de educação em direitos humanos para agentes de esporte, lazer e cultura, incluindo projetos de capacitação à distância;

14. propor a incorporação da temática da educação em direitos humanos nos programas e projetos de esporte, lazer e cultura como instrumentos de inclusão social, especialmente os esportes vinculados à identidade cultural brasileira e incorporados aos princípios e fins da educação nacional.

### 3.2.4 EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOS SISTEMAS DE JUSTIÇA E SEGURANÇA

No que diz respeito aos *profissionais de Justiça e Segurança*, a questão central é a construção de seu compromisso com os valores democráticos, e, na perspectiva colocada por esses valores, sua participação na construção efetiva de sistemas conspícuos de Justiça e Segurança, submetidos a controle social.

No que se refere à função específica da segurança, a Constituição de 1988 afirma que a segurança pública como “dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” (Art. 144). Define como princípios para o exercício do direito à justiça, o respeito da lei acima das vontades individuais, o respeito à dignidade contra todas as formas de tratamento desumano e degradante, a liberdade de culto, a inviolabilidade da intimidade das pessoas, o asilo, o sigilo da correspondência e comunicações, a liberdade de reunião e associação e o acesso à justiça (Art. 5).

A aplicação da lei é critério para a efetivação do direito à justiça e à segurança. O processo de elaboração e aplicação da lei exige coerência

com os princípios da igualdade, da dignidade, do respeito à diversidade, da solidariedade e da afirmação da democracia.

A capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos direitos humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã.

A educação em direitos humanos constitui um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos.

A consolidação da democracia demanda conhecimentos, habilidades e práticas profissionais coerentes com os princípios democráticos. O ensino dos direitos humanos deve ser operacionalizado nas práticas desses(as) profissionais, que se manifestam nas mensagens, atitudes e valores presentes na cultura das escolas e academias, nas instituições de segurança e justiça e nas relações sociais.

A educação em direitos humanos deve considerar os seguintes princípios:

a) respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos;

b) liberdade de exercício de expressão e opinião;

c) leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e segurança;

d) reconhecimento de embates entre paradigmas, modelos de sociedade, necessidades individuais e coletivas e diferenças políticas e ideológicas;

e) vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios;

f) conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos direitos humanos;

g) relação de correspondência dos eixos ético, técnico e legal no currículo, coerente com os princípios dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito;

h) uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força, protegendo e respeitando todos(as) os(as) cidadãos(ãs);

i) respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos(as);

j) consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança;

k) explicitação das contradições e conflitos existentes nos discursos e práticas das categorias profissionais do sistema de segurança e justiça;

l) estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos direitos humanos;

m) promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos;

n) leitura crítica dos modelos de formação e ação policial que utilizam práticas violadoras da dignidade da pessoa humana.

#### *Ações programáticas*

1. Apoiar técnica e financeiramente programas e projetos de ca-

pacitação da sociedade civil em educação em direitos humanos na área da justiça e segurança;

2. sensibilizar as autoridades, gestores(as) e responsáveis pela segurança pública para a importância da formação em direitos humanos por parte dos operadores(as) e servidores(as) dos sistemas das áreas de justiça, segurança, defesa e promoção social;

3. criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em direitos humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, considerando os princípios da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

4. fortalecer programas e projetos de cursos de especialização, atualização e aperfeiçoamento em direitos humanos, dirigidos aos(as) profissionais da área;

5. estimular as instituições federais dos entes federativos para a utilização das certificações como requisito para ascensão profissional, a exemplo da Rede Nacional de Cursos de Especialização em Segurança Pública – RENAESP;

6. proporcionar condições adequadas para que as ouvidorias, corregedorias e outros órgãos de controle social dos sistemas e dos entes federados, transformem-se em atores pró-ativos na prevenção das violações de direitos e na função educativa em direitos humanos;

7. apoiar, incentivar e aprimorar as condições básicas de infraestrutura e superestrutura para a educação em direitos humanos nas áreas de justiça, segurança pública, defesa, promoção social e administração penitenciária como prioridades governamentais;

8. fomentar nos centros de formação, escolas e academias, a criação de centros de referência para a produção, difusão e aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos que contemplem a promoção e defesa dos direitos humanos;

9. construir bancos de dados com informações sobre policiais militares e civis, membros do Ministério Público, da Defensoria Pública, magistrados, agentes e servidores(as) penitenciários(as), dentre outros, que passaram por processo de formação em direitos humanos, nas instâncias federal, estadual e municipal, garantindo o compartilhamento das informações entre os órgãos;

10. fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros;

11. propor e acompanhar a criação de comissões ou núcleos de direitos humanos nos sistemas de justiça e segurança, que abarquem, entre outras tarefas, a educação em direitos humanos;

12. promover a formação em direitos humanos para profissionais e técnicos(as) envolvidos(as) nas questões relacionadas com refugiados(as), migrantes nacionais, estrangeiros(as) e clandestinos(as), considerando a atenção às diferenças e o respeito aos direitos humanos, independentemente de origem ou nacionalidade;

13. incentivar o desenvolvimento de programas e projetos de educação em direitos humanos nas penitenciárias e demais órgãos do sistema prisional, inclusive nas delegacias e manicômios judiciários;



14. apoiar e financiar cursos de especialização e pós-graduação stricto sensu para as áreas de justiça, segurança pública, administração penitenciária, promoção e defesa social, com transversalidade em direitos humanos;

15. sugerir a criação de um fórum permanente de avaliação das academias de polícia, escolas do Ministério Público, da Defensoria Pública e Magistratura e centros de formação de profissionais da execução penal

16. promover e incentivar a implementação do Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil<sup>18</sup>, por meio de programas e projetos de capacitação para profissionais do sistema de justiça e segurança pública, entidades da sociedade civil e membros do comitê nacional e estaduais de enfrentamento à tortura;

17. produzir e difundir material didático e pedagógico sobre a prevenção e combate à tortura para os profissionais e gestores do sistema de justiça e segurança pública e órgãos de controle social;

18. incentivar a estruturação e o fortalecimento de academias penitenciárias e programas de formação dos profissionais do sistema penitenciário, inserindo os direitos humanos como conteúdo curricular;

19. implementar programas e projetos de formação continuada na área da educação em direitos humanos para os profissionais das delegacias especializadas com a participação da sociedade civil;

20. estimular a criação e/ou apoiar programas e projetos de educação em direitos humanos para os profissionais que atuam com refugiados e asilados;

21. capacitar os profissionais do sistema de segurança e justiça em relação à questão social das comunidades rurais e urbanas, especialmente as populações indígenas, os acampamentos e assentamentos rurais e as coletividades sem teto;

22. incentivar a proposta de programas, projetos e ações de capacitação para guardas municipais, garantindo a inserção dos direitos humanos como conteúdo teórico e prático;

23. sugerir programas, projetos e ações de capacitação em mediação de conflitos e educação em direitos humanos, envolvendo conselhos de segurança pública, conselhos de direitos humanos, ouvidorias de polícia, comissões de gerenciamento de crises, dentre outros;

24. estimular a produção de material didático em direitos humanos para as áreas da justiça e da segurança pública;

25. promover pesquisas sobre as experiências de educação em direitos humanos nas áreas de segurança e justiça;

26. apoiar a valorização dos profissionais de segurança e justiça, garantindo condições de trabalho adequadas e formação continuada, de modo a contribuir para a redução de transtornos psíquicos, prevenindo violações aos direitos humanos.

### 3.2.5 EDUCAÇÃO E MÍDIA

Para concluir, em *educação e mídia*, as grandes questões encontram-se no caráter público que deve ter o direito à informação e na necessária atenção que deve ser dada ao poder da mídia como vetor de formação de opinião.

A contemporaneidade é caracterizada pela sociedade do conhecimento e da comunicação, tornando a mídia um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal.

Especial ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de mídias comunitárias, que possibilitam a democratização da informação e do aces-

so às tecnologias para a sua produção, criando instrumentos para serem apropriados pelos setores populares e servir de base a ações educativas capazes de penetrar nas regiões mais longínquas dos estados e do país, fortalecendo a cidadania e os direitos humanos.

Para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, devem ser considerados como princípios:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;
- e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.

#### *Ações programáticas*

1. Criar mecanismos de incentivo às agências de publicidade para a produção de peças de propaganda adequadas a todos os meios de comunicação, que difundam valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à construção de uma cultura transformadora nessa área;

2. sensibilizar proprietários(as) de agências de publicidade para a produção voluntária de peças de propaganda que visem à realização de campanhas de difusão dos valores e princípios relacionados aos direitos humanos;

3. propor às associações de classe e dirigentes de meios de comunicação a veiculação gratuita das peças de propaganda dessas campanhas;

4. garantir mecanismos que assegurem a implementação de ações do PNEDH, tais como premiação das melhores campanhas e promoção de incentivos fiscais, para que órgãos da mídia empresarial possam aderir às medidas propostas;

5. definir parcerias com entidades associativas de empresas da área de mídia, profissionais de comunicação, entidades sindicais e populares para a produção e divulgação de materiais relacionados aos direitos humanos;

6. propor e estimular, nos meios de comunicação, a realização de programas de entrevistas e debates sobre direitos humanos, que envolvam entidades comunitárias e populares, levando em consideração as especificidades e as linguagens adequadas aos diferentes segmentos do público de cada região do país;

7. firmar convênios com gráficas públicas e privadas, além de outras empresas, para produzir edições populares de códigos, estatutos e da legislação em geral, relacionados a direitos, bem como informativos (manuais, guias, cartilhas etc.), orientando a população sobre seus direitos e deveres, com ampla distribuição gratuita em todo o território nacional, contemplando também nos materiais as necessidades das pessoas com deficiência;

8. propor a criação de bancos de dados sobre direitos humanos, com interface no sítio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com as seguintes características: a) disponibilização de textos didáticos e legislação pertinente ao tema; b) relação de profissionais e defensores(as) de direitos humanos; c) informações sobre políticas públicas em desenvolvimento nos âmbitos municipal, estadual e federal, dentre outros temas;

9. realizar campanhas para orientar cidadãos(ãs) e entidades a denunciar eventuais abusos e violações dos direitos humanos cometi-

dos pela mídia, para que os(as) autores(as) sejam responsabilizados(as) na forma da lei;

10. incentivar a regulamentação das disposições constitucionais relativas à missão educativa dos veículos de comunicação que operam mediante concessão pública;

11. propor às comissões legislativas de direitos humanos a instituição de prêmios de mérito a pessoas e entidades ligadas à comunicação social, que tenham se destacado na área dos direitos humanos;

12. apoiar a criação de programas de formação de profissionais da educação e áreas afins, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos.

13. propor concursos no âmbito nacional e regional de ensino, nos níveis fundamental, médio e superior, sobre meios de comunicação e direitos humanos;

14. estabelecer parcerias entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e organizações comunitárias e empresariais, tais como rádios, canais de televisão, bem como organizações da sociedade civil, para a produção e difusão de programas, campanhas e projetos de comunicação na área de direitos humanos, levando em consideração o parágrafo 2º. do artigo 53 do Decreto 5.296/2004;

15. fomentar a criação e a acessibilidade de Observatórios Sociais destinados a acompanhar a cobertura da mídia em direitos humanos;

16. incentivar pesquisas regulares que possam identificar formas, circunstâncias e características de violações dos direitos humanos pela mídia;

17. apoiar iniciativas que facilitem a regularização dos meios de comunicação de caráter comunitário, como estratégia de democratização da informação;

18. acompanhar a implementação da Portaria n.º 310, de 28 de junho de 2006, do Ministério das Comunicações, sobre emprego de legenda oculta, janela com intérprete de LIBRAS, dublagem e áudio, descrição de cenas e imagens na programação regular da televisão, de modo a garantir o acesso das pessoas com deficiência auditiva e visual à informação e à comunicação;

19. incentivar professores(as), estudantes de comunicação social e especialistas em mídia a desenvolver pesquisas na área de direitos humanos;

20. propor ao Conselho Nacional de Educação a inclusão da disciplina “Direitos Humanos e Mídia” nas diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social;

21. sensibilizar diretores(as) de órgãos da mídia para a inclusão dos princípios fundamentais de direitos humanos em seus manuais de redação e orientações editoriais;

22. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos;

23. incentivar e apoiar a produção de filmes e material audiovisual sobre a temática dos direitos humanos.

É com base nesses pontos de apoio específicos que o PNEDH, em cada um dos espaços prioritários de atuação, apresenta os respectivos conjuntos de propostas de ações programáticas.

Na resenha de Maria Suzana De Stefano Menin sobre a obra dos autores Ulisses F. de Araújo e Júlio Groppa Aquino, registra-se as diferentes concepções que se pode ter da educação em valores, desde a transmissão direta à influência de modelos, e que os autores adotam a premissa teórica de que os valores são construídos na interação entre

“um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes” e, dessa forma, educar em valores significa dar as possibilidades da construção dos mesmos por meio das mais diversas trocas dos alunos com outros elementos da comunidade escolar e externa à escola e com as mais variadas produções culturais (MENIN, 2003).

A autora continua dizendo que é preciso possibilitar aos alunos capacidades que os habilitem a interagir com outros; dentre elas, os autores, consideram como mais essenciais: a capacidade dialógica, a consciência dos próprios sentimentos e emoções e a autonomia para a tomada de decisões em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral (MENIN, 2003).

Propõe a autora da resenha, uma proposta construtivista de educação moral que não escapa à questão: *construir quais valores? Que se relaciona a outras: há valores melhores que outros? Há critérios para a escolha dos melhores valores?* Num mundo reconhecidamente em crise de valores, onde continuam a existir formas autoritárias de imposição de valores dissimuladas dentro de uma lógica capitalista que *naturaliza a exclusão de ideias e pessoas*, que incentiva ao *consumismo desenfreado*, e que, por fim, acaba *reforçando o egocentrismo e a anomia individual, conforme descrevem nas p. 10 e 11*, Ulisses F. de Araújo e Júlio Groppa Aquino, a solução para uma educação em valores, não está em voltar-se para valores tradicionais antes adotados, mas em buscar um referencial atual, comum, reconhecidamente aprovado pelas mais variadas culturas, embora pouco alcançado: a Declaração Universal dos Direitos Humanos consagrada em 1948. Araújo e Aquino assumem, portanto, essa declaração como um caminho frutífero a ser adotado por todos aqueles que querem promover uma educação para a ética, a cidadania e a paz.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). **Direitos humanos e cidadania**: desenvolvimento pela educação em direitos humanos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os Direitos Humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações sociais. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

CANDAU, Vera Maria, et al. **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000.

MAGENDZO, Abraham. **O currículo escolar e os direitos humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/abraham.htm>. Acesso em: 02 fev. 2016.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. **Educação e soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100026>. Acesso em: 02 fev. 2016.

MUJICA, Rosa María. La metodología de la educación en derechos humanos. San José da Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a\\_pdf/mujica\\_metodologia\\_educacion.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf). Acesso em: 02 fev. 2016.



PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNE-DH). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

RODAS, Maria Teresa. **La Propuesta Educativa de los Derechos Humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/rodas.html>. Acesso em: 02 fev. 2016.

TAVARES, Celma. **Construindo uma cultura de paz** - Oficinas pedagógicas. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/mundo/cartilhas\\_paz/paz\\_cartilha.html](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/mundo/cartilhas_paz/paz_cartilha.html). Acesso em: 02 fev. 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: editora Universitária/UFPB, 2008.

## CAPÍTULO 5

# FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Antonio Hilário Aguilera Urquiza

Getúlio Raimundo de Lima

### 1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Tudo nos é proibido, a não ser cruzarmos os braços? A pobreza não está escrita nos astros; o subdesenvolvimento não é fruto de um obscuro desígnio de Deus. As classes dominantes põem as barbas de molho, e ao mesmo tempo anunciam o inferno para todos. De certo modo, a direita tem razão quando se identifica com a tranquilidade e a ordem; é a ordem, de fato, da cotidiana humilhação das maiorias, mas ordem em última análise; a tranquilidade de que a injustiça continue sendo injusta e a fome faminta. Se o futuro se transforma numa caixa de surpresas, o conservador grita, com toda razão: “Traíram-me.” E os ideólogos da impotência, os escravos, que olham a si mesmos com os olhos do dono, não demoram a escutar seus clamores (GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 9).

#### 1.1 CONCEITO DE CIDADANIA

Existem várias concepções intrínsecas ao termo cidadania, essas variações do significado de cidadania estão relacionadas com diferentes contextos sócio históricos, ao longo do tempo e do espaço e com o “processo dialético em incessante percurso em nossa sociedade” (COVRE, 2002, p.8) de construção da cidadania.

As disputas entre as teorias que discutem a cidadania, em muitos casos, estão relacionadas com a questão da “ausência de um princípio de justiça” e da política do “bem comum”, Aduz Fleury (1994), motivo que leva “à redução da noção de direitos sociais a um conjunto de serviços a serem prestados à população em busca de uma melhoria do seu bem-estar social, e/ou aos aspectos de sua formalização jurídico-institucional” (FLEURY, 1994, p. 45).

O lugar comum destas concepções e definições de cidadania, é que todas elas envolvem os seguintes elementos: sujeitos, sociedade, poder, política, direitos, democracia, atitudes com relação ao processo organizativo da sociedade, a uma condição política e social a ser atingida. Portanto, são dimensões que abrangem relações entre seres humanos, a sociedade e o Estado.

Segundo Coutinho (1997), cidadania é o conceito que melhor expressa a democracia e a reabsorção dos bens sociais pelo conjunto dos cidadãos. Ele concebe cidadania como uma capacidade conquistada por alguns sujeitos, ou no contexto de uma democracia efetiva, por todos os indivíduos, “de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado” (COUTINHO, 1997, p. 146).

Na perspectiva de Covre (2002), ao indagar o que é cidadania, afirma categoricamente que “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão” e que está simbioticamente relacionada com o próprio “direito a vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento as necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência” (COVRE, 2002, p. 10-11).

Fleury (1994, p.9), volta sua atenção para os modos de produção da cidadania e seus conteúdos com relação à “questão social”, bem

como, o processo de generalização e equalização jurídica do conceito de cidadania que levou a transformação do direito em uma função estatal. Concebe a cidadania “como relação que se estabelece entre os indivíduos, iguais a nível formal, e o seu Estado, através da participação dos primeiros no exercício do político e no atributo de um conjunto de direitos positivos frente a este Estado” (FLEURY, 1994, p. 43).

No contexto da sociedade capitalista, a cidadania é um instrumento mediador “absolutamente imprescindível para a constituição, organização e luta” dos movimentos sociais de emancipação, de direitos humanos e defesa de melhores condições políticas e materiais dos mais diversos coletivos humanos, historicamente,

se por um lado a cidadania enquanto relação individual de direito entre o cidadão e seu Estado foi a negação da existência das classes sociais, por outro lado seu reconhecimento foi absolutamente imprescindível para a constituição, organização e luta das classes dominadas. Em primeiro lugar, foi impossível restringir a participação política a uma elite de proprietários, quando a própria constituição do mercado requeria a extensão da cidadania aos vendedores da força de trabalho; em segundo lugar, porque a existência de igualdades formais entra constantemente em contradição com a existência de relações desiguais e de exploração; e, em terceiro lugar, porque a existência de uma relação de direito entre o cidadão e o Estado favorece que o próprio Estado seja tornado como o interlocutor das classes oprimidas que se organizam (FLEURY, 1994, p. 44).

Neste sentido, a cidadania está inscrita na natureza do Estado capitalista, enquanto hipótese jurídica, com a função de mediação entre o Estado e a dominação burguesa, em constante pugnação pela “equalização jurídico- política dos indivíduos” (FLEURY, 1994, p. 43-45).

Barreto (2006, p. 126), trata cidadania como qualidade de cidadão, o “pertencer à comunidade, que assegura ao homem a sua constelação de direitos e o seu quadro de deveres”. O que é o cidadão? Houaiss (2009), concebe cidadão como “aquele que goza de direitos constitucionais” e “membro de um Estado” que usufrui de direitos civis e políticos.

Outro elemento importante, sobre o conceito de cidadão e cidadania, é o argumentado por Aristóteles (2013), que não se pode separar a natureza do Estado do corpo dos cidadãos. O critério para conhecer a “Constituição dos Estados e suas espécies”, exige, em primeiro lugar, que se conheça “o que é um Estado.” “O Estado é o sujeito constante da política e do governo; a constituição política não é senão a ordem dos habitantes que o compõem” (ARISTÓTELES, 2013, p. 27). Elói (1986), ao comentar a definição de cidadão do estado aristotélico, fica evidente que cidadão é o homem que tem o direito de ter acesso às funções públicas, ao poder legislativo e ao poder judiciário, “não é aquele que toma parte no julgamento e na assembleia, mas aquele que pode ter acesso ao poder deliberativo ou judicativo” (ELÓI, 1986, p. 37-38).

Posição consagrada por Aristóteles (2013, p. 27), ao responder, “o que devemos entender por cidadão e quem podemos qualificar assim”, no fragmento que segue:

Como qualquer totalidade, o Estado consiste numa multidão de partes: é a universalidade dos cidadãos [...]. É cidadão aquele que, no país em que reside, é admitido na jurisdição e na deliberação [...], caracterizado pelo atributo do poder (pois é pela participação no poder público que o definimos) [...]. Portanto, o cidadão não pode ser o mesmo em todas as formas de governo [...]. A definição do cidadão, portanto, é suscetível de maior ou menor extensão, conforme o gênero do governo (ARISTÓTELES, 2013, p. 27-29).

## 1.2. UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DA CIDADANIA

Os percursos da cidadania ao longo da história estão relacionadas com as buscas por projetos políticos de sociedade, de convivência humana, de relações e diálogos multidimensionais entre indivíduo-sociedade-Estado-espécie e, ultimamente, com a questão ambiental e a Terra.

O conhecimento do processo histórico de formação da cidadania é fundamental para que compreendamos as determinações dos sistemas hegemônicos em cada Estado-nação, suas cartas políticas e documentos jurídicos que definem quem é ou não cidadão, os critérios de distribuição dos direitos e deveres entre os cidadãos, locados em espaços territoriais, sociais, políticos, econômicos e culturais. Os processos de incorporação e de participação dos diferentes grupos nas estruturas políticas.

Em linhas gerais, as visões de cidadania ancoram em duas concepções básicas, uma que parte da visão idealista da História, considera a cidadania como consequência da apreensão de valores universais e superiores que mobilizam os interesses coletivos; das disputas ideológicas, das crenças de ordem religiosas, da antipatia e intolerância ao diferente, entre outras. Para estimular a participação, utiliza-se de exemplo de grandes lideranças da história universal.

A concepção materialista da História, entretanto, caracteriza a categoria em estudo, as contradições latentes entre os interesses particulares e coletivos, das lutas de classes, é a partir da matização das classes e do processo de enfrentamento entre os providos e despossuídos das condições sociais, culturais e materiais, que os indivíduos, em torno de determinados conglomerados humanos se isolam, nas quais umas dominam outras, que desdobra em lutas no interior do Estado, dos interesses particulares e coletivos.

Segundo Bottomore (1996, p.73), as ideias de cidadania surgiram em diversos períodos históricos da humanidade, como nas antigas Grécia e Roma, nos burgos da Europa medieval, nas cidades do Renascimento. Mas, foi na modernidade que a cidadania ganhou um caráter próprio.

### **Polis grega: comunidade dos cidadãos e a cidade dos homens**

Nas sociedades Greco-romana, comenta Paula (2002, p. 30-31e 47), o mérito, a identidade social do cidadão, estava relacionada com o engajamento na sociedade, o ter desempenhado de forma adequada a tarefa que corresponde a um indivíduo ocupado com seu ‘mundo’, com o universo sociocêntrico ou o contexto sociopolítico que o agrupava em um mesmo “feixe relacional”, como a cultura, a educação, a filosofia, a ética, a moral e a estética. O cidadão afirmava e garantia sua personalidade à medida que se inseria na coletividade social, ou aparelho estatal.

Os primórdios mais longínquos da cidadania se encontram em Atenas e Esparta, relacionada com o princípio de “virtude cívica” - espírito público do povo, segundo Ri Júnior (2003), a categoria cidadania e o seu significado não eram conhecidos pelos gregos e sim a noção de virtude cívica. As virtudes cívicas não têm sua origem em um *status* pessoal, mas nas condições objetivas.

A *polis*, expressão de origem grega que se assemelha mais com o moderno conceito de cidadania, era considerada pelos helênicos, como a melhor forma de vida associada, visto que, traduzia “a ideia de homem livre, intimamente comprometido com a defesa dos interesses da cidade-Estado” (RI JÚNIOR, 2003, p. 26).

Na Grécia Antiga, aduz Vieira (2001), Ri Júnior (2003), cidadão era o título dado aos membros da cidade. No mundo helênico, esse título configurava o sentido de pertença a um Estado-nação e a personalidade em um território geográfico, concedido a restritos grupos da

sociedade. Eram esses cidadãos gregos que se responsabilizavam pela coletividade, detentores do poder de atribuir e distribuir os cargos e funções públicas, como a justiça, a política e a administração da cidade-estado grega, a *polis*.

Rememora Ri Júnior (2003), na Grécia, não gozavam do status de cidadão as mulheres, os escravos e os metecos (estrangeiros que viviam em Atenas), cidadão era o homem adulto apto a defender os interesses da *polis* por meio das armas. Com as mudanças ao longo do tempo, esse interesse em defender a cidade-Estado “transforma-se em sentimento subjetivo de bem comum em relação à *polis*.”

Sentimento que deve claramente transcender a todos os interesses pessoais do cidadão. Assim sendo, eram considerados cidadãos todos os homens livres que pertenciam ao grupo dos que contribuía-  
am ativamente à organização da comunidade. Além de possuidor de um vínculo de origem com o território da comunidade, o cidadão grego deveria ser homem, livre, de grande despojamento pessoal [...], em prol da *polis*. Por conseguirem identificar os interesses pessoais com a da cidade-Estado, estes eram considerados ‘virtuosos’ e ‘sábios’ (RI JÚNIOR, 2003, p. 27).

A posição social e econômica era fundamental para a designação do título de cidadão na Grécia do século VII a. C., eram daqueles que possuíam propriedade rural e riquezas, comenta Paula (2002, p. 71), sendo também, garantido a eles o monopólio do conhecimento. O lugar do escravo, da mulher e da criança, seus espaços de ocupação social, era o intramuros da casa.

### **“Sou um cidadão romano!”**

É no contexto político da cidade-Estado de Roma, que foi instituído, pela primeira vez, o conceito jurídico de cidadania, vinculado a noção de *status civitatis*. Argumenta Ri Júnior (2003), o direito romano,



desde sua origem, utilizou essa categoria como base para todo o seu ordenamento jurídico. A concepção de cidadania e cidadão romano é profundamente influenciada pela a experiência grega, especialmente nos primeiros séculos da história de Roma. Desta concepção comum que irá nascer e desenvolver a “*civitas*” romana.

Comenta Ri Júnior (2003), no direito romano, *civis* ou *civis romanus* era o cidadão romano, título que possibilitava ao indivíduo usufruir de direitos e cumprir obrigações ligadas à qualidade de membro de determinada cidade.

A *Civitas* se desdobrava de acordo com o território que era a unidade política e administrativa essencial na organização greco-romana, seus habitantes estavam sujeitos a um conjunto de obrigações jurídicas especiais; o status de cidadão ou *civis* garantia um conjunto de direitos civis e políticos.

Todo homem livre é um cidadão da cidade que o originou. Eram excluídos do direito à cidadania, e portanto não gozavam de plena capacidade jurídica, as mulheres, as crianças, os escravos, os apátridas e os estrangeiros [...]. como direitos políticos eram previstos o direito ao voto em assembleia e o direito de ser eleito magistrado [...]. O cidadão romano tinha basicamente duas obrigações em relação ao Estado: o pagamento dos tributos e o serviço militar (RI JÚNIOR, 2003, p. 30, 36).

A qualidade de “*civis romanus*” se caracteriza como uma “cidadania restrita”, que estabelecia e negava direitos para determinados grupos sociais, considerados como não-cidadãos. Em tal contexto, somente os nobres- os patrícios- acumulavam direitos, tais como a propriedade da terra e o usufruto do poder político. Diante desta realidade os não nobres- os plebeus- provocaram diversas revoltas contra essa estrutura de poder constituído, na tentativa de obter alguns direitos.

O conceito cidadania no mundo romano passou por várias mudanças, em um primeiro momento, o sistema jurídico romano se utilizou preferencialmente do princípio *jus sanguinis* para a aquisição da cidadania, segundo Dal Ri Júnior (2003), com os processos de conquistas, expansão, de transição da cidade-Estado em Império, fará com que o processo de aquisição de cidadania sofra algumas transformações. Nesta fase, jogam um papel importante os jurisconsultos, que paulatinamente, irá conceder o título de cidadão aos povos dos clãs e dos territórios invadidos por Roma.

As estruturas de transmissão da cidadania se dava por meio das gens e a família- instâncias anteriores à *civitas* e fundamentos da própria cidade-Estado, segundo Dal Ri Júnior (2003, p. 31-34), na primeira fase da história da cidadania romana, haviam algumas possibilidades de reconhecimento do status civitatis. a) nascer em um casamento regular de pai romano no momento da concepção; b) nascer de um casamento irregular, seguindo a situação da mãe e, c) finalmente o filho de peregrinos (ao menos o pai precisava ser peregrino ao momento do nascimento) casados regularmente.

Outra forma de obtenção de cidadania, aponta Dal Ri Júnior (2003), a libertação do escravo, pela alforria, integrando uma família romana com todos os seus detalhes, como o culto aos antepassados e nome. Já a perda da cidadania era qualificada por meio de *capitis diminutio media*, perda da cidadania do cidadão.

De acordo com Dal Ri Júnior (2003, p. 37-38), o mais importante aspecto da cidadania romana é a *libertas*, núcleo central da categoria em questão. A *libertas* configurava o *status* de cidadão e limitava o poder dos magistrados, a liberdade estava materializada na forma de um forte sistema de garantias jurisdicionais e de proteção da pessoa.

Com a crise da República, submissa e esvaziada de sua substância pela paulatina introdução de princípios políticos devotados a figura e a

efetivação dos poderes do imperador, como representante máximo do povo, a definição de liberdade, doravante, consistirá em submeter-se ao poder, tanto para a aristocracia como para o povo, a liberdade convergia, comenta Rouland (1997, p. 349), para um mesmo paradoxo: “não há liberdade a não ser na submissão”.

### **A cidadania no mundo da servidão e vassalagem**

O declínio e queda do Império Romano, promoveu um novo período histórico, chamado pelos historiadores de Idade Média, que têm sua base socioeconômica organizada entorno dos feudos, caracterizada como feudalismo, que em seu processo de desenvolvimento, transformou, dentro do contexto geográfico em foco, o status político de um grande número de pessoas à condição de súdito, relação de vassalagem, servidão, cujo domínio hegemônico era do sistema monárquico absolutista de governo, mantido por senhores feudais.

Essas transformações econômicas, sociais e políticas irão provocar mudanças e retrocessos na concepção de cidadania. A ordem jurídica pública, deste período, é esfacelada, dispersada e concentrada nas mãos dos senhores feudais, dos monarcas, do Poder Eclesiástico e das corporações de ofício.

De acordo com Dal Ri Júnior (2003, p. 38-39), na medida em que Roma vai perdendo sua característica de cidade-Estado e se constituindo como Império, inicia-se um processo gradual de ‘esvaziamento’ do conceito de cidadania, e gradativamente, amplia a sujeição do indivíduo à autoridade do soberano.

A evolução da cidadania e da nacionalidade na Idade Média tem uma primeira fase no período feudal, onde o espaço territorial deixado pelo antigo Império vem ocupado por uma multiplicidade de pequenos Estados. Os elementos fundamentais desta nascente comunidade jurídica internacional podem ser reco-

nhecidos na chamada *Respublica Christiana*. Isto porque tais Estados encontram-se estreitamente ligados entre si por uma só religião, o cristianismo, e por um só elemento de coesão política, a Igreja. Somente esta última poderia servir como sentido unificador entre o particularismo, que nasce com estes novos Estados, e o universalismo deixado pela cultura romana (DAL RI JÚNIOR, 2003, p.39).

Nessa nova comunidade jurídica, que tem seu expoente teórico principal, o africano argelino, Agostinho de Hipona (354-430), conhecido mundialmente como Santo Agostinho, cuja base filosófica se encontra na sua obra *De Civitate Dei*, a Cidade de Deus, que defende certo tipo de universalismo e apresenta uma nova forma de conceber o mundo e as relações entre os homens, uma concepção universal da comunidade política. Um ideal de cosmopolitismo sustentado na comunhão dos fiéis.

Segundo Dal Ri Júnior (2003, p. 40), na Alta Idade média, o indivíduo “batizado goza da personalidade da Igreja e participa da grande universalidade da casa de Deus”. Aqueles que não eram batizados (extra Ecclesiani) pertenciam, do ponto de vista teológico, a uma espécie de “Igreja universal do Espírito” e da ordem temporal, os quais deveriam ser reconhecidos e respeitados em sua dignidade humana. Porém

Se de um lado, é muito clara esta perspectiva universalista e cosmopolita, que vincula o indivíduo a esta imaginária *Respublica Christiana*, de outro, o indivíduo era também vinculado, no âmbito temporal, ao pequeno Estado de onde é originário. Se trata do vínculo de vassalagem (*vassalaticum*), costume germânico [...]. Os diversos reinos germânicos, que se instalaram no território do antigo Império Romano após a invasão bárbara, trouxeram consigo este antigo costume baseado na obrigação de fidelidade e na sujeição pessoal, entre o senhor feudal e o vassalo, entre o *potentes* e o *minores*, entre *honestiores* e *humiliores*; Esta relação de vassalagem, já na Alta Idade Média,

se configurava como um verdadeiro contrato bilateral entre o senhor (*senior*), que promete defender e manter, e o *vassalo* (*vassus*), que promete fidelidade e prestação de determinados serviços [...] (DAL RI JÚNIOR, 2003, p.40).

Acompanha a instituição de “*vassalaticum*”, que se torna hegemônica em toda a sociedade europeia medieval, o instituto conhecido como *beneficium*, de acordo com Dal Ri Júnior (2003, p. 41), este se configura como concessão de terras, o feudo, do *senior* ao *vassus*, de caráter revogável e condicionado à prestação de determinados serviços.

É das relações de propriedade, de domínio, da união destes dois institutos, *vassalaticum* e *beneficium*, que se originará a forma de direito necessário ao processo de desenvolvimento e consolidação do feudalismo. Bem como, para a redução do modelo de cidadão romano a súdito medieval. Esse novo “feixe de relações” que traspassa a sociedade, entre senhor e vassalo, fará com que se perca definitivamente a ideia de *status civitatis* transmitida pela cultura jurídica romana, cuja consequência é

[...], o completo desaparecimento de certas atribuições exclusivas da cidadania romana: exercício de direitos, posse de capacidade jurídica, honras e cargos. Estas não podem mais depender do comum pertencer a uma *civitas* que deixou de existir, mas são atribuídos em base ao pertencer a um determinado grupo social, no âmbito das relações feudais. Não existem mais os cidadãos, mas uma série de pessoas, dependentes de outras pessoas. Dependência esta que era regulada e sujeita à jurisdição de específicos tribunais [...]: ‘A plebe não possui cidadania, mas encontra-se em uma relação de dependência e de sujeição em relação ao seu senhor’ (DAL RI JÚNIOR, 2003, p.42).

Comenta Dal Ri Júnior (2003), entre a queda do Império Romano até a coroação de Carlos Magno como Imperador do Sacro Império Romano-Germânico (natal do ano 800), considerando os diferentes contex-

tos, as discontinuidades históricas e espaciais, a multiplicidade de Estados, dirigidos por etnias, línguas, culturas e formas de administração, que se dará efetivamente à redução do *status* de cidadão à condição de súdito.

A sujeição típica da Alta Idade Média, que por sua vez, forma um grande mosaico, com peças muito diferentes entre si, se prolonga “até a chamada idade das comunas, onde florescem cidades-Estados como Florença e Veneza, esta sujeição do indivíduo ao senhor feudal é reconduzida, através do Renascimento, a uma busca da cidadania clássica romana” (DAL RI JÚNIOR, 2003, p.42).

As relações sociais da Idade Média estavam organizadas de forma servil e de obrigações recíprocas, que inviabilizou o desenvolvimento da cidadania, especialmente por sua estrutura dividida entre sacerdotes, guerreiros (nobres) e camponeses. Eram os camponeses que produziam o necessário para a sobrevivência material de todos os membros da sociedade feudal.

Mais ou menos pelo século XI, o avanço do comércio, o advento das cruzadas, o aumento da população e as transformações das cidades medievais, de acordo com Huberman (1981), as cidades passam a serem os espaços mais propícios para o desenvolvimento das atividades comerciais. Mediante “a luta pela conquista da liberdade da cidade, os mercadores assumiram a liderança. Constituíam o grupo mais poderoso e lograram para suas associações e sociedades todos os tipos e privilégios” (HUBERMAN, 1981, p. 33). Liberdade e cidade têm nesse período um papel importante para o desenvolvimento da cidadania burguesa. “A liberdade estava no ar e coisa alguma detinha os camponeses em sua ânsia de conquistá-la”.

Durante anos o camponês se havia resignado à sua sorte infeliz. Nascido num sistema de divisões sociais claramente marcadas, aprendendo que o reino dos Céus só seria seu se cumprisse com satisfação e boa

vontade a tarefa que lhe havia sido atribuída numa sociedade de sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, cumpria-a sem discutir (HUBERMAN, 1981, p.44).

O exercício do poder estava organizado de forma hierárquica, não se podia questionar, essa forma de domínio era considerada pela sociedade como de ordem divina e algo tão natural quanto qualquer fenômeno da natureza.

O desenvolvimento das cidades favoreceu ao processo de liberdade em dois sentidos, por um lado, as obrigações dos servos ligados a um senhor feudal, que cessava no espaço da cidade e outra, as lutas dos mercadores que não aceitavam as imposições e cobranças dos senhores feudais. Suas instituições políticas, as “ligas” ou “corporações”, verdadeiros espaços de defesa da liberdade burguesa. Desta forma, a palavra cidadão ficou atrelada à Cidade.

As lutas camponesas, dos mercadores e dos burgueses, corroboraram para o declínio das forças políticas e econômicas do feudalismo e impulsionaram o desenvolvimento do capitalismo por volta do século XV e o surgimento do Renascimento.

O movimento do Renascimento desenvolveu-se entre os séculos XIV e XVI, na região da Itália, em particular as cidades de Florença, Veneza, expandindo-se posteriormente para outros lugares da Europa (Oliver, 1998), se consolida no século XVIII, com o Iluminismo. Apoiava-se em uma visão humanista, filosófica, estética, artística e na razão humana e a ciência, com um ideal político de construir um “novo indivíduo”, em franca oposição às concepções hegemônicas da Idade Média. Esse movimento foi importante no processo de formação da sociedade moderna e estava associado ao capitalismo emergente do século XIX.

No Renascimento, o ideal político, a forma de governo que as cidades italianas assumiram foi a república, tida como governo do

*popolo*, que reivindicava a participação nas decisões políticas e que passou a defender seus interesses por melhores garantias de segurança e liberdade no trabalho, estavam excluídos os camponeses. Para as reuniões que se convocaram, os camponeses e aqueles que não eram nem artesãos nem comerciantes não eram aceitos. Restituía-se, dessa maneira, uma diferenciação que já existia na Grécia e em Roma, com a desvalorização dos grupos que se dedicavam às atividades agrárias (COSTA, 2001, p. 38)

É a partir do Renascimento, que o homem europeu se torna no modelo universal de razão e humanidade.

A partir deste período em questão, face às contradições do modo de produção feudal, as novas descobertas do conhecimento, do interesse pelas obras clássicas da Antiguidade greco-romana, a ideia em relação à cidadania foi retomada e, concomitantemente, iniciou-se a construção da concepção moderna de cidadania. Essa “retomada das ideias de cidadania durante o Renascimento europeu valeu-se em grande medida do exemplo da cidadania romana, enfatizando a autodisciplina, o patriotismo e a preocupação com o bem comum” (OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p. 73).

Esse processo de construção ganha força a partir da Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela Revolução Americana e Francesa, no século XVIII, e, muito especialmente, pela Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, por ter sido essa que mais colaborou com a formação da classe trabalhadora, ou seja, aqueles que sobrevivem da venda de sua força de trabalho.

O avanço da sociedade burguesa, as novas visões de mundo e concepções sobre o homem, entre outros, foram relevantes para defender os seus interesses da burguesia contra a nobreza feudal. Mas, é o surgimento da concepção individualista em referência ao homem,



que terá uma força política mais marcante desse período, posto que, no mundo antigo e medieval, o sujeito individual não existia praticamente, era subordinado à polis, ao clã, à aldeia ou, na Idade Média, como sendo um servo obediente a Deus e submisso às regras do feudo.

Segundo Luiz (2016), o Renascimento foi duplamente importante para a cidadania, apesar de que para a grande maioria da população era inexistente, por que a população vivia em completa ausência de direitos políticos e em péssimas condições de sobrevivência, mas é em tal contexto que ela é retomada nas cidades comerciais e elaboram-se os seus princípios de caráter individualista e antropocêntrico, fundamentais para a sua construção na versão moderna, surgida com as revoluções burguesas e proposta pela ideologia liberal.

Outro elemento deste período, que reflete sobre a cidadania, é o da formação do Estado Moderno (Luiz, 2016), no início da formação social do capitalismo, no século XV, na Europa ocidental, quando a classe burguesa estava se formando. O absolutismo é um grande obstáculo para o desenvolvimento da cidadania e reduz suas possibilidades de tornasse real.

De acordo Luiz (2016), é no Absolutismo que começa surgir as discussões sobre a separação entre a pessoa do monarca e o poder político do Estado, que estabelece a diferença política entre o que é público e o que é privado. Essa separação coloca em sintonia o espaço público e a cidadania, cujo suporte é o interesse geral.

Comenta Luiz (2016), neste período, a cidadania era quase que totalmente negada pelo absolutismo, visto que: a) o sujeito era um súdito do rei, o que não lhe garantia direitos, apenas obrigações e respeito à autoridade; e b) a participação política era inexistente em função das decisões serem centralizadas na figura do rei, não havendo, com isso, democracia.

O Estado Absoluto, com o passar do tempo entra em colisão com os interesses da burguesia, por motivo do seu apego aos estamentos feudais

dominantes (a nobreza e o clero), apesar de aliado da burguesia, mas quando se trata de assuntos referentes aos seus projetos, à justiça, à administração do patrimônio público e à administração econômica, são divergentes.

É um período cheio de contradições nas relações entre Estado Absolutista, burguesia e proletário. O Absolutismo, apegado aos privilégios feudais, aristocráticos e religiosos, defendia: “O Estado sou eu!”, a burguesia: a fórmula *laissez-faire*, *laissez-passer* (“deixai fazer, deixai passar”) para a economia e para a política a ideia de soberania popular, condensada na expressão: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos” e o povo que vivia em situação de miséria.

É nesse contexto que eclodiu, comenta Luiz (2016), a Revolução Inglesa (Revolução Gloriosa) de 1640 até 1688, que visava a conquista do poder político do Estado pelos burgueses. A Revolução Francesa de 1789 teve, grosso modo, como objetivo principal a tomada do poder político pela burguesia, instituindo outro modelo de Estado: o Estado liberal.

É a partir dos contextos da Revolução Inglesa e Francesa, que surgiu, de acordo com Luiz (2016), a concepção moderna de cidadania, que, no universo liberal, passou a contemplar a liberdade e a igualdade reivindicadas pela burguesia contra o Estado Absolutista, bem como, valores primordiais como o individualismo, a liberdade e a propriedade privada.

Segundo Coutinho (1997) e Luiz (2016), a burguesia adotou o discurso dos direitos naturais (direitos civis), como uma forma de combater o poder monárquico, porque por que esses defendiam a liberdade individual contra as pretensões despóticas do absolutismo e em que negava a desigualdade de direitos sancionada pela organização hierárquica e estamental própria do feudalismo.

Tratava-se então de criar um novo tipo de Estado, fundado no consenso dos súditos (ou seja, num contrato firmado entre eles e com os governantes), cuja

legitimidade se assentaria no fato de respeitar plenamente esses direitos “naturais” que todos os indivíduos possuiriam. A afirmação dos direitos civis, portanto, implicava uma limitação do poder do Estado. São direitos dos indivíduos contra o Estado, ou seja, são direitos que os homens devem usufruir em sua vida privada, deve ser protegida contra a intervenção abusiva do governo. Já aqui podemos observar uma significativa diferença em relação ao conceito grego de cidadania, para o qual, como vimos, ser cidadão não é algo que se refira à vida privada, mas precisamente à vida pública, à qual os gregos claramente subordinam a esfera privada (COUTINHO, 1997, p. 150-151).

Outra grande invenção do movimento burguês para tratar da cidadania é a ideia de “contrato social”, ou seja, argumento político que justifica um resultado por meios da demonstração de como indivíduos dotados de direitos tais como liberdades básicas (OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p. 256), concordam com determinado arranjo social, de maneira que, os indivíduos abrem mão de sua individualidade, transferindo-a ao Estado, o qual passa a ser o protetor legítimo. Desta forma

A ideia de contrato social exemplifica muitas das pressuposições da teoria política liberal tradicional. Assim, um comentarista recente aponta que a teoria do contrato social é voluntarista (no sentido de que a autoridade política ‘depende de atos da vontade humana’), consensual (‘a teoria postula um consenso de vontades entre todos aqueles sujeitos a uma dada autoridade legítima’), individualista (‘fundamentando a autoridade política legítima na sua aceitação por parte dos indivíduos’) e racionalista (no sentido de que as vontades individuais que chegam a um consenso são racionais, e não produto de caprichos voluntariosos) [...] (OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p. 137).

De acordo com Abbagnano (2007, p. 206), é a partir de “*As Vindictae contra tyrannos*”, publicadas pelos calvinistas em 1579, em Genebra,

que se recupera a doutrina do contrato social, como instrumento político para reivindicar o direito do povo a rebelar-se contra o rei sempre que ele não observasse os compromissos do contrato original.

Outra figura importante do período em questão é o pensador e político calvinista alemão Johannes Althusius (1563-1638), pensador federalista e defensor da soberania popular, famoso por sua obra “*Política Methodice Digest*” (1603) – algo como: Política desenvolvida orgânica e metodicamente-, generalizou a doutrina do contrato social, utilizando-a para explicar todas as formas de associação humana. O contrato não é só contrato de governo que rege as relações entre o governante e seu povo, mas é também fundamento de toda comunidade e que leva os indivíduos a conviver, isto é, a participar dos bens, dos serviços e das leis vigentes na comunidade.

Johannes Althusius faz forte oposição ao absolutismo francês, que tinha a cidadania como uma “estável submissão do indivíduo à autoridade do Estado” e o súdito livre como cidadão, sua crítica volta especial para Jean Bodin (1530-1596), primeiro filósofo que defendeu abertamente a monarquia absoluta e utilizava “a cidadania como instrumento de valorização do poder absoluto do rei e da intangibilidade da soberania” (DAL RI JÚNIOR, 2003, p. 43).

Ele recusa-se a aceitar que a lei esteja exclusivamente nas mãos do soberano e que ao indivíduo lhe reste apenas a consciência e o dever de cumpri-las.

Os principais pensadores modernos que defenderam a questão do contrato social como fundamento do Estado e das relações sociais foram: Hobbes, Locke e Rousseau. Esses contratualistas partem da ideia que a sociedade civil moderna foi instituída e organizada a partir de um contrato entre todos os indivíduos. Que evoluem do estado de natureza para o contrato social até chegar ao governo civil.

De acordo com Outhwaite, Bottomore (1996, p. 137) e Abbagnano (2007, p. 206), essa tradição ganha uma forma mais sistematizada com o filósofo político do século XVII, Thomas Hobbes (1588-1679), que aborda o contrato social como um modo de conciliar o individualismo egoísta (segundo o qual a pessoa racional busca, ou deveria buscar, somente o seu próprio bem-estar) com a aceitação de obrigações de sociedade definidas e limitadas (como sendo no interesse de longo prazo de todos os envolvidos).

Por haver no homem “instintos de lobo”, “Homo homini lupus”, desejos de destruição e de manter o domínio sobre o seu semelhante (competição constante, estado de guerra), é preciso que haja um ‘pacto de submissão’ e que o soberano tenha amplos poderes sobre os súditos.

As ideias de Hobbes estão fundamentadas, entre outros, em seu livro “Leviatã”, obra que faz uma apologia ao Estado todo poderoso, que tem controle total de toda sociedade, e é fiador da vida, da paz e da segurança. Para a eficácia do Estado, se utiliza o medo da morte como forma de controle social.

John Locke (1632-1704), defensor do liberalismo e da monarquia, não concorda com o contrato de submissão hobbesiano, propondo em seu lugar um contrato de consentimento. Por que o Estado existe não em função da existência do “homem é o lobo do homem”, mas por que ele é uma instância necessária para evita o julgamento parcial de cada cidadão, de acordo com os seus interesses. O Estado só é legítimo se tem por fundamento atender as aspirações humanas.

O estado de natureza de Locke não é de inimizade e guerra como fora para Hobbes. Ele entende que no estado de natureza os indivíduos são regulados pela razão, existe uma organização pré-social e pré-política onde todos nascem com os direitos naturais: vida, liberdade e a propriedade privada.

Locke entende que os cidadãos devem ter liberdade para votar em seus governantes, delegando-lhes poder para conduzir o Estado, com o fim de garantir os direitos fundamentais de acordo com o contrato social. A missão do Estado é preservar o direito à liberdade e à propriedade privada.

Esse gigante do liberalismo organizou um verdadeiro sistema constitucional. Delineou a Teoria de Divisão de Poderes, mais tarde sistematizada e inovada por Montesquieu (1689-1755), que influenciou especialmente Estados Unidos da América e se tornou os fundamentos da Constituição deste país.

Para Locke o Estado atuar por meio de três formas: Rei (monarquia- poder posto nas mãos de um único homem), Câmara dos Lordes (aristocracia- onde o poder de legislar encontra-se sobre alguns homens escolhidos, seus herdeiros e sucessores), Câmara dos Comuns (democracia- movida por sufrágios). Mas deve haver uma divisão dos poderes, onde o Legislativo controla o Executivo e a sociedade controla o governo, independentemente de sua forma. A sociedade tem direito à resistência contra o governo, se este não atender às suas necessidades. Se nada adiantar, o povo pode recorrer à força rebelde para depor o governo.

Outro grande representante do contratualismo é Rousseau (1712-1778), pensador da pequena burguesia, ele considera que o ser humano é essencialmente bom, porém, a sociedade o corrompe. Afirma que o povo tem a soberania e que todo o poder emana do povo, e em nome dele deve ser exercido.

Na perspectiva de Rousseau, o Estado tem sua origem em um contrato formado entre cidadãos livres que colocam em segundo plano à sua vontade individual para garantir a realização da “*volonté générale*”, vontade geral, ou seja, a soma das vontades individuais, isso se impõe por que o indivíduo é menor que a sociedade e se estabelece uma sociedade de iguais quando se prioriza a vontade geral, e não a individual.

O pensamento político de Rousseau, resgata temas como democracia direta (participação de todo o povo). Em sua visão de democracia, o povo é o governo, legítimo soberano e mantenedor do Estado de igualdade, tornando-se desnecessária a representação política.

Coutinho (1997); Luiz (2007), e Vieira (1998) comentam que a cidadania que emerge na Europa, no século XVIII, com a Revolução Francesa, priorizou os Direitos civis (ou direitos naturais). Alinhados com os princípios e interesses burgueses, como: individualismo, igualdade e liberdade. Porém esses avanços no campo dos direitos da cidadania irão extrapolar os interesses da burguesia.

Os autores supracitados, partindo dos estudos de Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), em sua obra “Cidadania, classe social e status”, que têm a Inglaterra como referência, aduzem que desde o século XVIII, houve um processo de ampliação e conquista da cidadania.

Iniciado primeiramente no século XVIII, cujas lutas por cidadania se deu entorno dos direitos civis, o quais estão relacionados com à liberdade individual e às relações de trabalho. Em seguida, no século XIX, o foco de luta pela cidadania compreendia os direitos políticos, ou seja, os trabalhadores passaram a ter o direito de participar no exercício do poder político.

Por último, no século XX, com o Estado de Bem-estar inglês, as lutas concentraram-se na busca por direitos sociais, entendidos como: acesso à distribuição da riqueza produzida pela nação, elaboração de políticas sociais universais, etc.

### **1.3 CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL**

Aduz Mercadante (1980), a ciência política, uma profunda ausência do direito público costumeiro do povo, consciência jurídica pública, os clássicos e as histórias políticas da Grécia e Roma, o Contrato

Social de Rousseau, os enciclopedistas e pensadores do Renascimento, os grandes ideais das revoluções burguesas, os movimentos operários e socialistas, são desconhecidos pela quase totalidade dos habitantes do Brasil ou só precariamente faz parte do processo de formação do cidadão, isso desde o início da formação da nação. Esse desconhecimento é fundamental para a formação da condição de súditos coloniais.

Em relação às origens das instituições políticas brasileira, as práticas democráticas, os hábitos eletivos, a percepção objetiva do interesse público da comunidade, comenta o autor em foco

Nada havia que desse ao povo força política perante os senhores rurais. Estavam os moradores à mercê do proprietário da terra, único poder absoluto e soberano. Nos nossos engenhos e fazendas, só o senhor decidia, ordenava, mesmo em questões que só interessavam à população moradora e à sua vida econômica. 'O povo não tinha a quem recorrer contra a autoridade onipotente; desarmado, não dispunha nem de independência de ação e do pensamento, nem do conhecimento prático de qualquer instituição democrática. Carecia de consciência jurídica, decorrente de costumes e tradições, para determinar o comportamento dos homens na vida pública' (MERCADANTE, 1980, p. 90).

Segundo Pombo (1949), os povoados se formavam em algumas fazendas, em aldeias de índios, em portos de embarques, tanto do mar como dos rios, e ainda à beira dos grandes caminhos, nos pontos de pouso certo para os viajantes.

Só moravam na vila as famílias que dispunham de recursos como as de empregados públicos, de negociantes, ou dos que tinham já feito alguma fortuna. Os que não contavam com tais meios de vida, e eram pobres, tinham de viver com as famílias pelas vizinhanças das povoações, ocupando-se de lavoura e criação (POMBO, 1949, p. 49).



Das estruturas políticas participavam os “homens bons”, “a gente principal” (POMBO, 1949, p. 44), neste caso, os detentores dos meios de produção e de origem ibérica. Do mundo letrado o povo estava excluído, pois,

Eram raros os homens que sabiam ler e escrever. Não havia escolas. Quando muito, havia o que se chamava de mestres pagos, isto é, pessoas que ensinavam a ler cobrando alguns vinténs por mês de cada aluno. Não era pouco, porque naqueles tempos um vintém valia muito. Por isso usava-se, então, assinar de cruz, isto é, a pessoa fazia no papel uma cruz e, um outro que soubesse, escrevia-lhe o nome adiante dessa cruz (POMBO, 1949, p. 45).

Afirma Pombo (1949), que no dia em que o povoado passava de freguesia à classe de vila, era preciso também levantar-se na praça principal, em frente da casa da câmara, uma coluna ou poste de madeira, que se chamava pelourinho. “Este poste significava o poder da justiça do rei. Nele se amarravam os criminosos e os escravos que deviam ser castigados” (POMBO, 1949, p. 45).

A instituição do coronelismo no Brasil foi outro aspecto negativo para o desenvolvimento da cidadania. Esta instituição política e econômica, marcada pelo domínio dos grandes proprietários de terras, dominava a realidade política de diferentes esferas de poder do Estado brasileiro, entre 1889 e 1930.

Assim se apresenta o processo de desenvolvimento das instituições políticas nacionais, “enxertadas” e “avessas” a participação do povo, organizadas por homens públicos, membros da elite do país, formados nos centros universitários do continente europeu, transportaram, aos seus gostos políticos e econômicos, conceitos, teorias, fórmulas jurídicas, instituições administrativas e com tal “espólio arquitetaram um edifício de governo artificial”, de privilégios e burocrático, mantendo

o povo como expectadores e imobilizados por forças ideológicas de diferentes segmentos sociais e repressivas do Estado, com políticas negligentes em relação aos problemas dos negros, indígenas, camponeses, trabalhadores urbanos,

da terra, da sociedade, da produção, da povoação, da viação e da unidade econômica e social ficaram entregues ao acaso; o Estado só os olhava com os olhos do fisco; e os homens públicos - doutos parlamentares e criteriosos administradores - não eram políticos nem estadistas; bordavam, sobre a realidade da nossa vida, uma teia de discussões abstratas ou retóricas; digladiavam-se em torno de fórmulas constitucionais, francesas ou inglesas; tratavam das eleições, discutiam teses jurídicas, cuidavam do Exército, da Armada, da instrução, das repartições, das secretarias, das finanças, das relações exteriores, imitando ou transplantando instituições e princípios europeus' (MERCADANTE, 1980, p. 92).

As cartas magnas nacionais deram um caráter liberal ao seu conteúdo, consagram os “institutos de direito privado adequados aos interesses da burguesia dominante, mantivera a igualdade de todos perante a lei, a liberdade de culto, a liberdade de atividade comercial e industrial e todo um sistema de garantias preceituadas no Código de Napoleão” (MERCADANTE, 1980, p. 101).

Segundo Castro Jr (2003), os direitos políticos foram concebidos antes que os brasileiros tivessem conquistados os direitos civis, exemplo disto, entre outros, a Independência (1822) e a proclamação da República (1889), perpetrada por militares e liberais, sem a participação efetiva do povo.

No campo dos direitos civis, a escravidão, que negava a condição humana ao escravo, os latifúndios, praticamente isentos da ação da lei, bem como um Estado comprometido com interesses privados, de modo

que estas três barreiras aos direitos civis tardaram muito a desaparecer, pois teve que esperar até 1888 para que se abolisse a escravidão, mesmo assim somente do ponto de vista formal e não material; os latifúndios, por sua vez, até hoje fazem sentir a sua força em várias regiões do país, e a privatização é um tema atual da agenda das reformas.

De acordo com Castro Jr (2003), é a partir de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério do Trabalho e da outorga da Consolidação das Leis do Trabalho, Decreto-lei n. 5452, de 1 de maio de 1943, que o povo brasileiro teve a concessão de direitos sociais nas legislações constitucional e infraconstitucional para, por fim, ter os direitos civis dispostos nos 77 incisos, do artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Ao comparar com o modelo clássico proposto por Marshall, com base nos estudos de Castro Jr (2003), poder-se-ia afirmar que, no Brasil, o processo histórico de construção da cidadania, iniciou-se com os direitos políticos, no século XIX, na Constituição Imperial outorgada, e evoluiu com os direitos sociais e civis, de forma que a cidadania brasileira ainda sofre grandes dificuldades para a sua consolidação.

O quadro abaixo elucida comparativamente dois processos de evolução e consolidação da cidadania no Brasil e Inglaterra:

Quadro Histórico-Comparativo do Processo de Evolução da Cidadania no Brasil e na Inglaterra

País	Período	Direitos	Período	Direitos	Período	Direitos
Brasil	1824-1891	Políticos Outorgados	1891-1988 1930-1945	Civis Sociais outorgados	1988-2001	Sociais e Políticos
Inglaterra	Século XVIII	Civis	Século XIX	Políticos	Século XX	Sociais Welfare State

Fonte: Castro Jr (2003).

Segundo Carvalho (2014), mesmo com a conquista de alguns direitos, só a partir de 1930 que começa a surgir no Brasil um povo organizado politicamente em torno do sentimento de identidade nacional. Mesmo assim eram grupos com pouca influência nos fatos políticos nacionais.

Quando o povo atuava politicamente de modo geral o fazia como reação contra o que considerava arbitrariedade das autoridades. Por assim dizê-lo era uma cidadania negativa. Para ele não havia lugar no sistema político, nem no Império, nem na República. Para o povo, o Brasil era uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (CARVALHO, 2014, p. 88).

A história da participação política no Brasil está repleta. A formação do povo, o voto, a organização dos partidos, as regras eleitorais e diversas questões fundamentais variam ao longo dos últimos quase dois séculos. Após a Independência em 1822, durante o Império, foi permitida a escolha dos ocupantes dos cargos do Poder Legislativo.

Os eleitores votavam de acordo com comprovação de renda, mecanismo que ficou conhecido como voto censitário. Participava quem comprovasse renda, concorria aos cargos disponíveis quem pudesse atestar volume ainda maior de recursos.

Além disso, a mulher não tinha direito de participação. Foi somente em 1932 que o Código Eleitoral, promulgado por Getúlio Vargas, permitiu o acesso feminino às urnas. A legislação de cotas para mulheres foi adotada em 1995, sendo melhorada em 1997, com a redação da reserva de no mínimo 30 e no máximo 70% das vagas de candidaturas para cada sexo, nas eleições proporcionais.

Outra prática do sistema político brasileiro foi a corrupção, as fraudes eleitorais e a venda do voto que desacreditavam a legitimidade do processo representativo brasileiro.

De acordo com Dantas (2008), o período entre 1946 e 1964, é o momento da história brasileira mais compromissado com a democracia, mas logo esbarrou em sérios problemas relacionados à cultura política de líderes constantemente preocupados em golpear as regras vigentes, por meio de várias tentativas de golpes ao longo do governo Juscelino Kubitschek, do segundo mandato de Getúlio Vargas, da gestão de Café Filho e da trajetória de João Goulart. Nota-se a tentativa de transformar as regras de acordo com as ocasiões, traço até hoje verificado no país.

O governo de João Goulart desagradou setores estratégicos da economia e política nacional. A instabilidade política do país ficou flagrante na manobra necessária à sua chegada ao poder. Diante de tamanha dificuldade, seu governo terminou com o Golpe militar de março de 1964. O país mergulharia novamente em profundo retrocesso dos direitos políticos.

Com o Golpe, comenta Dantas (2008), foram suspensos os partidos políticos, representantes e personalidades públicas cassadas, tortura, perseguição e uma série de violações aos direitos políticos e civis foram impostos à sociedade brasileira. Os principais ocupantes dos cargos executivos deixaram de ser eleitos diretamente pelo povo. O Presidente da República, os governadores e os prefeitos das capitais e cidades mais relevantes do país passaram a ser escolhidos indiretamente ou definidos por indicação. Os partidos, reduzidos a dois agrupamentos artificiais, passaram a congregar a situação e a oposição- ARENA e MDB.

Com o Golpe, afastou ainda mais o povo brasileiro de seus frágeis direitos políticos formais. O regime militar foi um dos piores momentos da história brasileira, deixou marcas profundas e suprimiu muitas das

experiências de cidadania que começava ganhar vida, esse período foi de 1964 até 1985, 21 anos de repressão.

Segundo Dantas (2008), o processo constituinte brasileiro foi precedido por uma significativa insatisfação de parcelas representativas da sociedade com as duas décadas de regime militar. A economia, uma das fontes principais da legitimidade do regime militar, teve reversão em sua trajetória de sucesso, sob fortes impactos de seguidas crises mundiais. A inflação, a recessão e o desemprego passaram a incomodar o país, assim como o avanço da dívida externa. A crise foi sentida em várias regiões do Brasil e em especial áreas metropolitanas, onde parcelas da sociedade já se envolviam em movimentos em defesa de bairros, de interesses estudantis, das classes trabalhadoras urbanas e rurais.

Movimentos em prol de liberdades essenciais viviam na clandestinidade. Partidos políticos de esquerdas, setores da Igreja Católica, organizações de trabalhadores, organismos de estudantes, artistas, jornalistas e entidades de classe trabalharam, muitas vezes, de maneira oculta na busca por caminhos que resultassem na reconquista de direitos civis e políticos.

Aduz Dantas (2008), que os partidos só puderam se reorganizar “livremente” a partir de 1979, quando terminou o bipartidarismo artificial. Ainda assim, essa liberação foi cercada de exigências rigorosas, que impediam a formação de um numero significativos de legendas.

A insatisfação com o governo dos militares culminou no mais expressivo movimento de massas da história do Brasil: o Movimento Diretas Já. O Movimento Diretas Já marcou o desejo de parcelas expressivas de brasileiros pela ampliação dos direitos políticos.

A história do processo Constituinte de 1988, viveu uma experiência de participação legislativa e de aproximação da sociedade em relação ao poder de legislativo.

Essa aproximação possibilitou segundo Dantas (2008) e Benevides (1996), a criação de instrumentos de participação popular na Constituição. No entanto, os constituintes brasileiros foram extremamente conservadores em suas decisões. Apenas acataram ideias consagradas em muitos países do mundo. Tratam-se especificamente do Plebiscito, do Referendo e da Lei de Iniciativa Popular. No caso brasileiro, tais mecanismos podem ser definidos da seguinte maneira:

**Plebiscito:** consulta popular convocada pelo Legislativo com o intuito de tomar uma determinada decisão apoiada no desejo da sociedade. Diante das opções apresentadas o desejo do eleitorado prevalece.

**Referendo:** semelhante ao plebiscito tem como principal diferença o fato de a sociedade ser consultada para se posicionar diante de algum tema que tenha sofrido recente alteração. Mais uma vez o desejo do eleitorado prevalece.

**Lei de Iniciativa Popular,** forma encontrada pelos constituintes brasileiros de atender os ímpetus legislativos das demandas apresentadas pela sociedade. Esse instrumento permite que a população encaminhe à Câmara dos Deputados propostas de lei originárias do povo. Nada indica que esse encaminhamento será aprovado. O projeto tramita normalmente pelas instâncias legislativas. Mas nesse caso, são necessárias assinaturas equivalentes a 1% do eleitorado, tomando por base as últimas eleições para deputado federal. O contingente de subscritos deve estar distribuído em pelo menos um terço dos estados do país.

Nas últimas décadas foi facultado aos jovens de 16 e 17 anos o voto, a liberdade para a formação dos partidos políticos. Destaca-se também a ampliação do voto aos analfabetos e aos índios.

Apesar dos avanços em muitos aspectos da cidadania, ainda é imperativo a cultura do período de tradição e práticas autoritárias, culti-

vadas ao longo da história do país. Os problemas de outrora continuam sem soluções, se aprofundam e se estendem por diferentes espaços da sociedade e do aparelho do Estado, ainda a

democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. Finalmente, as rápidas transformações da economia internacional contribuíram para pôr em xeque a própria noção tradicional de direitos que nos guiou desde a independência. Os cidadãos brasileiros chegam ao final do milênio, 500 anos após a conquista dessas terras pelos portugueses e 178 anos após a fundação do país, envoltos num misto de esperança e incerteza (CARVALHO, 2014, p. 201-202).

É comum, nos mais diversos lugares da geografia do Brasil, as violações dos direitos constitucionais do povo, seja na escola, nos hospitais, na delegacia, nos órgãos estatais, que não são tratados como públicos. Não há entrelaçamento da constituição formal com a realidade material. Por isso o exercício da cidadania é também um esforço contra o desrespeito e a concretude dos costumes, a

Democratização em nosso país depende, nesse sentido, das possibilidades de mudança nos costumes – e nas ‘mentalidades’ – em uma sociedade tão marcada pela experiência do mando e do favor, da exclusão e do privilégio. A expectativa de mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e de cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigências por maior participação política – na qual se inclui a institucionalização dos mecanismos de democracia (BENEVIDES, 1996, p. 194)



Continua como um grande desafio, entre outros, a Reforma Política, necessária para estabelecer processos, espaços e oportunidades de ampliação e aprofundamento da democracia. E como instrumento para combater concepções decrépitas e formalistas, que buscam limitar e controlar as expressões de cidadania e de participação política plena.

## 1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste item apresentar as transformações ocorridas no conceito de cidadania, desde sua concepção em Grécia e Roma, assim como nas Idades média e contemporânea até os dias atuais, sobretudo do ponto de vista da participação política da sociedade, da igualdade de fato (para a grande maioria da população), que se materializa no efetivo acesso à riqueza, material e imaterial, produzida pela sociedade.

A cidadania se efetiva por meio de uma postura dialógica (democrática), utilizando-se de elementos do pensamento dialético e crítico, com práticas interventivas na realidade e tendo o conhecimento como pressuposto da formação do cidadão, elementos necessários ao processo de apropriação dos bens socialmente criados e atualização de todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

A cultura política cidadã e a participação requerem de processos educativos. Entendimento que compartilhamos com Benevides (1996), que há a necessidade de “educação política” para que os instrumentos postos à disposição pela Constituição de 1988, (plebiscito, referendo e iniciativa popular) sirvam de exemplo para o fomento da participação.

O cidadão comum se sente afastado da política e dos espaços institucionais decisórios. A responsabilidade sobre as questões de ordem política, aos olhos da opinião pública, não passa pelas mãos dos cidadãos.

Um povo consciente de seus direitos é um povo politicamente ativo, com capacidade de acautelar o bem comum, de corretamente praticar o exercício do voto, as estruturas de participação e enveredar pelo caminho da emancipação em suas diferentes dimensões.

O conceito de cidadania liberal é também um conceito carregado de institutos burgueses, os quais se contrapõem as lutas por uma cidadania plena.

A cidadania apresenta-se como objeto de um direito fundamental das pessoas, que lhes faculta participar na vida jurídica e política de um Estado e ao mesmo tempo se beneficiar deste processo.

## **2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DE VALORES E ATITUDES CÍVICAS: DESAFIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO EM VALORES**

Pensar em valores cívicos é questionar o domínio da moralidade dos interesses privados, que se impõe no espaço público, que favorece para uma promíscua e permissiva relação entre o público e o privado “no foro jurídico, político, econômico familiar e educacional, capazes de abafar” tentativas de construção de espaços e vivências de valores coletivos e individuais.

Segundo Goergen (2007), pensar em valores com honestidade, profundidade e com um senso democrático das dimensões histórico-culturais de nossa tradição moral na economia, na política, na família, na escola e na mídia, requer a soma de todos os campos do saber, por que “a moralidade não é apenas responsabilidade ou culpa desse ou daquele indivíduo, desse ou daquele grupo, dessa ou daquela instituição, mas da sociedade como um todo”.

A moralidade social exige, de acordo com Goergen (2007), a contribuição crítica da filosofia, da antropologia, da história, da ciência política,

do direito, da teoria educacional, das ciências da comunicação, da sociologia, da psicologia, da economia, da epistemologia, “tanto para desvendar suas armadilhas cínicas, quanto para construir um espaço público no interior do qual se realize um amplo debate ético sobre os princípios a partir dos quais se julgam as decisões e as ações” (GOERGEN, 2007, p. 740).

Pretendemos com o presente texto refletir, ainda que de forma introdutória, sobre conceitos, procedimentos, atitudes em relação aos valores e atitudes cívicas, a partir dos pressupostos da condição humana, do senso político e do espírito crítico dos cidadãos.

Entendemos que para a construção de valores e atitudes cívicas é preciso contar com a participação de cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação.

Segundo Goergen (2007), por seu peso social e grau de influência sobre a formação dos jovens, das mulheres e dos homens, cabe aos setores diretamente envolvidos com a educação, como a família, a mídia e a escola, um papel particularmente relevante na reforma axiológica da sociedade, inspirada nos Direitos Humanos, a dignidade das pessoas e nos movimentos emancipatórios.

### **O que são valores?**

Segundo Houaiss (2009), o valor é considerado como: qualidade humana de natureza física, intelectual ou moral que desperta admiração de todos. Está relacionado com a ausência de medo, com a valentia e coragem.

No campo da ética, é abordado como um conjunto de princípios ou normas, incorporado por ideais de perfeição ou plenitude moral, perseguidos pelos seres humanos, em diversos contextos onde existe uma “pluralidade incontornável de padrões éticos” (Houaiss, 2009) e da ausência de um Bem absoluto ou universalmente válido.

De acordo com Abbagnano (2007), alguns filósofos entenderam valor como “qualquer contribuição para uma vida segundo a razão”. Eles estão relacionados com determinadas *preferências* ou *escolhas*, em uma relação hierárquica. É aquele princípio “digno de escolha”, os bens a que se deve dar preferência. Os valores são valores só em relação ao ser do sujeito, reconhecendo, portanto a *relacionabilidade*. Todos os valores e normas têm sua historicidade, nascem e morrem na história e não subsistem fora dela nem acima de seu curso.

Em uma perspectiva weberiana, corresponde aos tipos ideais de ação racional referida a intenções e ação racional referida a valores. “enquanto uma ação racional referida a valores segue aquilo que Hegel chamou de “conclusão do bom”, identificando meios e fins no ‘valor em si mesmo, não condicionado, de um comportamento específico’ (OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p. 4).

Comenta Outhwaite (1996, p.791), que Émile Durkheim em seus estudos científicos trata os valores como “fatos morais”; o que ele chamou de *conscience collective*. Valores implicam a consciência e a percepção do que se passa à nossa volta, e esse duplo significado indica a centralidade de que ele atribuiu aos valores na integração social.

Falar de valores é sim se posicionar diante das formas de organização socioeconômicas e de seus paradigmas hegemônicos, é conhecer, desde uma perspectiva crítica, que valores são indiferentes aos valores da vida, da dignidade humana e aos projetos emancipatórios. Essa atitude provoca algumas indagações: Por que há disputas de valores? Que valores são necessários ao processo de fundação, ampliação e fortalecimento da esfera pública e da vontade coletiva? Quais são os valores indiferentes aos valores dos Direitos Humanos e aos projetos sociais de emancipação? Por que para muitas pessoas, regras, costumes e preconceitos são considerados como mais importantes que seres humanos? Qual é a necessidade dos valores para as atitudes cívicas? Qual é a importância de

refletir sobre valores em um contexto geral de desumanização estrutural e alargamento da desigualdade?

### **Desafio contemporâneo da educação em valores**

Nossa época tem sido percebida como fase da história marcada por crise duradoura e de consequências profundas na vida de milhares de pessoas, em todo mundo. Em diversas dimensões: econômica, social, política, cultural, ética, artística, comportamental e psicológica. Gera angústia difusa, às vezes apatia. Seu mais evidente paradoxo é o de construir-se sobre os alicerces de riqueza material sem precedentes na história humana (SOUZA, 1999).

Uma sociedade em que se vive constantemente em situação de violência; de perda do sentido da vida; uma síndrome do tormento; solidão, depressão; genocídios, guerras; violência urbana, no campo e familiar, abuso sexual infantil, terrorismo, escapismo; suicídio; drogas; convive com computadores; perplexidade sem esperanças; racionalidade da mercadoria, etc.

A música de Caetano Veloso, *Sampa*, é um exemplo das atitudes do individualismo e do preconceito, expressos nos versos:

Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto  
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto  
É que Narciso acha feio o que não é espelho  
Afasto o que não conheço  
E quem vende outro sonho feliz de cidade  
Aprende depressa a chamar-te de realidade  
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso  
Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas  
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas  
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas

O verso “Narciso acha feio o que não é espelho”, delata a profunda e extensiva alienação das nossas relações travadas no tumulto das gran-

des cidades, das convivências do cotidiano, incompreensível, na superfície de nossa “persona” social.

Essa crise codificada nos versos da música se ramifica em diferentes realidades (Souza, 1999), como;

- a) A relação do homem com a natureza, o crescimento, por outro, de um consumo induzido a forçar o ecossistema por todos os lados, como fornecedor de matérias-primas perecíveis e como escoadouro de lixo químico, industrial e orgânico);
- b) O homem e suas relações com a sociedade (o drama das desigualdades sociais, do desequilíbrio socioeconômico, dos conflitos de etnias, ideias, religiões, ambições e grupos de interesse);
- c) O homem e as tensões inerentes a seu novo habitat social (a grandes cidades moderna e seu aparato funcional burocratizado e anônimo);
- d) O homem e sua convivência consigo mesmo e com a vida em geral (desorientação emocional, vícios, fugas, distúrbios psicológicos, ansiedade, medo).

Diante de tal situação, é preciso nos perguntar o que somos hoje e como atuamos neste momento da história? É a partir deste “traço conjuntural” em que vivemos que devemos pensar, construir, atuar e viver os valores, especialmente no campo da educação em Direitos Humanos, cuja pedagogia requer uma plataforma:

a) dinâmica de transmissão racional dos valores por meio de um ensino sistemático;

b) o conhecimento objetivo dos valores pela aprendizagem de uma filosofia e conteúdo dos Direitos Humanos, que contemple:

- 1) a consciência dos problemas locais, nacionais e globais;
- 2) o comportamento nacional e internacional dos Estados e os mecanismos de monitoramento, pressão e sanção;

3) a defesa e garantias dos princípios de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis;

4) os projetos de organização e reorganização da sociedade civil, desde a escala local à transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos (PNEDH, 2009, p. 21-22);

c) implementação de valores em realizações concretas pelo desenvolvimento de atitudes, comportamentos e “compromisso cívico-ético com a implementação de políticas pública” (PNEDH, 2009, p. 38).

Quais os valores que devem ser estudados e ensinados? A educação está profundamente relacionada com os valores, com a ética, porque recebe os impulsos e os valores da sociedade em que está inserida e das interações complexas das dimensões indivíduo-sociedade-espécies.

O desefio posto ao espaço escolar é o de contribuir para uma postura ético-valorativa da relacionabilidade e o inter-relacionamento dos seres humanos sustentados em valores da dignidade humana, no esteio da justiça, da solidariedade, da honestidade, no respeito à heterogeneidade cultural e o desenvolvimento e fundamentação das convicções democráticas, conforme proposto pela Constituição Federal de 1988, que determina em seu artigo 210, quanto ao estabelecimento de conteúdos mínimos para a educação nacional, onde se afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Já em seu Artigo 214, que trata do Plano Nacional de Educação, dirime as ações do Plano, em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, assume como valores da educação escolar, a formação da cidadania. Já em seu Artigo 1º. Considera que a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino” nos “movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Vinculada “ao mundo do trabalho e à prática social”

Tendo como princípios e fins da educação nacional, segundo o Artigo 2º, a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, incorporando nas finalidades da educação básica, princípios e valores fundamentais.

Para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNE-DH (BRASIL, 2006), a concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e emba-



sadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A educação em Direitos Humanos se orienta segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH pelos princípios e valores

1- Da cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade;

2- Valores solidários, cooperativos e de justiça social, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;

3- Consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos.

Os valores supracitados, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH interpela conceitos e formas de comportamentos, tradições, costumes, preconceitos e elitismos, carregados de discriminações de etnias, de gênero, de classe; é cínica, também, no contexto de um modelo político-econômico-jurídico que se orienta no princípio, por natureza excludente e injusto, do utilitarismo que sistematicamente prioriza os interesses individuais (GOERGEN, 2007).

Segundo Cortina (2005, p. 175-176), os valores são importantes, primeiro, por que valem realmente, atraem e agradam as pessoas, não são uma mera criação subjetiva. São bons por que são portadores de algum tipo de valor, como é o caso de uma bela música ou de uma proposta libertadora. E consideramos bons porque descobrimos neles qualidades, não porque simplesmente decidimos subjetivamente estabelecê-los.

Outra característica dos valores é que eles têm sua origem na realidade que não é estática, mas dinâmica, dialética, contém um potencial

de valores latentes que só a criatividade pode ir descobrindo, aduz Cortina (2005, p.176). Podemos afirmar, portanto, que a criatividade humana faz parte do dinamismo da realidade, porque atua como uma parteira que traz à luz o que já estava latente, iluminando desse modo novos valores ou novas formas de percebê-los.

Terceiro, os valores valem porque nos permitem arrumar o mundo para que possamos viver nele plenamente como pessoas. Por isso temos de encantá-los na realidade criativamente Cortina (2005), atendo-nos a ela, mas tirando dela muito mais do que ela mesma poderia imaginar. Como quando desejamos mudar de casa e nos oferecem uma bela moradia, mas velha. “Precisa de reformas”, dizemos, “é preciso colocá-la em condições”.

Naturalmente, cada um de nós desejará arrumar sua futura casa de acordo com seu próprio gosto: de acordo com o que tiver experimentado em sua família e em sua escola, de acordo com o que agrade na geração à que pertence,- de acordo com essas peculiaridades individuais que nos tornam únicos. Mas não é menos certo que teremos de nos ater, queiramos ou não a algumas experiências que não se inventam de forma arbitrária. Podemos concluir, portanto, a partir do que dissemos que para arrumar nossa vida contando com os valores teremos de levar em conta ao mesmos duas instâncias: nosso sentido criativo e o ater-se à realidade. Não podemos prescindir de nenhum dos dois, uma vez que ambos são necessários para construir essa moradia que é a vida humana. Isso nos leva a inferir que aquele subjetivismo dos valores é insustentável, que os valores valem e que além disso põem o mundo em condições para que os seres humanos o habitem. Porque um mundo injusto, não-solidário e sem liberdades, um mundo sem beleza ou sem eficácia, não reúne as condições mínimas de habitabilidade (CORTINA, 2005, p.176-177).

## **Educar em valores cívicos**

Segundo Cortina (2005), os valores que compõem a axiologia cívica, são fundamentalmente: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e o diálogo, ou melhor, a disposição para resolver os problemas comuns pelo diálogo.

A liberdade é o primeiro valor que a Revolução Francesa defendeu e combateu o domínio e a negação da humanidade do ser humano imposta pela a obediência e a retenção por outrem da vida e domínio de si mesmo. Aduz Bottomore (1996), O sentido positivo de liberdade significa posse de ‘direitos cujo desfrute é benéfico para aquele que os possui’. Está associada com a noção de cidadania, “implicando o estabelecimento de um amplo âmbito de direitos civis, políticos e sociais”.

[...] a liberdade não deve ser meramente uma noção abstrata e vazia, então devem existir condições nas quais os indivíduos possam efetivamente exercer sua liberdade a fim de alcançarem o grau máximo de auto-realização e autocomando de que forem capazes (BOTTOMORE,1996, p. 224).

De acordo com Cortina (2005), a liberdade tem três significados: primeiro, a liberdade como participação, refere-se à liberdade política, substancialmente participação nos assuntos públicos, direito a tomar parte nas decisões comuns, depois de ter deliberado conjuntamente sobre as possíveis opções. Hoje encontramos muitas pessoas da sociedade civil dedicadas em âmbitos públicos, como escolas, instituições sociais, associações de bairros, de consumidores, ou as organizações cívicas.

Segundo, a liberdade como independência, própria do início da Modernidade nos séculos XVI e XVII supõe o nascimento de um novo conceito de liberdade, a “liberdade dos modernos” ou liberdade como independência, estreitamente ligada ao surgimento do indivíduo e do individualismo.

Em épocas anteriores, se entendia que o interesse de um indivíduo era inseparável do de sua comunidade, já que do bem-estar de sua comunidade dependia o seu próprio bem-estar.

Comenta Cortina (2005), que na época moderna começa a se entender que os interesses dos indivíduos podem ser diferentes dos de sua comunidade, e até contrapostos aos dela. Portanto, que convém estabelecer os limites entre os indivíduos e também entre cada indivíduo e a comunidade, e assegurar que todos os indivíduos disponham de um espaço no qual possam se mover sem interferências.

Assim nasce todo um conjunto de liberdades sumamente apreciáveis: a liberdade de consciência, de expressão, de associação, de reunião, de deslocamento por um território etc. Todas elas têm em comum a ideia de que é livre aquele que pode realizar determinadas ações (professar ou não uma determinada fé, expressar-se, associar-se com outras pessoas, reunir-se, deslocar-se etc.), sem que os outros tenham direito a interferir. Por isso, essa forma de liberdade consiste fundamentalmente em assegurar a esse é o tipo de liberdade mais apreciado na Modernidade, porque permite desfrutar a vida privada: a vida familiar, o círculo de amigos, os bens econômicos, garantidos pelo caráter sagrado da propriedade privada (CORTINA, 2005, p. 183).

Segundo Cortina (2005, p. 184), ao contrário da democracia ateniense, que identifica a

autêntica liberdade com a participação na vida pública, a Modernidade é a primeira a conceber a liberdade como independência, como desfrute zeloso da vida privada. Certamente, uma das grandes conquistas da era moderna é que cada pessoa possa gozar de um amplo leque de liberdades. Mas entender por 'liberdade' exclusivamente esse tipo de independência dá lugar a um individualismo egoísta,

à defesa encastelada de indivíduos fechados sobre seus próprios interesses. Cada um exige que seus direitos sejam respeitados, mas ninguém está disposto a se esforçar muito para conseguir que se respeitem os dos outros. Quando o convincente seria afirmar que um indivíduo só se considera legitimado para reclamar determinados direitos quando está disposto a exigí-los para qualquer outra pessoa: que eu não posso exigir como humano um direito que não esteja disposto a exigir com igual força para qualquer outra pessoa (CORTINA, 2005, p. 183).

Aqui o desafio e o horizonte da educação estão estabelecidos pelo princípio que “não posso exigir como moral, como humano, um direito que não esteja disposto a exigir com igual força para qualquer outra pessoa”. Perseguir a universalização das liberdades e realçar a importância da solidariedade diante de um contexto de desigualdade das pessoas, como uma forma de promover o mútuo gozo da liberdade de todos. “Isso exige ir além da vida privada e comprometer-se com a vida pública”.

Segundo Cortina (2005), o terceiro aspecto é o da liberdade como autonomia, que surge no século XVIII, com o Iluminismo. A partir desta perspectiva, é livre aquela pessoa que é autônoma, ou seja, capaz de atribuir-se suas próprias leis.

Os que se submetem às leis dos outros são “heterônomos”, são escravos e servos, ao passo que os que se atribuem suas próprias leis e as cumprem são verdadeiramente livres. No entanto, é importante entender bem a ideia de autonomia porque, à primeira vista, pode parecer que “atribuir-me minhas próprias leis” significa “fazer o que me venha à cabeça”, e nada mais distante da realidade. “Atribuir-me minhas próprias leis” significa nós, seres humanos, como tais, percebermos que existem ações que nos humanizam (ser coerentes, fiéis a nós mesmos, verdadeiros, solidários) e outras que nos desumanizam (matar, men-

tir, caluniar, ser hipócritas ou servis), e também nos darmos conta de que vale a pena fazer ou evitar essas ações precisamente porque nos humanizam ou porque nos desumanizam, e não porque outros nos ordenem que as realizemos ou nos proibam de fazê-lo (CORTINA, 2005, p. 185).

A autonomia requer critérios e senso crítico, capacidade para perceber o que humaniza e o que não o faz, bem como abertura e aprendizagem para incorporar na vida cotidiana aquilo que nos possibilita desenvolver uma autêntica personalidade de acordo com as excelsas qualidades humanas. E “precisamente porque se trata de leis comuns a todos os seres humanos a questão é aqui universalizá-las, ao contrário do que poderia ocorrer com um individualismo egoísta” (CORTINA, 2005, p. 185).

Voga contra a relacionabilidade de iguais quem impõe e opta, igualmente por uma vida heteronômica, bem como

Quem toma ‘suas’ opiniões de um determinado jornal, de um “pregador” concreto da televisão ou do participante de uma conferência. Como continua a ser heteronômica submeter-se aos fatos, conformar-se com o que existe, e acabar afirmando que não podemos transformar o mundo, porque as coisas são como são e não podem ser de outro jeito. O conformismo dos fatos é um autêntico fundamentalismo paralisante. Conquistar a liberdade como autonomia não é fácil, exige cultivo e aprendizagem, mas vale a pena empenhar-se em ambos, porque esse é um de nossos melhores valores, um dos que proporcionam maior prazer quando se aprende a apreciá-lo e que melhor pode ser universalizado, desde que se pratique a solidariedade (CORTINA, 2005, p. 186).

Outro valor é o da igualdade proclamado também pela Revolução Francesa, compreendida, segundo Cortina (2005), como:

1) igualdade de todos os cidadãos perante a lei.

2) igualdade de oportunidades, em virtude da qual as sociedades se comprometem a compensar as desigualdades naturais e sociais de origem.

3) igualdade em certos serviços sociais, universalizados graças ao Estado social.

Fala de igualdade é entra nos campos das relações políticas e econômicas, é refletir sobre estruturas de poder e de apropriação e acumulação da riqueza social. Entender que todas as pessoas são iguais em dignidade, merecem consideração e respeito iguais, é um posicionamento político diante da condição do outro. “Ainda falta muito para que todos desfrutem de iguais oportunidades de vida, entre as pessoas comuns o trato continua a ser desigual: afável e servil com os que estão no topo, rude e depreciativo com os mais fracos. Sempre dois pesos e duas medidas, duas maneiras de agir” (CORTINA, 2005, p. 188).

Outro elemento importante para as atitudes cívicas é o “respeito ativo”, que consiste não só em “suportar estoicamente que outros pensem de forma diferente, tenham ideais de vida feliz diferentes dos meus, mas no interesse positivo em compreender seus projetos, em ajudá-los a levá-los adiante” (CORTINA, 2005, p. 189). Desde que representem a busca pela ampliação das condições digna de vida e processos de emancipação.

O Diálogo é uma ferramenta da prática cívica e da construção da vida social. Segundo Cortina (2005), ele deve reunir posturas como a participação de todos, bem como:

1) quem leva o diálogo a sério não ingressa nele convencido de que o interlocutor nada tem a acrescentar, e sim o contrário. Está, portanto, disposto a ouvi-lo.

2) isso significa que não julga que já tem toda a verdade clara e

transparente, e que o interlocutor é alguém a convencer, e não alguém com quem dialogar. Um diálogo é bilateral, não unilateral.

3) quem dialoga seriamente está disposto a ouvir para manter sua posição se os argumentos do interlocutor não o convencerem, ou para modificá-la se tais argumentos o convencerem. Mas também está disposto a acrescentar seus próprios argumentos e a se deixar “derrotar”, se for o caso.

4) quem dialoga seriamente está preocupado em encontrar uma solução justa e, portanto, em entender-se com seu interlocutor. “Entender-se” não significa conseguir um acordo total, e sim descobrir tudo o que já temos em comum e nos permite esclarecer a partir daí em que pontos não concordamos e por quê.

5) q decisão final, para ser justa, não deve atender a interesses individuais ou de grupo, mas aos de todos os afetados.

6) q solução final pode estar equivocada e por isso deve estar sempre aberta a revisões. Mas, quando as pessoas estão dispostas a determinar seriamente o que é justo, enquanto essa é sua atitude, retificar o erro cometido é a coisa mais simples do mundo.

Os diálogos não podem ser simplesmente aqueles estabelecidos pelas “reuniões de cúpula” para falar dos problemas que afetam a todos.

A educação em valores não é possível em um ambiente autoritário, com normas de conduta rígidas, nem tampouco se reduz à aquisição de “habilidades pessoais para adotar decisões puramente subjetivas” (PUIG, 1998, p. 17), mas é um campo de estudo da vida social e um âmbito de reflexão, segundo Puig (1998), que colabora para:

1) detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.



2) construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos inter-pessoais como nos coletivos.

3) elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.

4) conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.

5) fazer com que também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu.

Os pressupostos políticos dos valores cívicos requerem processos de mudanças e transformações individuais e coletivas (Serrano, 2002, p. 189), que sejam capazes de transformar:

Da indiferença à solidariedade.

Da recusa à aceitação.

Do egoísmo ao altruísmo.

Da apatia à participação.

Da segregação à integração.

Da desconsideração ao respeito.

Da submissão à crítica.

## CONCLUSÃO

A missão essencial dos valores é de contribuir para a mudança social, com o desenvolvimento integral dos sujeitos, para uma melhor qualidade de vida individual e coletiva. Os valores também têm um papel especial, despertar nos sujeitos a busca e a inquietude do real (Didi-Hu-

berman, 1998), do verdadeiro para a existência, que corroboram com a compreensão e vivência das emoções, dos desejos, das limitações e fracassos e traumas

A prática de educação em valores requer a conjugação de capacidades técnico-política-pedagógicas e atitudes humana, que transmita formas sociais de ser, de autoconhecimento, de discernimento, de solidariedade, de amizade, de lealdade, acompanhadas de atributos como o amor, o afeto, a sensibilidade e a empatia.

O processo de educação e construção de valores ocorrem em um contexto de disputas de valores e contradições das relações sociais, de pugna diante da negação do ser humano, das condições dignas de vida, da felicidade e um projeto de sociedade estruturado para o desenvolvimento integral do ser humano, uma sociedade justa, humanizada, que favorece para a formação de sujeitos mais humanas, mais completos, menos egoístas, mais amorosos.

No espaço escolar os valores depreendem da abertura às necessidades do outro, da capacidade de se colocar no lugar do outro, dos atos de entender e quando entendem os demais colegas de sala, valorizam e aprendem a respeitar e a escutar o outro; quando desenvolvem qualidades e processos de solidariedade, a trabalhar em grupos, de participação, a compartilhar ideias e o que sabem, a ganhar e a perder, a tomar decisões.

Segundo Puig (1998, p. 18), a educação em valores, partindo da dialética da realidade, exige uma orientação autonomamente em situações de conflito de valores, não é uma “prática reprodutora ou inculcadora de valores”, seria, provavelmente, melhor entendê-la como lugar de mudança e de transformação pessoal e coletiva, como lugar de emancipação”.

Se, por outro lado, a educação supõe “orientar-se racional e dialogicamente em situações de conflito de valores, não se pode catalogá-la

de prática individualista ou subjetivista; seria melhor considerá-la como lugar de entendimento e de criatividade coletiva, como lugar de diálogo e talvez acordo entre pessoas e grupos” (PUIG, 1998, p. 18).

Aduz Puig (1998), que esta concepção da educação em valores, não é simplesmente para um processo de socialização. Ao contrário, uma das suas principais características é a vertente criativa e transformadora da educação: “limitar a adaptação e ressaltar a construção de formas de vida mais justas e, talvez, novas”. Mas não podemos esquecer que “não nos escapa que a educação moral se dá sempre dentro de um contexto de socialização, sem o qual nada é possível”. Poderia ser dito que a educação em valores e a “socialização são dois aspectos da educação em busca de equilíbrio. A formação humana requer adaptação, mas quer também romper esta” (PUIG, 1998, p. 18).

Para reforçar a reflexão realizada no presente texto, concluímos com fragmentos do arcabouço ético sustentado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos/ PNDH-3 e dos Conselhos de Educação e Direitos Humanos do Ministério da Educação:

### **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**

O eixo prioritário e estratégico da Educação e Cultura em Direitos Humanos se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. É esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça. O desenvolvimento de processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz (BRASIL, 2010, p. 20).

## **Conselhos de Educação e Direitos Humanos: diálogos da contemporaneidade**

Quando afirmamos que toda relação social é uma relação de poder, estamos destacando a dimensão política que atravessa nossa vida e as trilhas que podem facilitar ou obstruir a solidariedade, base para qualquer sociedade que se nomeie democrática.

É importante fugir das ideias de que o poder só se encontra na gestão dos governos, no vaivém dos gabinetes das grandes instituições, nas astúcias das negociatas econômicas, nas guerras entre as potências militares. É preciso socializar as responsabilidades e localizá-las. Isso é uma exigência do jogo político da sociedade. Alguém assume a responsabilidade sobre o que acontece, não importando se são perdas ou ganhos. A ausência de responsabilidade promove vazios que desequilibram a convivência social, leva à desmontagem de sentidos e referências [...]

A política está, sempre, em nossas escolhas, que repercutem na organização da convivência humana. É fundamental pensarmos que somos responsáveis pelas mudanças e permanências históricas. Daí a responsabilidade social ser o cerne da política. Não há como ficar indiferente, pois a indiferença já é uma forma de se posicionar diante do mundo, de mostrar como valorizamos ou não nossa relação com os outros. Se a sociabilidade se desmantela, desmantelam-se os valores sociais, correndo o risco de crescer a banalização da violência, desfazendo as possibilidades de negociação e, conseqüentemente, abrindo espaço para práticas fascistas que não suportam as diferenças, por serem totalitárias.

### **3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

Quando falamos em direitos humanos, o primeiro elemento que salta aos olhos é a prática da cidadania, ou seja, a pessoa em sua plenitude

de convivência na sociedade, como sujeito de direitos, que participa com autonomia e que reconhece suas responsabilidades sociais.

Antes de iniciar, uma breve contextualização histórica dos direitos humanos, baseado no texto de AGUILERA URQUIZA (2013, p. 15-38): Direitos humanos e cidadania – a Educação em Direitos Humanos e a diversidade.

Após mais de 60 anos da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU (1948), após a experiência dos regimes autoritários, em especial na América Latina, no período da Guerra Fria, após, sobretudo a queda do muro de Berlim e a intensificação dos processos de globalização, o tema dos Direitos Humanos volta à nossa pauta, em especial em sua interface com a Educação.

Mais do que partidos ou movimentos sociais e sindicais, talvez a bandeira de maior consenso na atualidade seja a defesa dos Direitos Humanos, pois se trata, na verdade, dos direitos de todos os cidadãos, sem nenhuma forma de discriminação.

No entanto, só se chega ao ideal de uma “cultura dos Direitos Humanos”, passando pela educação, pois é através dela que se reforçam estes valores e elementos constitutivos da dignidade do ser humano. Aqui entra o objetivo deste texto: apresentar algumas reflexões acerca do tema dos Direitos Humanos, relacionando-os com a educação, no contexto da formação de professores, como agentes multiplicadores de uma proposta de *educação em Direitos Humanos*. Após várias legislações, políticas públicas propondo cursos de capacitação, com apoio do MEC e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, chega a oportunidade deste curso de especialização em EDH, produzindo conteúdos como forma de contribuir ainda mais para o debate e a formação acerca do tema dos Direitos Humanos no contexto da educação.

## **Educação como direito fundamental, de todos e de cada um**

Historicamente, a diversidade é característica de todo grupamento humano em seu dinâmico processo de interação com outras sociedades. O elemento que mais se destaca neste processo de interação entre os grupos sociais é a questão da etnicidade, compreendida aqui como algo dinâmico em constante processo de construção e, por isso, em constante situação de conflito. Segundo Fredrik Barth (2000), a identidade étnica é relacional e atributiva, ou seja, não é dada e assumida como uma essência, mas dinâmica e reelaborada sempre que necessária e segundo as circunstâncias.

Neste contexto de interação entre os diferentes, sejam eles indivíduos, grupos ou sociedades, um elemento fundamental é o processo educacional, espaço onde as gerações assumem, através da escola, o dinâmico processo de transmissão cultural e formação de novos elementos e padrões culturais. A escola é o espaço privilegiado para a desconstrução e construção de novas práticas culturais e identitárias. Advém desse papel privilegiado a aposta das políticas públicas sobre a diversidade, direitos humanos e outros, centrados no processo educacional.

A educação torna-se, dessa forma, um Direito Humano fundamental. O acesso ou não a esse direito atua, ora como causa ora como consequência da pobreza e exclusão social. Frequentemente ouvimos depoimentos de agentes penitenciários, ou mesmo das pessoas privadas de liberdade, afirmando ter sido a ausência da educação (evasão escolar, repetências, etc.) a grande lacuna em suas vidas. Por isso a ênfase na oferta de escolarização também nos presídios, uma vez que estes ambientes são concebidos como espaços de “reabilitação” para o retorno ao convívio social.

O Brasil apresenta, historicamente, uma elevada desigualdade social, com um padrão de desenvolvimento excludente, que remonta ao Período Colonial. Os modelos econômicos do país sempre tiveram como

referência as classes privilegiadas, colocando a classe política também a seu favor. Desde o extrativismo do Pau-brasil, passando pelas monoculturas da cana-de-açúcar e do café e, na atualidade, a monocultura da soja, a produção do álcool e da carne, o modelo econômico quase sempre privilegiou a exportação para o mercado externo.

Nesse contexto, podemos afirmar que, a partir de meados do século do século XX, as políticas de desenvolvimento social do país, em particular aquelas da área da educação, eram direcionadas ao atendimento da maioria da população. Entretanto, estas políticas se concentram nas áreas urbanas, onde também se encontram, predominantemente, as indústrias, escolas, postos de saúde e outros equipamentos sociais. Essa concentração de serviços públicos tem favorecido a exclusão social, o acesso restrito à educação, saúde e trabalho.

Outros fatores determinantes da exclusão social e, talvez, de maior importância estão associados ao padrão cultural da sociedade brasileira, em que prevalecem discriminações de natureza racial, étnica, de gênero e tantas outras, configurando verdadeiros obstáculos aos processos de mobilidade social. As inúmeras tentativas de escravização dos povos nativos e, posteriormente dos negros, assim como a negação de suas marcas culturais (línguas, religiões, símbolos, etc.) marcaram historicamente e ideologicamente a cultura nacional. Infelizmente, muitos acabaram por internalizar os conceitos e ideologias da classe dominante, construindo um imaginário francamente desfavorável e farto de exemplos de discriminação e preconceitos: em muitas regiões do Estado de Mato Grosso do Sul ainda se ouve que “índio é bêbado e preguiçoso”; “índio não trabalha, para que está querendo mais terra”? Quanto aos negros, ouvem-se afirmações igualmente depreciativas.

Acreditamos, pois, que neste contexto histórico de exclusão e discriminação, a educação (falamos aqui em Educação em Direitos Humanos) ocupa um papel fundamental, pois como mecanismo de transmissão

e reprodução do conhecimento, torna-se importante na disseminação de informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade, cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da mobilidade social.

Dessa forma, o presente texto visa promover o debate sobre a educação como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas, sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual e às pessoas com necessidades especiais. Ao promover todos estes aspectos, a educação está, na verdade, promovendo e propondo a prática dos direitos humanos para as novas gerações.

### **Direitos Humanos e cidadania**

Vários organismos nacionais e internacionais, tais como a Organização para Educação e Cultura das Nações Unidas (UNESCO), têm se preocupado com a temática direitos humanos e cidadania, gerando reflexões sobre educação, cultura, diversidade e educação intercultural. Buscam ações que questionem e reduzam as desigualdades sociais, num processo de construção de políticas públicas, que insiram os diferentes sujeitos no processo educacional, com a consequente melhoria da qualidade de vida e da cidadania.

Assim sendo, ao longo da história, na qual a colonização se fez presente, a escravização, o autoritarismo e a recusa em aceitar o negro como pessoa biologicamente e culturalmente de igual importância na sociedade, contribuíram para o sentido de inferioridade do negro brasileiro e a ideologia de degenerativa do mestiço. Foram também os mecanismos de dominação ideológica mais populares já produzidos no Mundo, sendo exemplo claro dos conceitos do Etnocentrismo na história, que permanecem



ainda no imaginário social dos tempos atuais, o que dificulta o respeito à diversidade com relação ao índio e ao negro, principalmente, pois estes são considerados como indolentes e incapazes intelectualmente.

O conceito de *cidadania* tornou-se bastante popular, chegando mesmo a ser quase banalizado. Entendemos que *cidadania* tem a ver com a prática, com o exercício de direitos e não apenas com uma forma de conhecimento. Ser cidadão ou cidadã é ter garantidos os seus direitos e ter consciência de que se deve cumprir os seus deveres. Para exercer a cidadania, o primeiro passo está no conhecimento dos direitos, para colocá-los em prática. Os direitos dos cidadãos e cidadãs estão escritos na Constituição Federal, nas leis complementares, nas leis ordinárias, medidas provisórias, decretos legislativos, resoluções, etc. Todas as pessoas são consideradas cidadãs pela Constituição, sem distinção de qualquer natureza, pois esse princípio comum a todos tem a ver com a dignidade humana, inerente a todo ser humano.

Por isso dizemos que os Direitos Humanos são os direitos de todos e todas, e devem ser protegidos em todos os Estados e Nações. Os direitos da pessoa humana são os direitos essenciais que fazem parte da própria natureza humana, como os direitos à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, a uma vida digna, à cultura, ao lazer, a participação, a se organizar, votar e ser votado, etc.

Entretanto, a realidade social no Brasil está longe de alcançar o que é apregoado pela Constituição Federal: igualdade de direitos de todos perante a lei. Sabemos que historicamente sempre houve setores privilegiados (acesso à terra, aos bens de produção, consumo, cultura, entre outros), enquanto a maioria sobrevivia a duras penas. Esta realidade (desigualdade social, preconceitos, exclusão dos negros, índios e pobres, etc.), no entanto, nem sempre foi claramente manifestada e abertamente discutida.

No Brasil existe o popular “mito da democracia social”, que tem como objetivo propagar que não existem diferenças raciais no País e

que todos aqui vivem de forma harmoniosa, sem conflitos. E ainda, a ideologia que se tornou “senso comum”, que pretende fazer crer que há igualdade de oportunidades para brancos, negros, mestiços, pobres e ricos conforme explica o Antropólogo Roberto DaMatta no livro, *Relativizando, uma introdução à antropologia social* (1981). A disseminação desse mito permitiu esconder as desigualdades constatadas nas práticas discriminatórias com relação ao acesso ao emprego e à dificuldade de crescimento social da população negra. Consta-se que as camadas mais pobres ocupam os piores lugares na estrutura social e recebem remuneração inferior à dos brancos e ricos, muitas vezes pelo mesmo trabalho e tendo a mesma qualificação profissional.

Nosso cotidiano escolar traz vários exemplos do mito da democracia social. Entre eles, o aspecto da cultura da classe dominante que a escola transmite, pois reflete as classes privilegiadas, e não a totalidade da população, embora haja, no interior da escola, elementos que possibilitam confrontar essa cultura hegemônica. Outro exemplo, mais visível ainda é a imposição de uma língua portuguesa “padrão”, modelar para as escolas do Brasil todo, sem considerar a diversidade cultural evidenciada na língua trazida pelos diversos alunos para o interior das salas de aula. São rotuladas como erradas as variações linguísticas que as crianças mais pobres trazem de seus contextos culturais.

Dessa forma, a dignidade humana e a busca do exercício efetivo da cidadania tornam-se uma meta a ser alcançada pelas políticas públicas no Brasil, sobretudo no campo da educação, pois a educação na diversidade tem a ver com as *diferentes populações*.

Como dissemos anteriormente, a diversidade, quando se remete à diferença, trata-se do não reconhecimento do outro como igual a “nós”, seja no campo das ideias, das crenças, dos costumes, das etnias, das classes sociais, das linguagens, das profissões, das habilidades, das características de personalidade, dos gêneros, enfim, de tudo aquilo que faz parte da constituição das relações humanas (FERIOTTI; CAMARGO, 2008, p. 361).

Procuramos, por isso, defender a proposta da Educação em Direitos Humanos, voltada para a diversidade, junto às variadas culturas. O desafio é estarmos atentos às diferenças econômicas (desigualdade social), diferentes grupos étnico-raciais, diferentes opções sexuais, entre outras, e buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretar essas alteridades – o outro, diferente, mas investido da mesma dignidade.

Segundo dados do IPEA, em pesquisa realizada com os 25% mais ricos e os 25% mais pobres do Brasil, constatou-se que, enquanto os primeiros apresentam 12 anos de escolaridade (1,8% de analfabetismo), entre os mais pobres, este índice é de apenas 6 anos (20% de analfabetismo). Outro dado aponta que, entre os jovens de até 19 anos de idade, entre os mais ricos a taxa é de 76% de conclusão do ensino médio e, entre os jovens mais pobres esta taxa é de apenas 16%. Esses dados confirmam que a educação, quando é desigual, contribui ainda mais para aumentar a desigualdade, ou seja, quando se subtrai a educação, se subtrai a renda. O grande enfrentamento é contra o preconceito de classe (os mais pobres), basta ver que a população de baixa renda, em geral, mal consegue sair do ensino fundamental. Concluimos, a partir destes números e considerações, que o fracasso escolar é, na verdade, um fracasso social.

Assim, o grande desafio é não só de conhecer os mecanismos e os conceitos da dominação cultural, econômica, social e política, ampliando os nossos conhecimentos antropológicos, mas também, perceber as diferenças socioculturais sobre essa realidade na qual estamos imersos. Dessa forma, a educação escolar é um recurso imprescindível para crianças, jovens e adultos das camadas populares terem acesso ao conhecimento científico e cultural, conhecimentos dos quais muitos são excluídos, pelo simples fato de serem diferentes, ou por estarem num meio social não privilegiado. Podemos afirmar que a educação é, no Brasil atual, um dos últimos (se não o único) mecanismos lícitos de ascensão social.

Compreende-se, a partir de todos estes dados, a importância central da educação trabalhar em seu cotidiano e em sua matriz curricular, de forma transversal, perpassando todos os temas, a questão dos direitos humanos em todas as suas dimensões.

Concluindo este item, podemos dizer que o debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. O conceito democracia pode ser entendido, em um sentido restrito, como um regime político. Para Bobbio (1986, p. 18), no entanto, ela deve ser entendida como:

(...) um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. (...) A regra fundamental da democracia é a regra da maioria, na qual são consideradas as decisões coletivas.

Dessa forma, uma proposta de Educação em Direitos Humanos tem sentido quando tem por base a prática e a formação para a cidadania e a democracia, como exercício pleno de conhecimento de direitos e deveres e participação ativa na sociedade.

Segundo Sá (2009), a ordem democrática tem como fundamento o respeito à liberdade, o reconhecimento da igualdade e a supremacia da vontade popular. A educação tem por objetivo integrar os sujeitos, seres que criam e recriam o mundo, na vida social e contribuir para construção de uma ordem social justa, fundada nos princípios do respeito à dignidade da pessoa humana, da construção da cidadania e do valor social do trabalho.

Sociedade organizada com justiça social é aquela em que se procura fazer com que todas as pessoas, sem discriminação de qualquer espécie, possam satisfazer suas necessidades essenciais, é aquela que todos desde o

momento em que nascem, têm as mesmas oportunidades, aquela em que os benefícios e encargos são repartidos igualmente entre todos (DALLARI, 2004, p. 19).

Entendemos, dessa forma, que a educação poderá ser este agente impulsionador desta sociedade organizada com justiça social, baseada nos valores democráticos e dos direitos humanos.

## **4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PROMOÇÃO, PROTEÇÃO, DEFESA E REPARAÇÃO**

A Educação em Direitos Humanos adquire papel central, pois um dos elementos fundantes é que toda mudança social passa antes pela educação. Dessa forma, quando falamos na proposta de construção de uma sociedade democrática e de direitos, a educação torna-se o *locus* privilegiado por constituir-se no ambiente propício de promoção e divulgação dos temas dos Direitos Humanos.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 22), no Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. Assim, encontramos, ainda em nossas sociedades, relações hierárquicas e desiguais entre homens e mulheres, relações étnicorraciais preconceituosas e assimétricas, em especial quando se trata dos povos indígenas.

Dessa forma, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a

partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia, processo que tem a escola como um dos seus agentes centrais.

Sabemos que a escola é um espaço de convivência, reafirmação de direitos e como parte da sociedade, como instituição social na qual, diferentes interesses produzem situações de conflitos. Transformar a escola em ambiente de acolhida, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e forte disposição no enfrentamento a todo o tipo de violência, preconceito e discriminação é um dos desafios trazidos a educação brasileira, pela Política Nacional de Direitos Humanos (MERCADO; SILVA NEVES, 2012, p. 199).

A Educação em Direitos Humanos estabelece as condições da prática cidadã no cotidiano da escola e na sociedade, e possibilita a vivência democrática e de enfrentamento às situações de desrespeito ao ser humano, através do desenvolvimento de perspectivas culturais inovadoras. É uma educação que potencializa o respeito ao ser humano na sua dignidade, a convivência com a diversidade e a diferença, estimulando os indivíduos a serem protagonistas da sua história.

### **Educação em Direitos Humanos como promoção e proteção**

Segundo o grande filósofo e jurista italiano Norberto Bobbio (1992, p. 25), “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos humanos, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los”. Diríamos nós, que a escola poderá ser a grande parceira da luta em prol da *promoção* e *proteção* dos direitos básicos dos seres humanos, enfatizando justamente o conteúdo histórico dos direitos humanos, assim como os valores apresentados na Declaração da ONU, de 1948, mas, sobretudo, mostrando que os direitos humanos permanecem abertos, em construção, acompanhando as demandas das sociedades.

Dessa forma, a educação aparece como espaço privilegiado para a promoção da cultura de direitos humanos, contribuindo para a difusão de atitudes, valores e práticas coerentes com esses princípios, seja por meio da educação escolar, no nível básico ou superior, seja pela educação não formal, por meio da atuação de organizações da sociedade civil, pela mídia e os sistemas de justiça e segurança (MERCADO; SILVA NEVES, 2012, p. 200). Entendemos, dessa forma, que a educação, além de ser um “direitos de todos e de todas”, poderá tornar-se este espaço de referência para a construção de novas relações sociais, promovendo a inclusão com dignidade e equidade, assim como o respeito na convivência com o/a diferente, desenvolvendo práticas de *diálogo intercultural*. O que mais constatamos nos ambientes escolares é o grande mosaico da diversidade cultural, diversidade de procedências (migrantes), diversidade religiosa, dentre outras. Sendo assim, o espaço escolar torna-se propício, como um laboratório de aprendizagem, para a convivência intercultural de acolhida e crescimento na diversidade.

Quando trazemos o tema de que, na atualidade, a diversidade cultural torna-se um direito básico, não apenas de pessoas, mas de coletividades, estamos afirmando que a diversidade é um elemento fundamental dos direitos humanos. Sintomaticamente, nos últimos anos a ONU e outros organismos internacionais vêm colocando esta temática na pauta de suas discussões, como por exemplo, a Convenção 169 da OIT/1984 (Organização Internacional do Trabalho), e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas/2007, ressaltando o direito à diversidade e, em especial, à autonomia e autodeterminação.

Para a consecução desses direitos básicos a prática da interculturalidade tem sido apresentada como elemento chave. Entendemos, no âmbito deste trabalho, interculturalidade como sendo não apenas o reconhecimento da diversidade cultural e o direito de cada um manter sua identidade (multiculturalismo), mas, sobretudo, aquela atitude que bus-

ca ativamente, construir relações entre grupos socioculturais. Em outras palavras, trata-se da tentativa dinâmica de construção de diálogos entre grupos socioculturais diferentes.

Nesse aspecto, ao tratar de diálogo intercultural, Catherine Walsh (2007), distingue entre uma interculturalidade crítica e outra não crítica. Esta última seria identificada com práticas ou programas de governos neoliberais que respeitam as particularidades culturais ou linguística e cultural, como sendo “próprio” destes grupos, ao mesmo tempo em que enfatizam a primazia e a necessidade de aceder ao “verdadeiro saber e cultura universal”, ou seja, a ciência eurocêntrica, também conhecida como conhecimento ocidental. Essa visão hierárquica dos conhecimentos é própria de um posicionamento etnocêntrico (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013).

A interculturalidade crítica coaduna-se, assim, com a proposta de uma atitude proativa no campo da educação, ou seja, aquela que busca a *promoção e proteção dos direitos humanos*, ou ainda, dos direitos básicos de cidadania.

Assim, segundo Walsh (2007, p. 7-8), quando falamos de interculturalidade crítica, trata-se de:

Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida.

Voltamos, neste ponto, ao eixo das discussões a que este texto se propõe, qual seja, a de que a diversidade cultural e a proposição do diálogo



go intercultural são elementos imprescindíveis para a convivência entre as sociedades na contemporaneidade, para a promoção e defesa dos direitos humanos básicos.

Em relação ao espaço escolar, para Dias (2008), a Educação em Direitos Humanos deve ser transversal a todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos alunos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana. É necessário que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos conteúdos, experiências e práticas que ajudem a fomentar e fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em direitos humanos. A partir destas propostas, a escola passaria a ser *promotora* e *defensora* dos direitos humanos.

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Ainda em relação à promoção dos direitos humanos, poderíamos elencar aqui ações e, inclusive, temas para serem incluídas nas matrizes curriculares da educação fundamental, ensino médio e até na educação superior (conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP nº 08, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP nº 01, de 30/05/2012), pois conforme esta normativa atual, torna-se obrigatório que o tema dos direitos humanos estejam presentes também na educação superior.

Quanto à proteção, podemos afirmar que a educação é espaço privilegiado para preparar as novas gerações para a vida em sociedade no sentido de respeitar e proteger os princípios básicos da/para a convivência humana. Mas não apenas isso. Defendemos que a Educação não deveria ser apenas para os direitos humanos, ou seja, preparar as pessoas para exercer seus direitos de cidadania e o respeito aos direitos da pessoa humana, mas, sobretudo, Educação *em* direitos humanos, ou seja, o processo mesmo pedagógico, educacional, relacional, todo ele deverá ser permeado pelos direitos humanos. Seria inconcebível uma escola em que se forma para os direitos humanos, mas em que não se pratica os direitos humanos nas relações entre as pessoas da comunidade educativa: pais, professores, técnicos e alunos/as.

Afirmamos, dessa forma, que a melhor forma de atuar para a proteção dos direitos humanos, seja a própria vivência prática desses direitos no cotidiano da escola, ao incluir com dignidade a todos/as, pluralidade de ideias, relações não hierárquicas e autoritárias, dentre tantas outras atitudes e posturas próprias de uma educação *em* e para os direitos humanos.

Defendemos, assim, a noção de direitos humanos atrelada a uma prática emancipatória e contrária a qualquer forma de dominação, sobreposição de um grupo, indivíduo, cultura em relação a outro. De alguma maneira somos todos parte e responsáveis pelas práticas dos direitos humanos, principalmente quando nos indignamos frente às injustiças sociais e atuamos de maneira proativa a favor da promoção e defesa dos direitos humanos.

Quando atuamos, como educadores/as a partir destes princípios, estamos não apenas promovendo os direitos humanos, mas também, defendendo seus princípios e critérios básicos de atuação na sociedade.

## **Educação em Direitos Humanos como defesa e reparação**

Dando continuidade à nossa reflexão, abordaremos na sequência a Educação em Direitos Humanos como espaço de *defesa e reparação*, entrando assim, em elementos mais específicos na aplicação e vivência dos direitos humanos no cotidiano da escola e dos processos educativos.

Se entendermos que a escola pode promover e proteger os direitos humanos, também propomos que poderá desenvolver estratégias de defesa e reparação. Entendemos aqui defesa dos direitos humanos no espaço educativo como sendo atitudes institucionais e pessoais, de todos/as os/as envolvidos/as com o processo educativo em defesa dos direitos básicos de qualquer pessoa, dentro e fora do espaço escolar.

A educação em direitos humanos deverá levar ao compromisso de “indignar-se sempre que se cometa alguma injustiça contra um ser humano”, ou seja, desenvolver a sensibilidade e a capacidade de solidarizar-se com os marginalizados, perseguidos, empobrecidos, injustiçados, refugiados. Enfim, ampliar a humanidade para além dos muros familiares e da própria escola, para abarcar a toda a sociedade humana.

Candau (2003) afirma que indignar-se e rebelar-se implica no desenvolvimento da capacidade de superar toda indiferença diante das violações dos Direitos Humanos, que se multiplica em nossa sociedade e estão presentes também na escola. “A educação em direitos humanos fornece a capacidade de perceber, dentro e fora do âmbito escolar estas buscas concretas e cria espaços em que estas experiências são partilhadas, construídas e postas em prática” (CANDAU, 2003, p. 111). A autora reafirma ainda que no desenvolvimento de experiências concretas de Educação em Direitos Humanos devem ser consideradas três dimensões: a intelectual, a ética e a política. A dimensão intelectual corresponde aos aspectos cognitivos. O desenvolvimento de experiências concretas no campo da Educação em Direitos Humanos requer o conhecimento dos

Direitos Humanos considerando os seus aspectos filosóficos, históricos e jurídicos (SÁ, 2009).

Trabalhar a dimensão ética da Educação em Direitos Humanos implica na promoção da educação para a cidadania ativa; construção de uma prática educativa dialógica, participante e democrática, comprometida com a construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana.

Ou ainda, a dimensão política, a qual implica em processos educativos radicalmente voltados para transformação social. Assim, segundo a autora:

A Educação em Direitos Humanos deve penetrar nas diversas dimensões da ação educativa, não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem que se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos. Compromete nossos sentimentos, desejos e sonhos (CANDAU, 2003, p. 89).

A própria escola deverá dar exemplos de defesa dos direitos humanos, nas relações entre o corpo diretivo, funcionários e alunos, na circularidade do poder e aplicação das normas escolares, forma colegiada e corresponsável.

A partir deste ponto de vista, constatamos que a escola constitui-se em um microcosmo da sociedade mais ampla, pois nela condensam-se as relações sociais e de poder observadas fora da escola. Dessa forma, cabe à escola tornar-se um paradigma de vivência (promoção) e defesa dos valores básicos dos direitos humanos, entendendo-os como as regras mínimas de convivência saudável dos seres humanos em sociedade.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que falamos em defesa dos direitos humanos no âmbito da educação, também podemos falar em

*reparação*, um conceito já mais complexo e que, por supor a história, geralmente extrapola o âmbito escolar. Mesmo assim, a escola pode propor em seu currículo e atividades (para) didáticas, um olhar histórico para a cultura dos vencidos, quebrando a cultura do silêncio e da impunidade. Especialmente nas aulas de história, rever, por exemplo, o passado dos povos indígenas no Brasil, massacrados e dominados por séculos. Quais seriam propostas aceitáveis de reparação histórica a tantas injustiças cometidas a estes povos?

Podemos citar, ainda, a história de escravidão, exploração e violência contra os povos africanos, durante quase quatro séculos no Brasil, lembrando que nosso país foi o último que aboliu oficialmente a escravatura. Passados mais de cem anos, percebemos que a população afrodescendente no Brasil continua relegada a postos e lugares subalternos na sociedade: moradias, empregos, relações sociais, educação, etc. Como a escola poderia atuar, em suas relações e currículo, no sentido de *reparar* estas injustiças históricas contra os povos negros em nosso país? As políticas de cotas (educação, serviço público) seriam um começo de reparação?

Quanto ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006, p. 30) ele incorpora o princípio do empoderamento dos grupos sociais, entendido como um conhecimento experimentado sobre os mecanismos que podem melhor defender e garantir os Direitos Humanos. Estimula os atores sociais [...] “a refletirem sobre suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade”, tendo em vista ampliar a capacidade das pessoas na identificação da violação de direitos e [...] “exigir sua apuração e reparação. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos Direitos Humanos” (cf. SÁ, 2009).

Este mesmo documento (BRASIL, 2006), reafirma que a Educação em Direitos Humanos deve estimular os grupos sociais a refletirem

sobre suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenha na sociedade contemporânea, além de ampliar a capacidade das pessoas identificarem violação de direitos e de recorrer à autoridade responsável pela sua reparação. Podemos citar, neste caso, o ocorrido com tantas famílias, durante o período de exceção pelo qual passou o Brasil, mais conhecido como o período da ditadura militar (1964 – 1985).

Portanto, a Educação em Direitos Humanos incorpora o princípio do empoderamento caracterizado como um conhecimento experimentado que possibilita ao sujeito a compreensão de si, do outro, da realidade na qual se encontram inseridos – com suas positivities e negatividades – consubstanciado na possibilidade de construção de um conhecimento prático que possibilite a transformação de si e do outro na busca de humanização do ser humano.

## 5 A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICO EM DIREITOS HUMANOS<sup>60</sup>

Neste item trataremos a escola como espaço privilegiado para a formação teórico-prático acerca do tema dos direitos humanos. Esta formação acontece com toda a comunidade educativa: alunos, professores, funcionários e pais. Certamente que extrapola o mero ambiente da sala de aula, pois não se trata apenas de ministrar conteúdos, mas relaciona-se diretamente com as “atitudes”.

A escola é um espaço de socialização da cultura, da construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos, exige uma educação que privi-

---

<sup>60</sup> Item baseado no texto: MERCADO, Luís P. L.; SILVA NEVES, Yara P. da Costa. A Escola como espaço dos Direitos Humanos. In: RIBEIRO, Mara R.; RIBEIRO, Getúlio. **Educação em Direitos Humanos e Diversidade; Diálogos Interdisciplinares**. Maracó: UFAL, 2012, p. 204-210.

legie os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Compreendemos a educação como aquela que não discrimina, que promova o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

A educação visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade (SILVEIRA, NADER e DIAS, 2007).

Neste cenário, a escola enfrenta vários desafios educativos, no passado e, especialmente no presente; dentre estes, destacamos:

a) o crescimento da função socializadora da escola - a escola se converteu na principal instituição socializadora, no único lugar em que os alunos têm a possibilidade de interagir com iguais e na qual se devem submeter continuamente a uma norma de convivência coletiva. A violência nas escolas e a crescente importância outorgada à educação intercultural exigem cada vez mais o aperfeiçoamento desta função da escola;

b) construção de uma ética global – defendida pela Unesco, na qual são vivenciados os direitos humanos e responsabilidades, democracia e sociedade civil, proteção de minorias, compromisso com a solução pacífica dos conflitos e a negação justa, a equidade intra e entre gerações, compromisso com o pluralismo que deve ser proporcionado a partir das próprias escolas;

c) reforço da função igualitária da escola – as desigualdades entre gêneros, destinadas a dificultar o acesso à educação ainda estão presentes na maioria dos países;

d) elevação dos padrões escolares de qualidade - os sistemas educacionais não proporcionam os padrões educativos suficientes para que os alunos possam se desenvolver na sociedade atual. Os alunos chegam a universidade sem os mínimos conhecimentos necessários para continuar seus estudos superiores.

A escola precisa desenvolver estratégias para que consiga um melhor rendimento de seus alunos: práticas pedagógicas diversificadas, mobilizando múltiplos recursos, com o objetivo de se conseguir uma aquisição melhor de conhecimentos; atividades adaptadas aos objetivos propostos e às necessidades de cada indivíduo; professores responsáveis devem perseguir a consecução dos objetivos propostos; estabelecer um acompanhamento individualizado de cada um dos alunos. Para isso, a escola deve ser dotada dos recursos necessários para dar resposta aos alunos com dificuldades de estabelecer o diálogo necessário com os pais;

e) escola como instituição dos cidadãos – a escola deixou de pertencer de forma exclusiva à administração educacional e que essa importante instituição social precisa cada vez mais da contribuição dos cidadãos da comunidade educativa, composta pelos professores, pais, alunos e gestores. É preciso conceder uma liderança cada vez maior a esses três agentes, sem outorgar predominância a um sobre os demais;

f) escola como lugar de confluência e de conflito dos diferentes interesses de grupos - capacidade da escola para integrar essas diversas vontades num projeto comum. A função conferida à escola como instituição cultural de um bairro de uma grande cidade ou de uma zona rural.

A Educação em Direitos Humanos, como afirmado anteriormente, vai além de uma aprendizagem meramente cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (PNEDH, 2006). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local, envolvendo além dos aspectos de conteúdos, os atitudinais e procedimentais.



Desse modo, “de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca” (BENEVIDES, 2007, p. 8). É preciso experimentar os direitos à liberdade, à igualdade, à justiça e à dignidade para entender o que significam e para que se consiga difundi-los.

A introdução dessa discussão na escola pode servir para questionar suas próprias contradições e conflitos cotidianos, propiciando a busca de formas para enfrentá-los. Assim, para Dias (2008), a escola enquanto espaço de socialização da cultura, constitui-se em lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.

As interações sociais que se desenvolvem na escola ajudam os sujeitos a compreenderem-se a si mesmo e aos seus outros sociais, enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, oportunizando a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania.

No PNEDH (2006), escola assume o papel específico de sua atuação, contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

Compete à escola implementar e desenvolver uma pedagogia participativa e democrática, fundada na dialogicidade e na historicidade do ser humano, que inclua conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão, promoção e defesa dos direitos humanos, bem como para a sua reparação em caso de violação.

Não é possível falar em promoção e socialização de uma cultura de direitos humanos na escola sem construção de espaços democráticos e participativos somente possíveis por meio de uma gestão democrática. Uma escola, em cujo ambiente se desenvolvem práticas assimétricas, verticalizadas entre alunos e professores, entre professores e corpo técnico-administrativo, entre direção, professores e alunos, não pode promover tal cultura. Por isso quando falamos de escola e direitos humanos, assumimos que não se trata apenas de um mero conteúdo, mas o tema exige da cada um/a, postura ética de vivenciar os direitos humanos no próprio processo de defesa e implantação desta temática.

A escola pode fomentar e apoiar diversas formas de organização estudantil como espaços para o fortalecimento dos princípios de direitos humanos, estimulando, em seu interior, a realização de debates, encontros, palestras, mesa-redonda, simpósios e seminários como estratégia de enfrentamento, com vistas à superação, de práticas autoritárias, assimétricas e de violência simbólica e/ou física na escola, ajuda a abolir velhas práticas de intimidação, culpa, vergonha e humilhação e a fortalecer a cultura dos direitos humanos.

A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os alunos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir – elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos.

Fortalecer o Conselho Escolar como órgão promotor de EDH, apoiar a produção de materiais didáticos voltados para a promoção desses direitos, como filmes, cartilhas, folders, cartazes e outros, além de materiais específicos para a proteção de abusos sexuais. Ampliar acervos bibliográficos sobre os direitos humanos e estimular práticas de leitura e discussão sobre a temática são exemplos de atividades que podem ajudar na ampliação das possibilidades de se educar para os direitos humanos.

A escola é um espaço social privilegiado no qual se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a Educação em Direitos Humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica.

De acordo com o PNEDH (2006), a EDH deve ser promovida em três dimensões: conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Os princípios norteadores da EDH na educação básica são: a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; a escola, como espaço privilegiado para a

construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da EDH; esta, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; a EDH deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade) e a qualidade da educação; a EDH deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; a prática escolar deve ser orientada para a EDH, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

As ações programáticas no PNEDH (2006), que envolvem a escola são: integrar os objetivos da EDH aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos; incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas; propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos que a sociedade brasileira tem avançado a passos largos nas últimas décadas em direção à promoção e defesa dos direitos humanos. No entanto, como afirma o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 23), apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Dessa forma, acreditamos que ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras (PNEDH, 2006, p. 23).

Ainda segundo o mesmo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 23), uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A cidadania democrática e ativa deverá ser um processo constante de formação, tendo na educação sua centralidade. Assim como

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da mate-

rialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado (PNEDH, 2006, p. 23).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), está alicerçado em normativas internacionais, como é o caso do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (2006), o qual tem como objetivos: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

Dessa forma, a mobilização para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. A escola, certamente é a grande aliada deste processo de construção de uma sociedade plural e solidária.

Concluimos este capítulo, que trata dos Fundamentos pedagógicos da Educação em Direitos Humanos, reafirmando que esta é compreendida, segundo o Plano Nacional (PNEDH, 2006, p. 25) como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

A educação em direitos humanos tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos contribui, também, com o processo de reparação das violações de todos aqueles que passaram por processos traumáticos de opressão, tortura, dentre outros. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz.

A partir destas discussões, estamos contribuindo para a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.
- AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. **Rede de Saberes** – Políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- BARRETO, Vicente Paulo (coord.). **Dicionário de filosofia do direito**. São Leopoldo: Unisinos; Rio de Janeiro: Renovar, 2006.
- BARTH, Fredrik. **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BENEVIDES, Maria V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Programa Ética e Cidadania, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em: 20 fev. 2016.
- BENEVIDES, Maria V. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOTTOMORE, Tom. A Liberdade. In: OUTHWAITE, William; BOTTO-MORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SEDH/PR, 2010.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.



BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/Unesco, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 27 fev. 2016.

BRASIL. **Conselhos de Educação e Direitos Humanos: diálogos da contemporaneidade**. Brasília: SEDH/PR, 2009.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&E Editora, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. 18. edição. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2014.

CASTRO Jr., Osvaldo Agripino de. A cidadania brasileira e o papel dos operadores do direito na busca de sua consolidação. *In*: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais, regionais e globais**. Ijuí, (RS): Editora da Unijuí, 2003.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Democracia**. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. **Estudo de Política e Teoria Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1997.

COVRE, M. de L. M. **O que é cidadania**. 10. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

DAL RI JÚNIOR, Arno. Evolução histórica e fundamentos político-jurídicos da cidadania. *In*: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas nacionais, regionais e globais**. Ijuí, (RS): Editora da Unijuí, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DaMATTA, Roberto. **Relativizando** – uma introdução à Antropologia social. São Paulo: Rocco, 1981.

DANTAS, Humberto. Direitos políticos e participação popular: entre o desejo e a cultura política nacional. In: PRAÇA, Sérgio, DINIZ, Simone (Org.). **Vinte anos de Constituição**. São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Adelaide A. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria N. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Vol 2. João Pessoa: EDUFPB, 2008, p. 157-162.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

ELÓI, Severino Xavier. **O estado aristotélico**. Recife: Companhia Editora Pernambuco, 1986.

FERIOTTI, M. de Lourdes. CAMARGO, Dulce M. P. Diversidade, educação, cultura e sustentabilidade: relacionando conceitos. **Revista O Mundo da Saúde**, São Paulo, p. 359, 366, 2008.

FLEURY, Sonia. **Estado sem cidadão: seguridade social na América Latina**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda. Versão 3.0. [CD-ROM]. 2009.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

LUIZ, Lindomar Teixeira. A origem e evolução da cidadania. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 4, n.1, p. 91-104, 2007, p. 91-104. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/226/607>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MERCADANTE, Paulo. **A Consciência conservadora no Brasil: contribuição ao estudo da formação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MERCADO, Luís P. L.; SILVA NEVES, Yara P. da Costa. A Escola como espaço dos Direitos Humanos. In: RIBEIRO, Mara R.; RIBEIRO, Getúlio. **Educação em Direitos Humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: UFAL, 2012.

OLIVER, Martyn. **História ilustrada da filosofia**. Barueri-SP: Editora Manole Ltda, 1998.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAULA, Ricardo Henrique Arruda de. **Cidadania e individualismo em Aristóteles e Cristo: estudo comparativo de antropologia filosófica**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

POMBO, Rocha. **Nossa Pátria**. São Paulo, Edições Melhoramento, 1949.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

RIBEIRO, Mara R.; RIBEIRO, Getúlio. **Educação em Direitos Humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: UFAL, 2012.

ROULAND, Norbert. **Roma, democracia impossível? os agentes do poder na urbe romana**. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1997.

SÁ, Evanilson A. **Pressupostos teóricos e metodológicos da educação em direitos humanos**. Recife: Cátedra Dom Elder, 2009. Disponível em: [http://www.unicap.br/catedradomhelder/?page\\_id=51](http://www.unicap.br/catedradomhelder/?page_id=51). Acesso em: 03 mar. 2016.

SAVATER, Fernando. **Política para amador**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1993.

SERRANO, Gloria Pérez. **Educação em valores: como educar para a democracia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVEIRA, Rosa M.; NADER, Alexandre A.; DIAS, Adelaide A. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos: versão preliminar**. João Pessoa: EDUFPB, 2007.

SOUZA, Nelson Mello e. **Modernidade: a estratégia do abismo**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1999.

VIEIRA, Lsitz. **Cidadania e globalização**. 2. edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VIEIRA, Lsitz. **Os argonautas da cidadania**. A sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial**. Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>