

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rafael Rocha Paiva Cruz

Educação em direitos humanos: caminhos para a efetivação da democracia
e dos direitos humanos e o papel da Defensoria Pública

MESTRADO EM DIREITO CONSTITUCIONAL

SÃO PAULO

2014

Rafael Rocha Paiva Cruz

Educação em direitos humanos: caminhos para a efetivação da democracia e dos direitos humanos e o papel da Defensoria Pública

MESTRADO EM DIREITO CONSTITUCIONAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito Constitucional, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Baptista Dias da Silva.

SÃO PAULO

2014

Banca Examinadora

*Aos meus pais, à minha avó Yolanda e à minha irmã,
pelo carinho e por sempre estarem ao meu lado.*

*À minha esposa Jackeline,
pelo amor que me faz viver.*

*Aos Defensores Populares,
pela inspiração e motivação.*

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo imenso e incondicional apoio aos estudos desde a infância.

À minha avó Yolanda, pelo carinho constante.

À minha irmã, pela ajuda sempre disponível e pelo companheirismo.

À minha esposa Jackeline, pela grande compreensão ao longo desta difícil empreitada e pelo amor que me dá energia.

Ao Professor Roberto Dias, pelo aprendizado e oportunidade que me proporcionou e pela confiança.

Às Professoras Silvia Pimentel e Flávia Piovesan, pelas gentis contribuições que forneceram a este trabalho por ocasião da qualificação.

Aos amigos Gustavo Reis, Renata Antão, Sabrina Durigon, Delana Corazza, Anaí Arantes, Jânio Marinho, Erik Arnesen e demais participantes do Curso de Defensores Populares, pela amizade e pelas contribuições que forneceram às pesquisas.

Aos amigos e colegas de Defensoria Marcos Nascimento, Andrew Toshio, Wagner Giron, Patrícia Biagini, Bruno Miragaia, Diego Vale e Luciana Zaffalon, pelas contribuições fornecidas.

À Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e seus funcionários, pelo estímulo e viabilização deste estudo.

À Professora, amiga e colega de Defensoria Mônica de Melo, pelo auxílio sempre disponível.

À Amelinha Telles, pela inspiração decorrente da luta pela educação em direitos humanos relacionada aos direitos das mulheres e pelas contribuições fornecidas.

Aos amigos e colegas de Defensoria Ricardo Zago, Flávio Frias e Renata Klimke, pelo apoio incondicional.

Aos amigos e colegas de mestrado, especialmente a Luiz Panelli, Aline Freitas e Lúcio Telles, pelo estímulo e colaboração.

Às várias outras pessoas que colaboraram para este projeto.

RESUMO

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. *Educação em direitos humanos: caminhos para efetivação da democracia e dos direitos humanos e o papel da Defensoria Pública*. 2014. p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

Esta dissertação objetiva estudar a educação em direitos humanos e suas relações com a efetivação dos direitos humanos e da democracia, com atenção especial aos processos de discriminação e exclusão, bem como analisar o papel da Defensoria Pública nessa seara. Justifica-se o estudo pela atualidade e importância do tema nos cenários nacional e internacional e pela relação com os fundamentos e objetivos constitucionais. A hipótese é de que a educação em direitos humanos pode fornecer relevantes contribuições para a efetivação da democracia e dos direitos humanos, inclusive nas questões que envolvem discriminação e exclusão, e que a Defensoria Pública tem importante atuação nesse sentido. Para tanto, inicialmente, a partir de um estudo histórico-crítico, analisam-se os sentidos e as principais questões da educação, dos direitos humanos e da democracia que se relacionam com o tema. Após, verificam-se os diversos aspectos da educação em direitos humanos e a normativa aplicável existente no âmbito internacional e nacional. Ao final, mostram-se as importantes capacidades da educação em direitos humanos contribuir para a efetivação dos direitos humanos e da democracia, especialmente em favor das pessoas e grupos discriminados e excluídos, bem como o relevante papel da Defensoria Pública nessa seara, confirmando-se a tese.

PALAVRAS-CHAVE

Educação em direitos humanos; efetivação da democracia e dos direitos humanos; papel da Defensoria Pública.

ABSTRACT

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. *Educação em direitos humanos: caminhos para efetivação da democracia e dos direitos humanos e o papel da Defensoria Pública*. 2014. p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

The purpose of this thesis is to analyze human rights education and its relationships with the realization of human rights and democracy, with emphasis on processes of discrimination and exclusion, as well as the role of Legal Services in the aforementioned field. This analysis is justified by the currency and importance of the subject in both national and international settings, and its relationship with constitutional principles and objectives. The hypothesis is that human rights education can contribute significantly to the realization of democracy and human rights, including in cases involving discrimination and exclusion, and that Legal Services have an important role therein. First, the meanings and main issues pertaining to education, human rights and democracy are analyzed in association with the subject are analyzed in a historical-critical study. Then, the several aspects of human rights education and applicable national and international regulations are examined. Finally, this work demonstrates the significant capabilities of human rights education to contribute to human rights and democracy realization, particularly in favor of discriminated and excluded individuals and groups, as well as the relevant role of Legal Services in this field, thus confirming the thesis.

KEYWORDS

Human rights education; democracy and human rights realization; role of Legal Services.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA	3
1.1. Educação	3
1.1.1. Evolução histórica	3
1.1.2. Sentidos da educação para a educação em direitos humanos	27
1.2. Direitos humanos	40
1.2.1. Evolução histórica	40
1.2.2. Sentidos dos direitos humanos para a educação em direitos humanos	48
1.3. Democracia	55
1.3.1. Evolução histórica	55
1.3.2. Sentidos da democracia para a educação em direitos humanos	64
2. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO BRASILEIRO	71
2.1. Estado Democrático de Direito e a Constituição de 1988	71
2.2. Relação entre democracia e direitos humanos	75
2.3. Educação como direito fundamental	83
2.4. Educação na Constituição Brasileira de 1988	90
3. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	96
3.1. Histórico	96
3.2. Natureza jurídica	99
3.3. Conceitos	101

3.4. Conteúdos	104
3.5. Finalidades	108
3.6. Pedagogias	111
3.7. Sujeitos	118
4. NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	120
4.1. Normativa na Organização das Nações Unidas	120
4.1.1. A normativa antecedente ao Programa Mundial para educação em direitos humanos	120
4.1.2. O Programa Mundial para educação em direitos humanos	121
4.1.2.1. A primeira etapa do plano de ação	122
4.1.2.2. A segunda etapa do plano de ação	126
4.1.2.3. A terceira etapa do plano de ação	127
4.1.3. A Declaração das Nações Unidas sobre a educação e formação em direitos humanos	130
4.2. Normativa na Organização dos Estados Americanos	133
4.2.1. A normativa geral sobre educação em direitos humanos	133
4.2.2. Os programas específicos de educação em direitos humanos	141
4.2.2.1. O Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas	141
4.2.2.2. A proposta curricular e metodológica para incorporação da educação em direitos humanos na educação formal de meninos e meninas entre 10 e 14 anos	143
4.2.2.3. O Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos	144
4.2.2.4. O Marco estratégico 2011-2014: a educação como chave do futuro democrático	146
4.3. Normativa no Brasil	150
4.3.1. O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	150

4.3.2. As demais medidas de implementação da educação em direitos humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	155
---	-----

5. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E DEFENSORIA PÚBLICA	161
---	------------

5.1. Educação em direitos humanos e democracia	161
--	-----

5.2. Educação em direitos humanos e direitos humanos	172
--	-----

5.3. Educação em direitos humanos e o papel da Defensoria Pública	181
---	-----

6. CONCLUSÕES	200
----------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	203
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um Estado Democrático de Direito, fundado na dignidade da pessoa humana e na cidadania, que garantiu os direitos humanos como cláusulas pétreas, abriu espaço para a absorção dos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos e se comprometeu com a transformação social para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, para a erradicação da pobreza e marginalização, para a redução das desigualdades sociais e regionais e para a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminações.

Não obstante a nova Constituição, a efetiva ratificação de diversos tratados de proteção aos direitos humanos, o reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional e os novos mecanismos de participação e controle social das políticas públicas de defesa e promoção dos direitos humanos, a realidade nacional continua repleta de violações aos direitos humanos e de desigualdades e exclusões de diversas naturezas.

Nesse ambiente conflitivo, a educação em direitos humanos cada vez mais vem ganhando espaço nos cenários nacional e internacional, sobretudo com a progressiva ampliação das práticas e a incorporação por instrumentos normativos, o que tem aumentado a consciência social da injustiça, sobretudo pelos grupos sociais mais vulneráveis e excluídos, e formado uma conjuntura desafiadora, como observa Santos:

Noutra dimensão, este é também um mundo em que progressivamente os cidadãos, especialmente as classes populares têm consciência de que as desigualdades não são um dado adquirido, traduzem-se em injustiças e, conseqüentemente, na violação dos seus direitos. Longe de se limitarem a chorar na inércia, as vítimas deste crescente processo de diferenciação e exclusão cada vez mais reclamam, individual e coletivamente, serem ouvidas e organizarem-se para resistir. Esta consciência de direitos, por sua vez, é uma consciência complexa, por um lado compreende tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença (étnica, cultural, de gênero, de orientação sexual, entre outras); por outro lado, reivindica o reconhecimento não só de direitos individuais, mas também de direitos coletivos (dos camponeses sem terra, dos povos indígenas, dos afrodescendentes, das comunidades quilombolas etc.). É essa nova consciência de direitos e a sua complexidade que torna o atual momento sociojurídico tão estimulante quanto exigente.¹

Por sua importância, a educação em direitos humanos tem interessado pesquisadores e profissionais de diversas áreas e representa verdadeiro exemplo de interdisciplinaridade,

¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-18.

justamente por combinar duas questões que são consideradas fundamentais para o futuro pacífico da humanidade: educação e direitos humanos.

Maia bem observa a relevância do estudo da educação em direitos humanos:

Pensar as práticas pedagógicas, principalmente aquelas voltadas para o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos, impõem-se como tarefa cardeal aos trabalhadores intelectuais engajados com as angustiantes questões relativas ao desrespeito à integridade física, à desigualdade social, e intolerância em nosso país. Importante contribuir à sensibilização dos cidadãos, movimentos sociais, partidos, das organizações não governamentais etc. a se sentirem mais concernidos com as questões relativas aos direitos humanos, em especial, se projetarmos sua influência no mundo jurídico. Os direitos humanos, por um lado, funcionam como elemento explicativo da complexa questão acerca da dimensão e natureza da esfera de dignidade da pessoa humana e, por outro, desempenha o papel incontornável na justificação dos direitos fundamentais.²

Nessa esteira, esta dissertação procura realizar um amplo estudo sobre a educação em direitos humanos e suas potencialidades para efetivar a democracia e os direitos humanos, sobretudo de grupos vulneráveis, discriminados e excluídos, verificando-se o papel da Defensoria Pública nessa seara.

A dissertação desenvolve-se a partir de uma análise histórico-crítica da educação, dos direitos humanos e da democracia que permite verificar as discriminações e exclusões que marcaram esses institutos e os sentidos emancipatórios que adquiriram na contemporaneidade e que interessam para a educação em direitos humanos.

Verifica-se a conformação do Estado Democrático de Direito na Constituição Federal de 1988 e as relações que nele se estabelecem entre direitos humanos e democracia, bem como a posição destacada do direito fundamental à educação nesse contexto.

Os diversos aspectos da educação em direitos humanos são analisados na sequência, juntamente com a extensa normativa existente no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do Brasil.

Ao final, verificam-se as potencialidades da educação em direitos humanos funcionar na efetivação da democracia e dos direitos humanos e a atuação da Defensoria Pública nesse contexto.

² MAIA, Antonio Cavalcanti. *Acerca dos direitos humanos e o diálogo intercultural*. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 103.

1. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA

1.1. Educação

1.1.1. Evolução histórica³

A análise do histórico da educação está sujeita a diversas dificuldades. Além das naturais questões metodológicas do estudo da história em geral, a história da educação possui dificuldades adicionais decorrentes da escassez de trabalhos por conta do recente interesse (século XIX) pela sistematização específica do tema, o que tardou ainda mais para acontecer no Brasil.⁴

As comunidades tribais, embora não possuíssem escolas (também não possuíam Estado, classes, escrita, história ou comércio), valiam-se da educação difusa para transmitir seus mitos, ritos, tradições e atividades diárias, o que costumava ser feito sem castigos, ainda que houvessem ritos de passagem que envolvessem tortura e sofrimento. A educação era transmitida oralmente, por meio da imitação dos adultos, não havendo pessoa específica responsável pela educação. Mesmo sem escolas, a educação era integral, abrangendo todo o conhecimento, e universal, pois se destinava a todos da comunidade.⁵

Com o tempo, as sociedades se tornam mais complexas. Surgem as cidades, a escrita, os excedentes de produção e alterações sociais modificam a homogeneidade (ausência de relações de dominação) das comunidades tribais. Nasce o Estado, as classes sociais (que hierarquizam pela riqueza e poder) e as formas de servidão e escravidão. Inicia-se a exclusão social das mulheres da vida pública e elas passam a ser confinadas ao lar e dependentes dos homens.

É nesse contexto, mais situado nas civilizações da antiguidade oriental, que aparecem as escolas, como ambiente destinado à educação de alguns privilegiados.⁶ A educação, que

³ Neste item, a partir de um esforço interdisciplinar, procura-se realizar uma ampla análise histórica da educação que permita auxiliar na compreensão de todas as questões que envolvem a presente dissertação.

⁴ Cf. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, p.19-26.

⁵ *Ibid.*, 34-36.

⁶ “Com o tempo, enquanto nas tribos a organização social era homogênea, indivisa, foram criadas hierarquias devido a privilégios de classes, e no trabalho apareceram formas de servidão e escravismo; as terras de uso

antes era igualitária e difusa para toda tribo, sofre uma revolução e passa a ter parte dela restrita à classe dominante, que frequenta as escolas.⁷

A Antiguidade Grega (período micênico até o helenístico) trouxe inúmeras novidades políticas, sociais e culturais que influenciaram decisivamente o desenvolvimento da humanidade, inclusive no campo do conhecimento e da educação, que viu o surgimento das primeiras teorias educacionais.

Aranha explica que, no período arcaico, com o ressurgimento da escrita, a invenção da moeda e da filosofia, a utilização das leis escritas pelos legisladores e a formação das cidades-estados, inicia-se a “lenta passagem da predominância do mundo mítico para a reflexão mais racionalizada e a discussão”⁸, com o nascimento de uma nova visão de mundo e do indivíduo, o cidadão da pólis, que desenvolve sua autonomia com o uso da palavra na ágora (praça pública)⁹.

Os gregos revolucionam o pensamento com a criação do conhecimento organizado, sistemático, racional e filosófico¹⁰. As repercussões dessa nova cultura e sociedade

comum passaram a ser administradas pelo Estado, instituição criada para legitimar o novo regime de propriedade; a mulher, que na tribo desempenhava destacado papel social, ficou restrita ao lar, submetida a rigoroso controle de fidelidade, a fim de garantir a herança apenas para os filhos legítimos.

Finalmente o saber, antes aberto a todos, tornou-se patrimônio e privilégio da classe dominante. Nesse momento surgiu a necessidade da escola, para que apenas alguns iniciados tivessem acesso ao conhecimento. Se analisarmos atentamente a história da educação, veremos como a escola, ao elitizar o saber, tem desempenhado um papel de exclusão da maioria.” (Ibid., p. 36).

⁷ Ibid., p. 45.

⁸ Ibid., p. 58-59.

⁹ “A pólis se constituiu com a autonomia da palavra. Não mais a palavra mágica dos mitos, concedida pelos deuses, mas a palavra humana do conflito, da argumentação. A expressão da individualidade engendrou a política, libertando o indivíduo dos desígnios divinos, para que ele próprio pudesse tecer seu destino na praça pública. A instauração dessa ordem humana deu origem ao *cidadão da pólis*.” (Ibid., p. 60).

¹⁰ Para DOREN, “a descoberta revolucionária de como aprender de forma sistemática, o que equivale a dizer a invenção do conhecimento organizado. Antes de Tales, o conhecimento, cuja posse garantia o sucesso e concedia a felicidade, por oposição à miséria, fora monopolizado pela classe dominante, isto é, pelos reis e sacerdotes. Tales e seus seguidores transformaram o conhecimento, que deixou de ser um ‘mistério’ e passou a ser algo público. Quem soubesse ler poderia partilhar os seus benefícios. Quem entendesse os seus princípios poderia contribuir para benefício de todos, não apenas do seu.

(...)

Em resumo, de repente surgiu algo novo no mundo, uma coisa que os gregos chamaram episteme, e que chamamos ciência. Conhecimento organizado. Conhecimento público, baseado em princípios que poderiam ser revistos e testados, e questionados, periodicamente, por todos.

Houve consequências enormes. Primeiro, espalhou-se a noção de que havia apenas uma verdade, e não muitas verdades, sobre todas as coisas.

(...)

Em segundo lugar, surgiu a noção de uma relação fundamental entre aquele que conhecia e a coisa conhecida, o elo, como poderia ser chamado, entre o mundo exterior e a mente interior.

(...)

Em terceiro lugar, implementou-se um novo conceito de educação. Os pais sempre tinham ensinado aos filhos as regras de sua ‘arte’, e as mães ensinavam sua arte às filhas. O Estado exigia que todos os súditos jovens aprendessem regras para a vida em sociedade. O castigo para quem não aprendia as regras era o exílio ou a

influenciaram a educação para a criação de uma concepção de educação integral, que envolvesse corpo e espírito, baseada em um ideal de formação (paideia)¹¹.

As escolas aparecem no final do período arcaico e se estabelecem no período clássico, mas, como observa Aranha, “mesmo que essa ampliação da oferta escolar representasse uma ‘democratização’ da cultura, a educação ainda permanecia elitizada, atendendo principalmente os jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou pertencentes a famílias de comerciantes enriquecidos”¹², sendo certo que a educação ateniense confinava as mulheres ao gineceu, onde aprendiam afazeres domésticos.

No período helenístico, a despeito da decadência das cidades-estados, a cultura helênica prevaleceu. A paideia tornou-se enciclopédia (educação geral para formação da pessoa culta, houve maior desenvolvimento do ensino secundário com a retórica (além das demais disciplinas – gramática, retórica, aritmética, música, geometria e astronomia – formando as sete artes liberais) e as escolas filosóficas se espalharam, perdurando até o período de dominação romana.¹³

A filosofia de Sócrates (469-399 a.C.) trouxe importantes consequências para a educação que se sentem até os dias atuais e que se relacionam com a educação em direitos humanos, tanto que as ideias de Sócrates foram consideradas subversivas e seus inimigos conseguiram condená-lo à morte.

Segundo Aranha, as principais consequências da filosofia socrática são: “o conhecimento tem por fim tornar possível a vida moral; o processo para adquirir o saber é dialógico; nenhum conhecimento pode ser dado dogmaticamente, mas como condição para desenvolver a capacidade de pensar; toda educação é essencialmente ativa e, por ser autoeducação, leva ao conhecimento de si mesmo; a análise radical do conteúdo das discussões, retirado do cotidiano, provoca o questionamento do modo de vida de cada um e, em última instância, da própria cidade”¹⁴.

morte. Mas não havia um tronco de conhecimento organizado que todos pudessem aprender, ou que todos os jovens devessem aprender. De repente, surgiu outra coisa nova a que os gregos chamaram de paideia: um currículo que todos (com as exceções habituais: mulheres, escravos, estrangeiros etc.) deviam estudar para que se tornassem bons homens, bem como bons cidadãos.

Finalmente, havia a noção da própria ciência e de sua jovem rainha, a Matemática.” (DOREN, Charles Van. *Uma breve história do conhecimento*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012, p. 80-81).

¹¹ Op. cit., p. 61-62.

¹² Ibid., p. 62

¹³ Ibid., P. 67.

¹⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, p. 70.

Outras consequências importantes podem ser extraídas da filosofia de Platão (248-347 a.C.). Para ele, o Estado deve ser responsável pela educação e todos, tanto homens quanto mulheres, devem estudar até os vinte anos de idade. Somente devem prosseguir nos estudos os que tiverem maior aptidão, conforme o mérito e não a riqueza, até formar uma aristocracia de intelectuais responsável pelo governo (sofocracia ao invés de democracia).¹⁵ Trata-se de ideia que se faz ainda muito presente, de que o cidadão comum não tem condições de conhecer sobre ciência política.¹⁶

Platão ainda valoriza a educação intelectual (estudo das ciências, com destaque para matemática e dialética) como forma de elevação do mundo sensível ao mundo das ideias. Desenvolve a ideia de que aprender é lembrar, o que significa que “educar não é levar o conhecimento de fora para dentro, mas despertar no indivíduo o que ele já sabe, proporcionando ao corpo e à alma a realização do bem e da beleza que eles possuem e não tiveram ocasião de manifestar”¹⁷.

Grandes legados para a educação também foram deixados por Aristóteles (384-332 a.C.). A partir da teoria do movimento e das causas, “toda educação deve levar em conta o fato de que o ser humano se encontra em constante devir. A educação tem como finalidade ajudá-lo a alcançar a plenitude e a realização do seu ser, a atualizar as forças que tem em potência”¹⁸. A ênfase na ação da vontade, exercitada pela repetição, traz para a educação a ideia de que “a criança se educa repetindo os atos dos adultos”¹⁹.

Ranieri explica que “...antes de meados do século V a.C., a educação dos cidadãos gregos foi dominada pela vida social e política; e mesmo após a introdução, pelos sofistas, de práticas educacionais mais voltadas para o indivíduo, a partir da segunda metade do século V a.C., manteve-se o preparo para a vida coletiva. É o que se nota em *A república* de Platão (427-347 a.C.) e na *Política* de Aristóteles (469-399 a.C.)”²⁰.

¹⁵ Ibid., p. 72.

¹⁶ Isócrates (436-338 a.C.), adepto da retórica, instrumento importante para a democracia grega, critica Platão, considerando-o “muito intelectualista e seus ensinamentos restritos demais a um público elitista”. (Ibid., p. 73).

¹⁷ Ibid., p. 72.

¹⁸ Ibid., p. 75.

¹⁹ Ibid., p. 75.

²⁰ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 211-212.

Apoiada nas lições de Monroe, Ranieri explica: “A ideia em torno da qual se desenvolveram as considerações educacionais de Platão em *A república* é simples: cada indivíduo, ao realizar o seu próprio bem, realiza o maior bem possível para a sociedade. Para realizar o seu próprio bem, cada um deve se dedicar a fazer aquilo que esteja mais de acordo com suas aptidões; nessa linha de postulação, a virtude cívica deriva do conhecimento. Não por

As teorias da educação desenvolvidas pelos filósofos clássicos, baseadas na concepção de natureza humana racional, formaram uma tendência essencialista da pedagogia que provocou grandes influências na cultura ocidental, especialmente a partir da Idade Moderna.²¹

No período helenístico, influenciados pela insegurança das guerras, pela conquista macedônica, pela perda da autonomia das cidades-estados, pela expansão do Império Alexandrino e pelo contato com o pensamento oriental, nascem novas filosofias, como o estoicismo²² e o epicurismo²³, que trazem uma nova concepção de educação, menos focada na educação física, na metafísica e na política e mais interessada nas questões éticas e subjetivas de controle dos sentidos e paixões.²⁴

Ranieri explica que, em meados do século III a.C., “as estreitas relações entre a educação e a sociedade grega, assim como as obrigações do cidadão educado para com seus concidadãos, incentivadas pelo Estado e realizadas pelas famílias, foram abandonadas”²⁵, considerando que “na medida em que o individualismo se exacerbou, o cidadão se isolou e se

outras razões Platão preconiza idêntica educação para homens e mulheres, independentemente de qualquer outro fator. Em Aristóteles, diversamente, a virtude cívica deriva do uso da razão.” (Ibid., p. 212).

Ranieri complementa que: “A paidéia visou moldar, por via da aquisição do conhecimento ou da prática do bem, o cidadão que melhor servisse à pólis. Mas bem poucos podiam desenvolver, intelectualmente, o conhecimento ou o bem, razão pela qual as propostas de Platão e Aristóteles apresentam um marcante viés aristocrático, o que não lhes retira o mérito da concepção dual da educação, como meio de favorecer o desenvolvimento integral da personalidade humana e de habilitar o homem livre a fazer uso de sua liberdade, finalidades que se tornaram universais e atemporais. Essa concepção será retomada parcialmente na Renascença, e de forma mais completa nos séculos XIX e XX, como faz, por exemplo, em outro contexto e outras circunstâncias, o art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, ao proclamar as finalidades da educação.” (Ibid., p.212).

²¹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Op. cit., p.77.

²² Segundo DOREN, “Zenão (335-263 a.C.), o Estoico, fundou uma escola em Atenas na primeira metade do século III a.C., conhecida por Stoa Poikile ou Colunata Pintada, e ensinava “que a felicidade consistia na conformação da vontade à razão divina, que governava o universo. Um homem será feliz se aceitar totalmente o que é, e se não desejar o que não pode ser.” (DOREN, Charles Van. Op. cit., p. 95).

ARANHA explica que, para o filósofo, “ao buscar a felicidade o ser humano deve fugir do prazer, que em última análise apenas proporciona dor e sofrimento. O exercício da virtude consiste na autossuficiência, alcançada quando o indivíduo conseguir afastar-se dos bens materiais e dominar as paixões que trazem intranquilidade à alma. O domínio racional leva à aceitação do destino e à resignação, por isso o ideal do sábio é a ataraxia (imperturbabilidade), a apatia (ausência de paixão) e a aponia (ausência de dor).” (Op. cit., p. 76)

²³ DOREN explica que Epicuro, grego, que viveu de 341 a 270 a.C., fundou num jardim em Atenas uma escola informal de nome “O Jardim”, que aceitou mulheres e pelo menos um escravo. Nesta escola, ensinava que felicidade era uma vida sem dor, preocupações e ansiedade, uma ausência de vida política, pois era difícil ser feliz na vida pública. Defendia uma vida simples no jardim. (Op. cit., p. 94-95)

ARANHA esclarece que, para Epicuro, “o ideal do sábio é atingir igualmente a ataraxia, embora diferentemente dos estoicos. Epicuro é um hedonista (hedoné, “prazer”) e, por isso, ao considerar a felicidade como busca do prazer, não nega as afecções humanas, nem propõe a insensibilidade. O indivíduo deve evitar tudo o que se opõe à felicidade (temor, dor, sofrimento) e aproximar-se de tudo o que a proporciona, como a satisfação das necessidades físicas e espirituais, entre as quais distingue especialmente a amizade.” (Ibid., p. 76)

²⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Op. cit., p. 75-76.

²⁵ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Op. cit., p. 212.

distanciou da comunidade. Foi com esse novo caráter que a *paidéia* grega se espalhou pelo Ocidente, após a conquista romana”²⁶.

No período da realeza e início da República Romana, a educação heroico-patrícia era destinada aos jovens aristocráticos patrícios (proprietários rurais e guerreiros) com a finalidade de perpetuar os valores da nobreza, sendo certo que a educação se dividia para as meninas e meninos: as primeiras, aprendiam os serviços domésticos; os segundos, eram educados pelo pai, visitavam festas, acontecimentos importantes, ouviam histórias dos heróis, decoravam a Lei das Doze Tábuas, aprendiam a cultivar a terra, a ler, escrever, contar, manejar armas, cavalgar e, a partir dos quinze anos, acompanhavam o pai no foro, praça onde se fazia comércio e se tratava de assuntos públicos e privados, para aprender sobre civismo e, com dezesseis anos, eram encaminhados para a função militar ou política.²⁷

As modificações sociais decorrentes do enriquecimento de plebeus e do processo expansionista trazem modificações para a educação, que se torna mais cosmopolita. Os romanos passam a incorporar os povos vencidos conferindo-lhes cidadania em troca de impostos e também incorporam o grego como idioma, assim como vários padrões culturais gregos, fundindo a cultura romana e a helenística. A ideia de cultura universalizada – *humanitas* – passa a ser desenvolvida, “buscando aquilo que caracteriza o ser humano, em todos os tempos e lugares”²⁸ e ultrapassa a formação do sábio, estendendo-se “à formação do homem virtuoso, como ser moral, político e literário”²⁹.

As escolas particulares do século IV a.C., que ensinavam crianças de 7 a 12 anos a ler, escrever e contar, de cor e sob ameaças de castigo, são substituídas, no século III e II a. C., por influência dos povos helênicos, por escolas dos gramáticos, que seguiam a ideia de enciclopédia (educação geral), trazendo o estudo da língua grega, da literatura clássica grega e de geografia, aritmética, geometria e astronomia.³⁰

Com o aprofundamento da retórica, surge um terceiro grau de educação – escola do retor (professor de retórica) – no século I a.C., na qual os jovens da elite se preparavam para a

²⁶ Ibid., p. 212.

²⁷ ARANHA explica que “a educação pouco se voltava para o preparo intelectual e mais para a formação moral, baseada na vivência cotidiana e na imitação de modelos representados não só pelo pai, mas também pelos antepassados”. (Op. cit., p. 89-90).

²⁸ Ibid., p. 89.

²⁹ Ibid., 89.

³⁰ Ibid., p. 90.

vida pública, assembleias e tribunais.³¹ Cícero (106 a.C. a 43 a.C.), importante pensador romano, é contemporâneo a este período³², assim como Lucrecio (95 a.C. a 52 ou 51 a.C.)³³.

A partir da implantação do Império por Otávio (27 a.C. a 476 d.C.), a intervenção do Estado na educação foi se ampliando paulatinamente, desde a fiscalização até a subvenção, controle e total responsabilidade. Medidas relativas aos professores foram adotadas, como direito de cidadania, liberação dos impostos, pagamentos e nomeações. O ensino superior foi desenvolvido, com cursos de filosofia, retórica, medicina, matemática, mecânica e direito e diversas bibliotecas, escolas e museus foram criados.³⁴

O ideal de *humanitas* se degenerou ao longo do tempo, “restringindo-se ao estudo das letras e descuidando-se das ciências”³⁵. Como ensina Aranha, “os romanos adotaram uma postura mais pragmática, voltada para o cotidiano, para a ação política e não para a contemplação e teorização do mundo. Daí o prevalecer da retórica sobre a filosofia.”³⁶ Para DOREN, essa orientação mais prática da educação romana foi importante para o sucesso imperialista, transformando a educação de liberal para vocacional³⁷.

³¹ Segundo ARANHA, “Como se vê, predominava a educação aristocrática, não só por ser privilégio da elite, mas por estar interessada nas atividades intelectuais, que excluía o trabalho manual e por isso eram consideradas mais dignas”. (Ibid., p. 90).

³² ARANHA explica que Cícero foi um dos maiores representantes da *humanitas* romana, pois defendia que “a educação integral do orador requer cultura geral, formação jurídica, aprendizagem da argumentação filosófica, bem como o desenvolvimento de habilidades literárias e até teatrais, igualmente importantes para o exercício da persuasão.” (Ibid., p. 93).

³³ DOREN explica que Lucrecio combinava o estoicismo e o epicurismo, e “desejava trazer a filosofia ao nível humano. Tinha noção de que muitas vezes a filosofia grega parecia muito espiritual e inacessível aos romanos. Ele queria que as pessoas comuns, tal como ele, segundo afirmava, compreendessem e apreciassem o pensamento filosófico.

Nem mesmo este conceito era original. Sócrates também fora aclamado como o pensador que trouxera a filosofia “para o mercado”, onde as pessoas comuns poderiam discutir ideias. Mesmo assim, Sócrates manteve-se sempre uma figura relativamente austera, que exigia dos seguidores mais do que estes conseguiam lhe dar. Por mais que gostemos de Sócrates enquanto homem, nunca conseguiremos deixar de sentir que não somos capazes de viver tal como ele disse que o deveríamos fazer.

Mesmo tendo herdado a “simplicidade divina” de Sócrates em sua interpretação do epicurismo e do estoicismo, Lucrecio não cometeu o erro de humilhar seus seguidores e leitores. Em vez disso, tentou apresentar uma imagem agradável do universo, tal como Epicuro o concebera, cujas atrações convenceriam mais pessoas do que qualquer argumento.” (Op. cit., p. 95-96).

Nota-se que a preocupação de Lucrecio com a tradução da filosofia ao povo, às pessoas comuns, o que, segundo DOREN, também já havia sido iniciado por Sócrates, mas Lucrecio a desenvolve com mais humanidade.

³⁴ Cf. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Op. cit., p. 90-92.

³⁵ Ibid., p. 89.

³⁶ Ibid., p. 92.

³⁷ DOREN explica que os romanos sabiam o que os gregos sabiam e mais algumas coisas que os fizeram vencedores nas guerras contra eles. Sustenta que os gregos não eram muito práticos, e que, “pelo contrário, os romanos eram sempre práticos. Essa característica manifestava-se de muitas formas. Diluíram as grandes filosofias gregas, tornando-as muito mais agradáveis para as massas. Reduziram a paideia, o nobre e complexo sistema grego de educação, desenvolvido por Aristóteles e outros, a um curso de Retórica e Oratória, pois saber fazer discursos convincentes era a chave do sucesso nos negócios e na política. Em termos modernos, esta visão teve como resultado a transformação da educação de liberal para vocacional. Os romanos também converteram o conceito de fama imortal a honra mortal, sendo habitual venerar os imperadores como deuses vivos,

Percebe-se, em síntese, que a educação romana solidificou a cultura helenística no mediterrâneo, desvalorizou o trabalho manual (realizado pelos escravos) e continuou a privilegiar a formação intelectual, destinada à elite dominante, com tendência essencialista (educação tem a função de realizar o que o homem deve ser).³⁸

A Idade Média envolve um período muito longo (476 a 1453) que, embora tenha sido em grande parte obscuro, também contou com momentos de produção cultural variada, de difícil generalização, por envolver elementos greco-romanos, germânicos, cristãos, bizantinos, islâmicos e orientais.³⁹

O Império Bizantino manteve intensa atividade cultural durante o período medieval e, embora houvesse ênfase na vida religiosa, “a meta da educação continuava a mesma da Antiguidade, ou seja, a formação humanista e a preparação de funcionários capacitados para a administração do Estado.”⁴⁰

A civilização islâmica, produto da unificação de diversas tribos da Península Arábica, com base na religião fundada por Maomé no século VII, avançou pelo Oriente Médio, norte da África e Península Ibérica e assimilou a cultura clássica e dos povos vencidos, tornando-se muito rica. Diferentemente dos cristãos, os islâmicos não tinham restrições quanto à pesquisa e experimentação, o que os fez ter destaque em áreas da matemática, medicina, geografia e cartografia.⁴¹

Já o Ocidente ingressou em período de obscuridade. Inicialmente, surgiram as escolas monacais (nos mosteiros), onde se aprendia latim e humanidades, além de filosofia e teologia. Os mosteiros passaram a monopolizar a ciência, concentrar as obras, traduzi-las para o latim, adaptá-las e reinterpretá-las de acordo com o cristianismo e multiplicar os textos clássicos por meio dos monges copistas,⁴² controlando as leituras proibidas e as permitidas, colocando a razão como instrumento da fé (a filosofia era serva da teologia), por meio das filosofias cristãs

aprofundando ainda mais a distinção entre a honra e a fama. Por fim, o triunfo de Augusto transformou a gloriosa, mas em última análise impraticável, República num Império totalitário infeliz e perigoso, mas eficiente. Subjacente a todas estas mudanças estava uma crença muito importante adotada pelos romanos, mas não pelos gregos: uma ideia grandiosa que não funciona é menos válida do que uma mais modesta que funcione. Os romanos edificaram sobre este princípio uma cidade-império que resistiu mil anos.” (DOREN, Charles Van. Op. cit., p. 90).

³⁸ Cf. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Op. cit., p. 94-95.

³⁹ Ibid., p. 101.

⁴⁰ Ibid., p. 104. Destaca-se a Universidade de Constantinopla, que, de 425 a 1453, desenvolveu importantes estudos de filosofia e ciência e preservou a sistematização do Direito Romano realizada pelo Imperador Justiniano no século VI por meio do Corpus Juris Civilis.

⁴¹ Ibid., p. 105. Diversas escolas foram criadas no século X para ensinar leitura e escrita, além do desenvolvimento da educação moral pelo aprendizado do Alcorão de cor.

⁴² Ibid., p. 105-106.

– Patrística (século II ao V, baseada principalmente nas ideias de Santo Agostinho) e Escolástica (século IX ao XIV, fundada, principalmente, nas teorias de Tomás de Aquino)⁴³.

No final do século VIII e início do século IX, inicia-se o renascimento carolíngio. Carlos Magno trouxe para a corte diversos intelectuais e surgiu a escola palatina, que reestruturou e fundou escolas monacais, escolas catedrais e escolas paroquiais, as quais tinham como conteúdo as sete artes liberais e que, na Idade Média, passaram a constituir o *trivium*, que abarcava gramática (incluía letras e literatura), retórica (incluía história) e dialética, e o *quadrivium*, que abarcava geometria (podia incluir geografia), aritmética, astronomia e música.⁴⁴

Com as Cruzadas e a liberação das navegações, reinicia-se o comércio e as cidades renascem, surgindo a nova classe da burguesia. A sociedade se divide nos polos da nobreza (muitos tinham a educação voltada para a formação militar e cavalaria), do clero, e da burguesia e esta última classe passa a fundar, no século XII, as escolas seculares, não-religiosas, para atender às suas necessidades práticas, substituindo o *trivium* e o *quadrivium* por história, geografia e ciências naturais. Contudo, a partir do século XIII, uma divisão na burguesia modifica a educação: os burgueses mais ricos, bancários, aproximam-se da nobreza e passam a se dedicar à cultura “desinteressada”, enquanto os pequenos comerciantes e artesãos continuam a se dedicar à educação profissional.⁴⁵

As universidades, novo modelo de educação superior, surgem e crescem a partir do século X, XI e XII, para “ampliar os estudos de filosofia, teologia, leis e medicina, a fim de atender às solicitações de uma sociedade cada vez mais complexa”⁴⁶, e passam a se basear na Escolástica, sobretudo nas ideias de Tomás de Aquino, mas entram em decadência no século XIV, diante da resistência da Inquisição e “asfixiadas pelo dogmatismo decorrente da ausência de debate crítico”⁴⁷.

A divisão estática de classes da Idade Média excluía os servos da gleba da educação intelectual, destinando a eles apenas a formação cristã, com exceção dos os servos libertos, que, na cidade, podiam se dedicar à educação profissional nas corporações de ofícios.⁴⁸

⁴³ Ibid., p. 112-117.

⁴⁴ Ibid., p. 106-107.

⁴⁵ Ibid., p. 107-108.

⁴⁶ Ibid., p. 110.

⁴⁷ Ibid., p. 111.

⁴⁸ Ibid., p. 108-112.

Ademais, durante a Idade Média, “as mulheres não tinham acesso à educação formal”⁴⁹ e os teóricos que estimulavam a educação o faziam considerando a necessidade de formação para os fins do casamento, maternidade e vida doméstica.

Em síntese, a educação ocidental durante a Idade Média foi desenvolvida com o objetivo de formação cristã, baseada em ideais ascéticos (distanciamento dos prazeres) e técnicas rigorosas e formais, as quais influenciaram durante séculos o trabalho escolar.⁵⁰

Com o desenvolvimento da burguesia, nascimento das monarquias absolutistas (associação entre a burguesia e os reis), ampliação das navegações e novas descobertas científicas, surge o Renascimento (séculos XV e XVI), que retoma a cultura greco-romana e propõe o humanismo (antropocentrismo) em oposição à teologia medieval, separando o saber da religião, buscando os prazeres mundanos, a individualidade, a confiança na razão e o espírito de liberdade e crítica.⁵¹

O interesse pela educação ganha destaque e os colégios se proliferam, especialmente para receber os filhos da pequena nobreza e da burguesia, mantendo-se os segmentos populares restritos à aprendizagem de ofícios. Inicia-se a preocupação com a separação das crianças segundo graus de aprendizagem e uma disciplina severa, com castigos corporais, é aplicada, tendo por meta a formação intelectual (*trivium* e *quadrivium* e latim) e também moral.⁵²

Aos poucos, escolas leigas passaram a surgir, mas, em contrapartida, também surgiram escolas protestantes⁵³ e católicas que, em reação à Reforma, se expandiram pelo mundo por

⁴⁹ Ibid., p. 111. As mulheres pobres tinham que trabalhar com o marido; as nobres aprendiam música, religião, rudimentos das artes liberais e trabalhos manuais femininos nos castelos; as burguesas apenas passaram a ter acesso com as escolas seculares. Apenas as que estudavam nos mosteiros tinham maior acesso à educação intelectual (leitura, escrita, arte, latim, grego, filosofia e teologia).

⁵⁰ Ibid., p. 117-118.

⁵¹ Ibid., p. 123-125. ARANHA ensina que, durante o Renascimento, não houve o desenvolvimento coerente e organizado de uma filosofia da educação, com exceção Juan Luis Vives (1492-1540), humanista espanhol que lecionou na Universidade de Oxford, que escreveu sobre a educação da mulher (embora reconhecesse sua fundamental presença no lar), teve como principal obra Tratado de ensino e apresentou preocupações com o corpo e com a psicologia no ensino, com a valorização dos métodos indutivos e experimentais, com a observação dos fatos e ação como forma de aprendizagem e com o estudo da língua materna. Também aponta que Erasmo de Rotterdam (1467-1536) criticava a educação excessivamente severa, os castigos corporais e defendia o aprendizado com diversão, defesa que também era feita por François Rabelais (1494-1553), o qual ainda criticava o ensino livresco, assim como Michel de Montaigne (1533-1592) (Ibid., p. 132-134)

⁵² Ibid., p. 125-126.

⁵³ Lutero (1483-1546) defendia a escola primária para todos (universal), como responsabilidade do Estado (pública), e criticava os castigos. Ibid., p. 126-127.

meio de diversas ordens religiosas, entre elas a Companhia de Jesus, com o objetivo de propagar a fé e conquistar os jovens.⁵⁴

Nos colégios jesuítas, a educação era baseada na formação clássica e humanista, mas adequada aos ideais cristãos, com viés essencialista, disciplina rígida e didática baseada em repetição e memorização, além de estímulo e competição entre classes e alunos. Havia menor ênfase à matemática, história e geografia, ao desenvolvimento do espírito crítico e as novas descobertas científicas (Descartes, Galileu, Kepler, Newton) eram desconsideradas, sendo certo que o foco da catequese era transformar o não-cristão em cristão.⁵⁵

Assim, o Renascimento foi marcado por contradições típicas de um período de transição, em que a burguesia buscava a formação para os negócios, para o conhecimento clássico e para os luxos e prazeres, enquanto as escolas religiosas se expandiam pela Europa e mundo colonizado. “Essa sociedade, embora rejeitasse a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, manteve-se ainda fortemente hierarquizada; excluía os propósitos educacionais da grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agiam motivados também pela divulgação religiosa”⁵⁶.

No início da colonização brasileira (a partir do século XVI), que não pode ser compreendida sem considerar o contexto europeu e de Portugal, a educação teve como finalidade difundir a religião e manter a unidade da colônia, que servia para extração de cana-de-açúcar para exportação, com destaque para a atuação dos jesuítas.⁵⁷

Referindo-se à atuação da catequese dos jesuítas sobre os índios, Aranha explica que “convictos de que o cristianismo representa uma vocação humana universal que implica integração e unidade, lançaram-se com empenho na incorporação territorial e espiritual dessas etnias, na esperança de acentuar as semelhanças – todos eram seres humanos – e apagar as diferenças”⁵⁸.

A educação no território nacional surge com a tentativa dos jesuítas de “europeizar e cristianizar os nativos”⁵⁹, modificando os seus costumes e modo de vida, a partir do

⁵⁴ Ibid., p. 126.

⁵⁵ Ibid., 128-131.

⁵⁶ Ibid., p. 135.

⁵⁷ Ibid., p. 139.

⁵⁸ Ibid., p. 141 Nota-se que a educação partia de uma concepção de homogeneização, de superioridade da cultura europeia em relação à indígena. Como alerta ARANHA, “só na contemporaneidade os estudos de etnologia nos alertaram para o respeito às diferenças que existem entre os povos e culturas. A partir desse conhecimento, mudou a disposição para aceitá-los sem considerá-los inferiores: hoje em dia a educação deve atender às demandas pluriétnicas e manter-se multicultural”. (Ibid., p. 131).

⁵⁹ Ibid., p. 142.

pressuposto de que os índios viviam a “infância da humanidade”⁶⁰ e deveriam ser corrigidos pelos europeus, inclusive com sanções públicas violentas.

Embora as primeiras escolas reunissem filhos de índios e colonos, logo houve uma separação, pois a educação dos primeiros visava cristianizar e pacificar para o trabalho, enquanto a dos segundos podia se ampliar para letras humanas, filosofia e ciência e teologia e ciências sagradas⁶¹.

No século XVII, fortalecem-se os Estados Absolutistas, que controlam a economia mercantilista, e fundamentados em teorias como a do contrato social de Thomas Hobbes (1588-1679). O fortalecimento da burguesia gera a insurgência contra o excessivo controle estatal e a Revolução Gloriosa (1688) instaura a Monarquia Constitucional na Inglaterra, prevalecendo as ideias do liberalismo econômico e político de John Locke (1632-1704).⁶²

Aranha observa que “embora a teoria liberal se apresentasse como democrática, é inevitável encontrar na sua raiz o elitismo que a distingue como expressão dos interesses da burguesia. Na vida em sociedade, somente aqueles que têm propriedades, no sentido restrito de fortuna, podem participar de fato da política, por serem os que teriam reais condições de exercer a cidadania. Essa mesma perspectiva elitista define a reflexão sobre a educação.”⁶³

No plano filosófico, Descartes, Bacon, Locke, Hume e Espinosa passam a se dedicar ao estudo do método e, no âmbito científico, surge um novo paradigma com a valorização da técnica e do método experimental (Galileu – 1594-1642), a partir do qual o homem não mais busca o saber apenas pelo saber, mas para transformar e controlar a natureza.⁶⁴

Iniciativas de educação elementar pública para todos foram realizadas no século XVII na Alemanha e na França, como forma de propagar a fé religiosa. O progresso científico e a decadência das universidades (com exceção da Alemanha) também fez aumentar a procura pelas academias.⁶⁵

A filosofia moderna racionalista (Descartes) e empirista (Bacon e Locke) fornece bases para o nascimento da pedagogia realista, que busca novos métodos para “tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo mais eficaz na vida prática”⁶⁶, privilegiando a

⁶⁰ Ibid., p. 142.

⁶¹ Ibid., p. 142-143.

⁶² Ibid., p. 150-151.

⁶³ Ibid., p. 151.

⁶⁴ Ibid., p. 151-152.

⁶⁵ Ibid., p. 153-154.

⁶⁶ Ibid., p. 155.

experiência e os problemas da época, a língua materna ao invés do latim e as ciências da natureza.⁶⁷

Locke também apresenta uma teoria pedagógica (*Pensamentos sobre educação*) em que propõe o desenvolvimento físico, moral e intelectual, para a formação do homem-gentil, com ênfase na formação do caráter. Contudo, defende que a educação da elite que irá governar deve ser realizada em casa, para que a criança seja bem acompanhada e vigiada, e não na escola, onde estuda o povo em geral⁶⁸, tendência de educação dualista que se destaca no século seguinte.⁶⁹

João Amós Comênio (1592-1670), educador de importância destacada no século XVII, desenvolve sua teoria no sentido de obter uma forma rápida e segura de aprender. Defende a importância da ação no aprendizado e o ensino de conhecimentos universais (*pansofia*), que propicie o desenvolvimento crítico, intelectual, moral e espiritual. Propõe, ainda, a democratização do ensino, garantindo acesso a todos (homens e mulheres, ricos e pobres).⁷⁰

Fénelon (1651-1715), bispo francês, preocupa-se com a educação feminina, embora não visse como prioritária e não reconhecesse a mulher como ser autônomo. Recomenda uma educação mais alegre para as mulheres, com instrução geral sobre gramática, poesia, história e leitura de obras clássicas e religiosas, restringindo a continuidade dos estudos apenas para uma minoria com destaque e reservando a educação religiosa e moral para a maioria, como forma de enriquecer a vida doméstica de mães e esposas.⁷¹

De outro lado, no século XVII, “enquanto na Europa se estabelecia a contradição entre o ideal da pedagogia realista e a educação conservadora, no Brasil a atuação da Igreja permaneceu muito mais forte e duradoura”⁷², uniformizando o pensamento brasileiro, com o desenvolvimento das missões entre os índios, a educação conservadora para a elite, a exclusão das mulheres, negros e da cultura popular e a desqualificação dos trabalhos manuais.⁷³

No século XVIII (Século das Luzes), a hegemonia da burguesia, confirmada nas Independência dos Estados Unidos (1776) e na Revolução Francesa (1789), e as ideias

⁶⁷ Ibid., p.155.

⁶⁸ Ibid., p. 156-157.

⁶⁹ Ibid., p.156.

⁷⁰ Ibid., p.157.

⁷¹ Em 1686, a esposa de Luís XIV, Madame de Maintenon, funda o Colégio Saint-Cyr, opção secularizada para meninas de 7 a 12 anos, que poderiam permanecer até os vinte, com rigorosa educação moral e negligente educação intelectual. (Ibid., p. 158). Nota-se que, mesmo quando há preocupação com a educação das mulheres, ela é voltada para reforçar a sua posição social como

⁷² Ibid., 166.

⁷³ Ibid., 162-166.

iluministas impactaram fortemente a educação, que passou a sofrer tendências liberais e laicas, com a busca de novas formas de aprendizagem e autonomia do educando, que, segundo Aranha, sugerem algumas ideias: “educação ao encargo do Estado; obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico; ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim; orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico”.⁷⁴

A despeito das novas ideias, a situação da educação na Europa era crítica, o que dificultava a efetivação na prática⁷⁵. Ademais, o dualismo escolar, que acabava por gerar uma escola para o povo e outra para a burguesia, continuava em vigor e era aceito com base na ideia liberal de que o talento e a capacidade não eram igualmente repartidos entre todos.⁷⁶

Nessa época, merecem destaques as contribuições dos enciclopedistas, embora alguns tivessem tendências aristocráticas, do naturalismo de Rousseau (1712-1778) e da pedagogia idealista de Kant (1724-1804).

Rousseau provocou uma revolução na pedagogia ao centralizar os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor, buscar a educação do indivíduo para si e o distanciamento das convenções e vícios sociais para alcançar os interesses naturais do indivíduo (educação negativa). Critica o intelectualismo, o ensino formal e livresco, o autoritarismo e o adestramento (que se baseia na concepção de natureza humana má), valorizando a razão sensitiva, o desenvolvimento livre e espontâneo, com respeito à existência concreta da criança (transição da pedagogia da essência para a pedagogia da existência) e o ensino de dentro para fora, que ensina a criança a aprender a pensar, a lidar com os seus próprios desejos e a conhecer os seus limites.⁷⁷

Por seu turno, Kant relaciona sua filosofia com sua pedagogia, dando primordial importância à educação, à qual compete desenvolver a faculdade da razão e formar o caráter moral, garantindo que o sujeito tenha autonomia e autodeterminação. Une educação e liberdade e, criticando a educação dogmática, reforça a atividade do aluno de aprender a

⁷⁴ Ibid., 174.

⁷⁵ A situação na Alemanha era um pouco diversa e o Estado passou a investir na educação, tornando obrigatório o ensino primário, bem como criou escolas técnicas e científicas, em oposição ao ensino tradicional e exclusivo das humanidades. (Ibid., p. 175).

⁷⁶ Ibid., 174.

⁷⁷ Ibid., p. 177-183. Rousseau recebe críticas que o acusam de propor uma educação elitista, por referir a existência de um preceptor para Emílio, no livro Emílio ou da educação (1762), e de defender uma educação individualista, por separar o aluno da sociedade. Ademais, é criticado por sustentar que a mulher deve ser educada para servir o homem. (Ibid., p. 179-180).

pensar por si mesmo, de modo que nenhum conhecimento vem de fora, transmitido ou imposto, mas é construído pelo sujeito.⁷⁸

Aranha observa que a Revolução Francesa substituiu a visão aristocrática “para desenvolver lentamente as conquistas da cidadania na construção das democracias atuais...e que, embora inicialmente o liberalismo fosse muito elitista, por privilegiar os proprietários e excluir a grande massa, aos poucos foram introduzidos mecanismo de maior participação popular, ainda que, devamos reconhecer, muitas vezes de maneira formal e nem sempre efetiva”⁷⁹. Complementa destacando que “a ambição dos pensadores do Iluminismo do século XVIII foi a da emancipação humana, do sujeito com autonomia de pensar e agir, sustentada pela garantia dos direitos conquistados.”⁸⁰

Ranieri explica que a importância social e política da educação pública gratuita como preparo para a cidadania foi reconhecida por diversos líderes no século XVIII, entre eles Frederico da Prússia, Maria Tereza da Áustria, Kant, Nicolas de Condorcet⁸¹, Benjamin Franklin, George Washington, Thomas Jefferson e destaca a doutrina de John Stuart Mill, considerando a necessidade de educação pública como necessária para o exercício do voto.⁸²

No Brasil, após a expulsão dos jesuítas em 1759 e com o despotismo esclarecido português, o Marquês de Pombal reformou o ensino, criando a educação leiga de responsabilidade do Estado em 1772, que, de início, não conseguiu substituir prontamente o ensino dos jesuítas, mantendo-se o panorama de analfabetismo, com ensino universal e abstrato destinado a uma elite de homens filhos de colonos, em uma sociedade agrária em que os escravos realizavam o trabalho manual.⁸³

⁷⁸ Ibid., 180-183.

⁷⁹ Ibid., p. 240.

⁸⁰ Ibid., p. 240.

⁸¹ Ranieri explica que Condorcet considerava, “por um lado, que a instrução pública faria do bem público a preocupação de cada cidadão e, de outro, que garantiria o saber contra a tirania. A excelência seria, portanto, a forma mais alta de igualdade. Além disso, como cada criança era vista como um sujeito racional de direito, a instrução pública não deveria se sujeitar a vontades particulares ou à utilidade imediata que pudesse propiciar, mas assegurar a educação nacional. Como podemos notar, Condorcet estabelece o liame entre a instrução, a adesão dos cidadãos aos direitos do homem e à formação da vontade geral”. (RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 219-220).

⁸² Ibid., p. 218-219.

⁸³. Segundo ARANHA, “resultou daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual.” (Ibid., p. 190-193).

No século XIX⁸⁴, com a urbanização, o capitalismo industrial, os pensamentos positivistas⁸⁵, idealista⁸⁶ e socialista⁸⁷ e as modificações sociais, os ideais de educação estatal, laica, gratuita e obrigatória começam a se concretizar na Europa e nos Estados Unidos. Dá-se maior valorização para a educação elementar e para o cuidado com o método de ensino para as crianças (psicologia infantil), bem como para a educação cívica e nacionalista. Além disso, nascem preocupações em preparar a criança para a vida em sociedade e para a cidadania, com destaque para a educação integral e politécnica.⁸⁸

Embora tenha havido acesso à educação aos pobres pelo Estado, de forma geral, ainda havia dicotomia, com os ricos procurando escolas tradicionais religiosas e, no ensino secundário, com os ricos mantendo a formação clássica e os pobres a formação técnica.⁸⁹

Ranieri, apoiada nas lições de Monroe, assevera que, “fazendo do preparo do indivíduo para um ambiente de mudanças a maior síntese de seus desígnios, pode-se afirmar que a educação pública, desde os primórdios do séc. XIX, pelo menos, se voltou aos princípios básicos da vida comunitária, com exaltação do altruísmo e do patriotismo”⁹⁰, com a finalidade de “...assegurar a estabilidade e o melhoramento da sociedade, especialmente em face do progresso industrial”, expressando “uma forma de controle social e de elaboração da mentalidade social que a equiparou à teoria darwiniana da evolução das espécies”.⁹¹

ARANHA destaca como principais pedagogos do século XIX o suíço-alemão Pestalozzi (1746-1827), que defendia a escola popular extensiva a todos, reconhecia a função social do ensino e que a educação deveria contribuir para a formação completa do ser; e os

⁸⁴ ARANHA observa que, “no século XIX vivemos o tempo das rupturas, das luras revolucionárias para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, incluindo-se aí não só o anseio de liberdade, mas também de igualdade”. (Ibid., p. 240).

⁸⁵ Destacam-se as Augusto Comte (1798-1857), Herbert Spencer (1820-1903) – que privilegia o ensino das ciências e de questões utilitárias, em oposição ao humanismo – e John Stuart Mill (1806-1873). (Ibid., p. 206).

⁸⁶ ARANHA destaca as ideias de Hegel (1770-1831), que concebe a educação como meio de espiritualização humana e valoriza o papel do Estado nessa seara; de Fichte (1762-1814), que considera que a educação forma o próprio homem, que se humaniza quando se afirma como sujeito, com consciência e liberdade, e também salienta o papel do Estado; e de Schleiermacher, Von Humboldt, Goethe e Schiller, que representam a pedagogia do neo-humanismo, sustentando que a educação deve desenvolver a formação humana do homem integral (Bildung). (Ibid., p. 206-207).

⁸⁷ ARANHA aponta que as ideias socialistas, especialmente de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), defendem a educação universal e politécnica e, duvidando da capacidade da educação, por si só, transformar o mundo, estabelecem algumas tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária: “a luta pela democratização do ensino (universal) e pela escola única (não dualista), isto é, sem distinção entre formar e profissionalizar; a valorização do pensar e do fazer, em que o saber esteja voltado para a transformação do mundo; a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida”. (Ibid., p. 207-209).

⁸⁸ Ibid., p. 199-215.

⁸⁹ Ibid., p. 200-201.

⁹⁰ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Op. cit., p. 222.

⁹¹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Op. cit., p. 222.

alemães Froebel (1782-1852), que se dedicou ao ensino elementar, valorizava a atividade lúdica e fundou os jardins da infância (*Kindergarten*); Herbart (1776-1844), que trouxe maior rigor metodológico para o desenvolvimento da pedagogia como ciência, aplicou a psicologia experimental à educação e defendia que a educação moral não se separa da instrução; e Nietzsche (1844-1900), que critica a erudição vazia, a educação intelectualizada e separada da vida, o excesso de disciplina, a escola utilitária e profissionalizante, excessivamente pragmática, os riscos de uma educação submetida à ideologia do Estado e a transformação da cultura em mercadoria.⁹²

No Brasil, a chegada da Corte portuguesa em 1808, em época que ainda predominava o modelo agrário-comercial, provocou diversas modificações, inclusive no campo cultural, com a instalação da imprensa, museu, biblioteca e academias. Na área da educação, houve a criação de escolas superiores para atender às necessidades existentes e manter o privilégio das classes superiores, sem valorização do ensino elementar, o que mantinha a maioria da população, que era rural, no analfabetismo.⁹³

Mesmo após a independência em 1822 e a referência da Constituição de 1824 a um sistema nacional de educação, o Decreto Imperial de 1827 não atendeu adequadamente ao comando constitucional e o “ideal do ensino para todos logo foi considerado inexecutável”⁹⁴, de modo que a elite mantinha o sistema de educação primária privada, com a contratação de preceptores, e tinha o privilégio da educação superior.⁹⁵

O país ainda seguia tendência de criação de escolas religiosas, desvalorizava a formação de professores, a educação popular e a formação técnica, que era associada à mentalidade escravocrata e considerada inferior, privilegiando as profissões liberais destinadas à elite, sem preocupação com a realidade e com os problemas práticos e econômicos.⁹⁶

A educação da mulher também era extremamente restrita no Império, pois viviam em condição de inferioridade e dependência. Mesmo com o Decreto Imperial de 1827, que

⁹² Ibid., 209-215.

⁹³ Ibid., 219-221.

⁹⁴ Ibid., p. 222.

⁹⁵ 221-227. ARANHA observa, ainda, que o Ato Adicional de 1834 emendou a Constituição e deixou para a Coroa a responsabilidade do ensino superior e para as províncias a competência pelo ensino elementar e secundário, mas logo ocorreu uma certa centralização do ensino secundário com a criação, em 1837, do Colégio D. Pedro II, que era destinado à elite intelectual, servia de padrão para os demais colégios e era o único que podia realizar exames para conferir o grau de bacharel, necessário para o acesso aos cursos superiores. (Ibid., p. 223-225).

⁹⁶ Ibid., p. 227-229.

determinou a realização de aulas regulares para as meninas, a educação era simplória e destinada ao melhor exercício das funções maternas. Merece destaque a criação da seção feminina, em 1875, na Escola Normal da Província, que se destinava a formar mulheres na carreira de magistério e que, no final do século, passou a ter público predominantemente feminino, já que a atividade poderia ser conciliada com as obrigações domésticas, tinha baixa remuneração, o que era mais aceito pelas mulheres, e era socialmente admitida, por ser relacionada com a experiência maternal das mulheres. Mas a exclusão ao ensino superior era vigente, pois os exames do Colégio D. Pedro II eram apenas para homens.⁹⁷

No final do século XIX, o crescimento industrial e da burguesia-industrial, o aumento imigratório, a abolição da escravatura, a queda da monarquia e a proclamação da República trouxeram mudanças que impactaram a educação. As ideias positivistas favoreceram a luta pela escola pública, leiga e gratuita e as discussões realizadas nas conferências pedagógicas, no Congresso de Instrução e no Parlamento, com o projeto de reforma da educação relatado por Rui Barbosa, alimentaram “durante muito tempo as esperanças de transformação da sociedade por meio da educação universal, no espírito que mais tarde iria caracterizar o otimismo da Escola Nova, confiante no caráter de democratização da educação”⁹⁸.

Aranha observa que o século XX trouxe a implementação de alguns ideais de liberdade e igualdade nascidos nos séculos anteriores “pelo sufrágio universal, ao estender às mulheres e aos analfabetos o direito de voto nas sociedades democráticas. Aliás, nesse século intensificou-se a defesa dos direitos do cidadão, da mulher, da criança, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais e da natureza”⁹⁹. Novos sujeitos passaram a integrar a educação, como as mulheres, as pessoas com deficiência¹⁰⁰, as etnias excluídas etc.

Na pedagogia, destacam-se a forte influência das ciências humanas e da valorização da cultura científica no conteúdo; o positivismo e a sociologia de Durkheim¹⁰¹ e o

⁹⁷ Ibid., p. 227-230.

⁹⁸ Ibid., p. 232.

⁹⁹ ARANHA destaca que é um século marcado por uma série de fatos relevantes, como a ascensão e decadência dos regimes socialistas, a crueldade do totalitarismo, a luta contra o apartheid, a xenofobia e a intolerância étnica, o progresso das ciências e da tecnologia, mas que deixam prevalecer os interesses econômicos e visões estritamente utilitaristas e consumistas, e a produção de massas e de mecanismos de controle das massas. (Ibid., p. 240).

¹⁰⁰ Vale destacar as teorias e o trabalho de Maria Montessori (1870-1952), primeira italiana formada em medicina pela Universidade de Roma, que desenvolveu métodos para a educação de crianças com deficiência mental baseados na autoeducação. (Ibid., p. 263-264).

¹⁰¹ P. 255-256 Na esteira do positivismo científico, Émile Durkheim (1858-1917) conferiu autonomia à pedagogia e enfatizou o caráter determinista e a natureza social da educação, que se desenvolve pelas gerações adultas como preparo físico, intelectual e moral das novas gerações para adequá-las à sociedade política e meio que se encontrem. (Ibid., p.256-257)

behaviorismo¹⁰²; a fenomenologia e o existencialismo francês¹⁰³; o pragmatismo¹⁰⁴ e as ideias de John Dewey¹⁰⁵; a Escola Nova¹⁰⁶; as teorias socialistas¹⁰⁷; as tendências não-diretivas¹⁰⁸; a

¹⁰² O behaviorismo, valorizador da exterioridade do comportamento e da instrução programada mecanicista, influenciou a orientação tecnicista da educação, a qual traz a mentalidade empresarial para o ensino, enfatizando a objetividade, o planejamento, a organização, a divisão, a especialização, a burocratização e o uso de tecnologia para alcançar eficiência e produtividade e atender aos interesses do mercado, (Ibid., p. 257-258)

¹⁰³ Construída pelas ideias de Edmund Husserl (1859-1938), Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty e Martin Buber, a fenomenologia “humanizou” a ciência. Na pedagogia, valeram-se dessas ideias Dilthey, os gestaltistas Köhler e Koffka, Rollo May, Carl Rogers – que reduziu ao mínimo a interferência do professor, centralizando-se a atenção no aluno – e Sartre – que, com o existencialismo francês, trouxe a ideia de que o homem, inicialmente, existe e, depois, se define, de modo que a educação permite que o educando reconheça a sua liberdade e construa sua vida autêntica. (p. 259-260) Para ele, “cada pessoa é única, deve se fazer a si mesma em comunicação com as outras, com as quais estabelece a intersubjetividade”. (Ibid., p. 260).

A gestalt ou psicologia da forma trouxe críticas ao processo de aprendizagem mecânico, enfatizando a necessidade de compreensão dos múltiplos aspectos e relações que envolvem a realidade. (Ibid., p. 260)

¹⁰⁴ Opondo-se ao conhecimento contemplativo e puramente teórico, focou-se na prática e na experiência, na funcionalidade ou instrumentalidade do conhecimento (Ibid., p. 260-261)

¹⁰⁵ Influenciado pelo pragmatismo de William James (1842-1910), o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) desenvolveu suas teorias que fundamentaram a Escola Nova. Para ele, o conhecimento deve se voltar para resolver os problemas da experiência humana, com ênfase no aprendizado por meio da ação, para conferir ao educando condições de resolver, por si mesma, seus próprios problemas. Critica a educação tradicional, o intelectualismo, a memorização, a educação pela instrução e a obediência. Defende que a criança deve ser o centro do processo de aprendizagem, que deve ocorrer de acordo com os interesses da criança, valorizando o espírito de iniciativa e independência, valores democráticos. “Considerando a noção central de experiência, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. A educação progressiva consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela.

(...)

Marcado pelos efeitos da Revolução Industrial e pelo ideal de democracia, Dewey queria preparar o aluno para sociedade do desenvolvimento tecnológico e formar o cidadão para a convivência democrática. A escola seria o instrumento ideal para estender esses benefícios a todos, indistintamente, caracterizando a função democratizadora da educação de equalizar as oportunidades.” (Ibid., p. 262).

ARANHA aponta que daí resultou a “ilusão liberal” ou o “otimismo pedagógico” da Escola Nova, que desconsiderava as contradições sociais.

¹⁰⁶ ARANHA explica que a Escola Nova, preconizada por Feltre, Basedow e Pestalozzi, defendia métodos ativos de educação, para a formação global, que incluía a educação intelectual, moral, física, ativa, prática, com trabalhos manuais, exercícios de autonomia, vida no campo, internato, coeducação e ensino individualizado. Buscava superar o intelectualismo da escola tradicional e trabalhar com métodos que estimulassem o interesse da criança sem cercear a espontaneidade. (Ibid., p. 246-245) Tinha “por ideal educar para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção da sociedade democrática”. (Ibid., p. 251) A autora complementa que, “ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança –, havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não-autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo.

Desse modo, a ênfase da educação não está na acumulação de conhecimentos, mas na capacidade de aplicá-los às situações vividas.” (Ibid., p. 263)

¹⁰⁷ A educação nos países socialistas tinha como prioridade. a educação popular, com a universalização do ensino elementar, gratuito e obrigatório, o esforço pela alfabetização, o trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes e a relação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual. (Ibid., p. 247).

Havia o relacionamento dialético entre educação e sociedade e “a estreita ligação entre educação e política, não só para estimular a crítica à alienação e à ideologia, como também para estimular a praxis revolucionária nos países em que o socialismo teria chances de ser implantado, ou para mantê-la ativa naqueles que já haviam passado pela revolução.” (Ibid., p. 266).

Destaca-se a posição de Antonio Gramsci (1891-1937), que traz a ideia de hegemonia cultural, construída pelo consenso, pela persuasão, pela qual a classe dominante conquista a adesão da classe dominada e a mantém desestruturada e passiva. Propõe, em substituição à escola classista burguesa, a escola unitária, que oferece a

teoria crítica da Escola de Frankfurt¹⁰⁹; as teorias crítico-reprodutivistas¹¹⁰; as teorias progressistas¹¹¹; e as teorias construtivistas¹¹².

Assim, “cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres”¹¹³. A educação se estruturou na síntese entre teorias que surgiram para defender a escola como esperança para democratizar a sociedade e outras que se seguiram destacando o uso ideológico da escola pela classe dominante. Diante desse dilema, Aranha sustenta que, “se a educação ‘não pode tudo’,

mesma educação para todos, conciliando trabalho intelectual e manual, fazer e pensar, cultura erudita e cultura popular, formando o novo humanismo socialista.

¹⁰⁸ Inspiradas nas ideias de Rousseau, que centraliza a educação no aluno e não no professor, permitindo que o aluno desenvolva sua experiência por conta própria. Rebatem o autoritarismo educacional nazifascista e do totalitarismo soviético, bem como as formas dissimuladas de autoritarismo. Embora tenham sido criticadas por deixarem os alunos vulneráveis às forças sociais da ideologia dominante, trouxeram questionamentos importantes sobre o “autoritarismo, doutrinação, individualismo, que freqüentemente prevalecem na herança da escola tradicional, impedindo a democratização da escola, não só na ampliação do seu alcance (uma educação igual para todos) como na sua própria gestão (uma autogestão pedagógica).” (Ibid., 272).

Destaca-se a contribuição de Carl Rogers (1902-1987), para quem “é a própria relação entre as pessoas que promove o crescimento de cada uma, ou seja, o ato educativo é essencialmente relacional e não individual” (p. 269) e de Alesander S. Neill (1883-1973), que criou a escola Summerhill, na costa sul da Inglaterra, que valorizava as emoções e as capacidades de autorregulação individual e de autogoverno coletivo, com a resolução das questões de disciplina pelos próprios alunos em Assembleia Geral da Escola. (p. 269), bem como a desescolarização de Ivan Illich (1926-2002) e as ideias anarquistas de escolas sob a responsabilidade da sociedade (Ibid., p. 270-271).

¹⁰⁹ A Escola de Frankfurt, entre outras coisas, critica o autoritarismo, a cultura de massa, o uso da ciência a serviço do capital e propõe a recuperação da razão para a emancipação humana, o que gera influências na educação. (Ibid., p. 272-273).

¹¹⁰ Para tais teorias, desenvolvidas por Althusser, Establet, Baudelot, Bourdieu e Passeron, “a escola está de tal forma condicionada pela sociedade dividida que, em vez de democratizar, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o status quo.” (Ibid., p. 273).

¹¹¹ ARANHA inclui nesse movimento Makarenko, Pistrak, Gramsci, Snyders, Suchodolski, Charlot, Giroux, Manacorda e Lobrot, que busca, entre outras coisas, de forma mais ampla, a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e a ênfase nos conteúdos do ensino, vinculando o saber abstrato às necessidades sociais. George Snyders defende o papel do professor, com função política, e da escola e, “embora reconheça a crítica dos teóricos reprodutivistas, ressalta o caráter contraditório da escola, que pode desenvolver a contraeducação, evitando assim a mera reprodução do sistema.” (Ibid., p. 274).

¹¹² As teorias construtivistas questionam o racionalismo, o empirismo e o universalismo metafísico modernos ao considerar que o conhecimento é construído pela interação contínua entre sujeito e objeto, que se modifica e se refaz conforme se dá o surgimento de fatos novos e a modificação das circunstâncias históricas e sociais. “Como consequência para a educação, a criança não é passiva nem o professor é transmissor de conhecimento. Outra característica desse momento epistemológico decorre da constatação de que o conhecimento se produz a partir do desenvolvimento por etapas ou estágios sucessivos, nos quais a criança organiza e reorganiza o pensamento e a afetividade.” (Ibid., p. 275-276).

Seguindo a linha construtivista clássica e mais recente ARANHA destaca, entre outros: Jean Piaget, que, entre outras coisas, aponta a importância da educação para o desenvolvimento da consciência moral e conquista da autonomia ou capacidade de autodeterminação; Vygotsky; Emilia Ferreiro; Kohlberg, que destaca a educação para valores, baseando-se nos pressupostos kantianos; Edgar Morin, que observa a crise dos paradigmas da modernidade, as contradições e incertezas do final do século XX, a complexidade do conhecimento e do sujeito e a importância da transdisciplinaridade; Philippe Perrenoud, Richard Rorty, que traz o neopragmatismo, a importância e a relação entre socialização (que visa à integração) e individualização (que visa à crítica), a continuidade do processo educativo, a recusa da verdade objetiva e a abertura do conhecimento. (Ibid., p. 275-284).

¹¹³ Ibid., p. 245.

mesmo assim ela tem uma função importante a desempenhar, porque ela não só instrui socializando, como pode ser emancipadora, ao abrir espaços para a desmistificação da ideologia”¹¹⁴.

Contudo, a despeito de alguns avanços, os projetos de escola pública, gratuita, obrigatória, unitária e universal não se implementaram por completo na prática e o liberalismo que prevaleceu sobre o socialismo não foi capaz de democratizar a sociedade e a educação. O século XX presenciou o uso política da educação pelos Estados totalitários¹¹⁵, a manutenção do dualismo escolar, que divide educação para o trabalho e educação humanista, além da utilização da educação para atender os interesses de mercado¹¹⁶, “preparando indivíduos pouco críticos para exercerem suas funções no mercado de trabalho”¹¹⁷.

Nesse contexto, Aranha observa que “o modelo de escola tradicional passou por inúmeras críticas, desde a Escola Nova até as mais contemporâneas teorias. No entanto, além das tentativas de mudanças metodológicas¹¹⁸, é a própria instituição escolar que se acha em crise. Mesmo porque, nesse início do século XXI, o nosso modo contemporâneo de pensar, sentir e agir está posto em questão, o que exige, sem dúvida, profundas modificações na pedagogia e nas formas de educar.”¹¹⁹

¹¹⁴ Ibid., p. 245.

¹¹⁵ Segundo ARANHA, “o nazismo e o fascismo são avessos à teoria, e se vangloriam de um anti-intelectualismo fundado no primado da ação. Mais do que ideias, a eles interessam a retórica e seus efeitos de doutrinação, que levam à obediência e à disciplina.” (Ibid., p. 250).

Complementa que “a educação assumiu caráter privilegiado de controle e difusão da ideologia oficial”. (...)

Nas escolas propriamente ditas, valorizavam-se as disciplinas moral e cívica, para formar o caráter, a força de vontade, a disciplina e o excessivo amor à pátria. Especial atenção era dedicada à educação física, para atender ao ideal de corpos sadios e rígidos (o endurecimento do corpo exige rigor militar). Por outro lado, prevalecia evidente desprezo pelas atividades intelectuais e por qualquer teoria, lembrando que o primado da ação consistia em meta explícita de Mussolini.” (Ibid., p. 251).

¹¹⁶ ARANHA observa que o século XX presenciou movimentos sociais de contestação (movimentos de contracultura), que criticavam a sociedade massificada de consumo e que, no meio estudantil, gerou a “revolução” de maio de 1968, em Paris, que reivindicava maior participação na educação e na política (autonomia, auto-gestão e diálogo eram as palavras-chave). (Ibid., p. 252-253)

¹¹⁷ Ibid., p. 285.

¹¹⁸ ARANHA observa o impacto que as novas tecnologias trazidas pela cibernética na sociedade da informação causam na educação e trazem novas questões que discutem o uso de tais tecnologias, as desigualdades sociais e o analfabetismo digital, a influência dos meios de comunicação de massa sobre as crianças etc. e “como deve ser daqui em diante uma pedagogia que realmente oriente o cidadão para compreender o mundo transformado pela técnica e atuar sobre ele de maneira crítica. Mais ainda, aprender de modo contínuo – tanto o aluno como o professor –, já que essas transformações continuarão ocorrendo de modo vertiginoso”. (Ibid., p. 255).

¹¹⁹ Ibid., p. 285.

No Brasil, com a república, aumentou-se o interesse estatal com a educação pública, materializado, de início, na construção de escolas, que se organizavam com ordem e disciplina¹²⁰, baseadas em educação seriada.

A despeito das diversas modificações sociais que ocorreram na primeira metade do século XX, decorrentes da urbanização e da industrialização, da atuação dos movimentos socialistas e anarquistas¹²¹, da ascensão da Escola Nova no país¹²², das reformas dos Ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema na Era Vargas¹²³ e da grande expansão do ensino, a educação tradicional e dualista acabou por prevalecer, reservando à elite o estudo superior e secundário e ao povo o ensino elementar e profissional.

Com a queda do Estado Novo e a redemocratização do país, refletida na Constituição de 1946, retoma-se a luta dos escolanovistas e se inicia o debate sobre o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, apresentado em 1948, o qual foi publicado apenas em 1961. A lei, embora

¹²⁰ A despeito da influência de causada por Rangel Pestana (que desenvolveu com cursos voltados para a educação popular, escolas femininas e cursos profissionalizantes desde 1870) na educação paulista, as escolas tinham poucas vagas e a democratização do ensino não chegou a se efetivar.

O projeto positivista foi difundido, principalmente, pela Escola Militar, fundada em 1874, que privilegiava as ciências exatas e a engenharia em detrimento da tradição humanista e acadêmica e provocou influências em outras instituições, mas, por vários motivos, não conseguiu atingir por completo seus objetivos de superar o ensino humanístico e literário. (Ibid., p. 299-301).

¹²¹ ARANHA observa que, ainda na Primeira República houve tentativa por parte de grupos socialistas e anarquistas de desenvolver uma educação desatrelada dos interesses capitalistas. Os primeiros, influenciados pela Coluna Prestes, propunham atuação do Estado para garantir a educação a todos, enquanto os segundos criticavam a educação ideológica desenvolvida pelo Estado para atender aos interesses das classes dominantes e fundaram as Ligas Operárias de assistência e colônias comunitárias que desenvolveram a coeducação, envolvendo a mistura de sexos e classes sociais, com educação científica, racional e laica. (Ibid., p. 301-302).

¹²² Por outro lado, o movimento da Escola Nova também teve sua discussão iniciada no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, com a ideia de transformar e democratizar a sociedade por meio de novas técnicas e da escola única (não-dualista), gratuita, leiga, pública e obrigatória, tendo como expoentes, entre outros, Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1897-1970).

Por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o movimento denunciou o caráter antidemocrático e discriminatório da educação brasileira em 1932, a qual destinava a educação acadêmica para a elite e a escola profissional para os pobres. (Ibid., p. 302-304).

¹²³ As reformas realizadas por Francisco Campos, nomeado Ministro da Educação em 1930, embora tenham trazidos alguns avanços no ensino superior, favorecendo as universidades, desprezaram o ensino fundamental. Já as reformas do Ministro Gustavo Capanema (1942 a 1946) trouxe renovação com o planejamento escolar, a estruturação da carreira docente e o ensino supletivo para combater o analfabetismo. Modificações também foram realizadas nos ensinos primário e secundário, mas, para ARANHA, “em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. As escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferiam os ‘cursos de formação’, desprezando os profissionalizantes. Acrescenta-se o fato de continuarem existindo os exames e provas, que tornavam o ensino cada vez mais seletivo e, portanto, antidemocrático. Outro aspecto discriminador, que contrariava a bandeira de coeducação escolanovista, estava na recomendação explícita na lei de encaminhar as mulheres para os “estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”. (Ibid., p. 307).

Já no ensino profissional houve sistematização em 1942 com a criação do sistema oficial e do oferecido pelas empresas (supervisionado pelo Estado), foi criado o SENAI e, em 1946, o Senac, mas, para ARANHA, esse sistema manteve o dualismo escolar, destinando às camadas populares o ensino profissional e à elite o ensino superior.

tenha trazido maior pluralidade aos currículos do ensino secundário, não deu especial atenção ao ensino técnico e permitiu a destinação de verbas públicas para escolas privadas, maioria delas religiosas e que atendia às classes sociais privilegiadas, além de ter conferido representação a tais escolas nos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.¹²⁴

Além de algumas inovações educacionais surgidas antes da ditadura¹²⁵, vale destacar a contribuição teórica do Instituto Brasileiro de Estudos Brasileiros (ISEB)¹²⁶ e os movimentos de educação popular que nasceram na década de 1960¹²⁷, os quais, a partir de diversas formas de atuação, estavam “empenhados não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo”¹²⁸.

Com a instauração do regime militar em 1964, foi proibida a representação nacional dos estudantes, os grêmios estudantis tornaram-se centros cívicos, a educação política do governo militar foi regulamentada por decreto-lei de 1969 (que se desenvolvia por meio da Educação Moral e Cívica nas escolas, denominada Organização Social e Política Brasileira no ensino secundário e Estudos de Problemas Brasileiros no ensino superior), o Decreto-lei 477/69 passou a vedar qualquer manifestação de caráter político nas escolas, intensificando-se a perseguições políticas nas universidades¹²⁹, e a educação tecnicista foi implementada por meio de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹³⁰.

¹²⁴ Para ARANHA, o projeto da LDB era avançado na época da propositura, mas envelheceu durante sua longa tramitação e já não mais atendia às necessidades da industrialização. “Todos esses desencontros aumentaram o descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. De resto, poderemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder”. (Ibid., p.311).

¹²⁵ Entre as inovações educacionais, ARANHA aponta os ginásios e colégios vocacionais, o Colégio de Aplicação da USP, os pluricurriculares e o Grupo Experimental da Lapa (Ibid., p. 312-313).

¹²⁶ Sobre o ISEB, aponta que criticava a tradição colonial de transplante cultural e as desigualdades sociais e buscava a identidade cultural brasileira e mobilização popular contra a exploração (Ibid., p. 335-336).

¹²⁷ Com relação aos movimentos de educação popular, a autora destaca os Centros Populares de Cultura, sendo o primeiro criado pela UNE em 1961; os Movimentos de Cultura Popular, iniciado em Recife em 1960 com a fundação por Paulo Freire e outros; e os Movimentos de Educação de Base, criados em 1961 pela CNBB, que com as modificações da doutrina-social cristã, abriram caminhos para a teologia da libertação, desenvolvida na América Latina. (Ibid., p. 311-312).

Com exceção dos Movimentos de Educação de Base, continuaram a existir com modificações, os demais movimentos foram proibidos e os líderes foram punidos. Paulo Freire, por exemplo, foi exilado no Chile, onde continuou sua produção intelectual e seu trabalho com educação popular, tendo também desenvolvido trabalhos em Genebra, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe e Nicarágua. Desenvolveu a pedagogia do oprimido, trabalho de conscientização e politização, pela qual a população oprimida toma consciência de sua opressão e se empenha em transformar a realidade. Criticou a pedagogia dominante, de concepção bancária, e propôs uma concepção problematizadora, que se estabelece em contato com o mundo dinâmico, em uma relação dialógica entre educador e educando. (Ibid., p. 336-341).

¹²⁸ Ibid., p. 312.

¹²⁹ Ibid., p. 314-315.

¹³⁰ ARANHA observa que a implementação da educação tecnicista se deu a partir do acordo entre o Mec e a Agência para Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos, com a finalidade de adequar a política educacional aos interesses econômicos norte-americanos, o que acabou por influenciar negativamente as reformas universitária de 1968 e do 1º e do 2º grau realizada pela Lei 5.692/71. Tais reformas tiveram suas efetividades frustradas pelo regime autoritário e pelo ideal tecnicista. No tocante à reforma universitária, o

Com o início da transição democrática na década de 1980, o debate pedagógico foi retomado¹³¹ com as cinco Conferências Brasileiras de Educação (de 1980 a 1988). Contudo, a elitização da educação foi intensificada com os problemas econômicos (fracasso do Plano Cruzado), que restringiram ainda mais o acesso às escolas particulares, enquanto as escolas públicas não conseguiam oferecer qualidade de ensino para todos¹³².

Durante a Constituinte, novos debates foram travados e se estenderam após a promulgação da Constituição até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹³³, que será melhor tratada nos próximos tópicos.

A análise histórica e crítica da educação nos permite verificar que ela é produto da sociedade e que, em grande parte, foi desenvolvida de modo elitista, determinada pelas forças sociais dominantes, tanto que se verificou que as mulheres, os negros, os índios, as pessoas com deficiência, os pobres foram excluídos desse processo durante séculos, contando com o apoio de estruturas jurídicas que legitimaram esse procedimento.

controle externo acarretou perda de autonomia, a divisão em departamentos gerou perda de unidade e burocratização e o processo de privatização do ensino reduziu a qualidade. Com relação à reforma dos 1º e 2º graus, embora a Lei 5.692/71 tivesse aumentado o estudo obrigatório para oito anos, aglutinado o primário e o ginásio (com a extinção do exame admissional), unificado o ensino secundário e técnico, instituído a profissionalização no nível médio, tais preceitos não se efetivaram. Ademais, a ideologia da ditadura se favoreceu com modificações curriculares que extinguiram a Filosofia do 2º grau e reduziram a carga horária de História e Geografia. (Ibid., p. 317-320).

¹³¹. Algumas tendências surgiram durante a ditadura e tiveram o debate ampliado por ocasião da transição democrática. Além dos teóricos da Escola Nova e da educação popular, ARANHA destaca os trabalhos de Lauro Oliveira Lima, que divulgou as teorias construtivistas de Piaget e o não-diretívismo de Ivan Illich; de Barbara Freitag, Maria de Lourdes Deiró e Luiz Antônio Cunha, influenciados pelas ideias crítico-reprodutivistas; de Florestan Fernandes e de Moacir Gadotti; e da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Nano de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury e outros. Esta última, apoiada na teoria da escola progressista, procurou rever a educação nacional para “reverter o quadro de desorganização que gera uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, de seletividade.

(...)

“A atividade nuclear da escola é, portanto, a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente.

(...)

A proposta histórico-crítica, tentando superar tanto a ingenuidade como o pessimismo, conclui que a pedagogia realmente democrática deveria ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.” (Ibid., p. 342-344).

¹³² Ibid., p. 320-323.

¹³³ O projeto original contou com amplo debate da comunidade educacional, mas foi aprovado projeto paralelo, o qual foi criticado pela ausência de amplos debates, por algumas omissões, por privilegiar o Executivo em detrimento de um Conselho Nacional composto por sociedade e governo, por delegar ao setor privado grande parte de suas obrigações, como a educação profissional, que fica atrelada aos interesses de mercado, mas também trouxe inovações positivas como a restrição da destinação de verbas públicas, a exigência de curso superior para os professores da educação básica (com exceções para a educação infantil) e a flexibilidade na organização da educação básica no tocante aos períodos e à progressão. (Ibid., p. 324-325).

Mesmo quando esses grupos e pessoas vulneráveis foram aos poucos integradas ao processo educativo, isso não se deu de forma igualitária, mas de forma discriminatória, tanto que o dualismo escolar ainda se faz presente.¹³⁴

O processo de exclusão e de precariedade da educação ainda têm sido mais severos nos países do Sul, subdesenvolvidos e sujeitos aos processos de colonização e colonialismo, entre eles, o Brasil, que, além de sofrer com a tendência mundial tecnicista e com as contradições dos paradigmas da modernidade e do neoliberalismo, ainda não conseguiu atingir plenamente a universalidade e nem a qualidade da educação necessárias.

Contudo, embora a educação sofra as influências sociais dos grupos hegemônicos, com advertido pelas teorias crítico-reprodutivistas, a educação tem potencial para se desenvolver de forma democrática e com finalidade democrática, sobretudo diante do novo ambiente que se coloca como decorrência das diversas modificações sociais que ocorreram e dos novos espaços que surgiram pelo processo de afirmação dos direitos humanos e da democracia, conforme será melhor analisado no curso deste trabalho.

1.1.2. Sentidos da educação para a educação em direitos humanos

O histórico da educação permite perceber os diversos sentidos e finalidades que ela admite e que se modificaram conforme as alterações e evoluções sociais, econômicas, culturais e científicas.

¹³⁴ Segundo Aranha: “Ao percorrer a história da educação, podemos constatar que, em todas épocas, a escola foi seletiva, um privilégio de poucos. Ainda que, no século XVII, Comênio já defendesse “ensinar tudo a todos” e, no século XIX, muitas nações começassem a implantar a escola pública, gratuita e laica, estamos longe de atingir a universalização efetiva desse propósito. Basta constatar que sempre os segmentos mais pobres da sociedade têm sido excluídos da escola e, quando muito, dependendo das necessidades econômicas, tem-lhes sido permitido frequentar cursos profissionalizantes, o que reforça o dualismo escolar (uma educação intelectualizada restrita à elite e atividades manuais para os segmentos populares).

Mas não é só. Lembramos que em grande parte da história da humanidade as mulheres foram excluídas da educação ou encaminhadas para as atividades condizentes com sua “natureza feminina” de esposas e mães, confinadas no espaço doméstico. Apenas a partir do final do século XIX a coeducação deu os primeiros passos, embora o acesso da mulher a cursos superiores permanecesse muito restrito por algum tempo. Isso sem falar que a conquista da cidadania, pelo direito de votar, só ocorreu para ela na primeira metade do século XX, em datas diferentes conforme o país.

Além dos pobres e das mulheres, as sociedades sempre excluíram aqueles considerados “inferiores”, tais como deficientes (físicos e mentais) e imigrantes. São excluídos também aqueles que abandonam cedo a escola, por apresentarem dificuldades em acompanhar o modelo de escola implantado, por serem indisciplinados ou por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. O que se verifica, afinal, é uma escola excludente e, portanto, não-democrática.” (Ibid., p. 327).

Diante de inúmeras teorias e correntes pedagógicas já elaboradas, não se tem a pretensão, nesta dissertação, de se adotar uma ou outra como correta, mas de apresentar e refletir sobre os sentidos e finalidades existentes acima apresentados e sobre os aspectos que melhor podem contribuir para a educação em direitos humanos.

Entre os aspectos que não se compatibilizam com a proposta educacional democrática e que respeite os direitos humanos, estão algumas práticas pedagógicas comuns à educação tradicional, entre elas o autoritarismo, a violência, a severidade e o excesso de disciplina, que não respeitam o educando como sujeito de direitos e procuram ensinar valendo-se do medo e da punição, sufocando a espontaneidade, a criatividade e o aspecto lúdico da educação; bem como o intelectualismo, o ensino formal livresco, o adestramento e o diretivismo, que não favorecem a reflexão crítica e desconsideram as potencialidades do educando, a construção intersubjetiva do conhecimento e a importância da prática.

Nota-se que o intelectualismo é contrário à popularização das discussões filosóficas já trazidas por Sócrates e difundida de forma ainda mais humanizada por Lucrecio, sendo certo que contra ele e contra o autoritarismo e o diretivismo se opõem, como vimos, diversos autores, entre eles Rousseau, Kant, Nietzsche, o movimento da Escola Nova, que traz as tendências não-diretivas, valendo destacar John Dewey e Carl Rogers, o construtivismo etc.

Freire bem observa que a educação diretivista, anti-dialógica, que desconsidera os saberes do educando e se desenvolve pelo ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos (a denominada educação bancária), cria uma situação de antinomia entre educador e educando que acaba por domesticar e manter a cultura do silêncio e a dominação sobre o povo oprimido.¹³⁵

Para superar a educação bancária e a contradição entre educador e educando, Freire defende a educação problematizadora¹³⁶, libertadora e humanizadora, compromissada com a transformação social e política, desenvolvida a partir do diálogo, que permita ao oprimido ser mais¹³⁷.

É certo, portanto, que a educação em direitos humanos deve considerar, como ensina Freire, que educar exige criticidade, reflexão, respeito à autonomia do educando, pois “não é

¹³⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 58-59.

¹³⁶ A superação da contradição entre educador e educando dá-se pela compreensão de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (Ibid., p. 69).

¹³⁷ Considerando os homens como seres históricos, Freire “...os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”. (Ibid., p. 72-73).

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”¹³⁸.

Inegáveis, ainda, as contribuições das ciências, da Escola Nova e do construtivismo em relação às peculiaridades do desenvolvimento das crianças e adolescentes, que permitiram o desenvolvimento de métodos adequados e a valorização da primeira infância.

Outro aspecto essencial para a democratização e efetivação plena e igualitária da educação são os ideais do projeto Iluminista liberal de educação integral, gratuita, laica, estatal e obrigatória, que reduziram o elitismo que acompanha a educação, os quais se concretizaram com mais vigor nos séculos XIX e XX.

A importância da integralidade e da universalidade da educação é evidente e, embora fosse presente nos primórdios com as sociedades tribais homogêneas, como vimos, deixou de existir em sua plenitude com as sociedades de classes complexas e, a despeito do reforço dessa importância desde João Amós Comênio no Renascimento, ainda não foi completamente efetivada, inclusive no Brasil, sobretudo no que se refere ao ensino infantil.

A estatização da educação no decorrer do século XIX e os ideais de igualdade trouxeram a questão ainda presente da organização da educação pública e nacional, da ideologia do Estado sobre a educação e dos fins sociais da educação, que envolvem a formação do cidadão, estabilidade, progresso e transformação social, essenciais para a compreensão dos sentidos e finalidades da educação para a democracia e para os direitos humanos.

Esse ideal de democratização foi afirmado pela Escola Nova, que, além dos aspectos já apontados, consolidou a formação global, que equilibra os diversos aspectos da educação, entre eles, intelectual, prática, física, moral, com o objetivo de desenvolvimento da liberdade e autonomia e formação do cidadão para a sociedade democrática.

Conforme sintetiza Martines, “o conceito atual da educação é muito mais amplo que aquele fundado na mera transmissão do conhecimento”¹³⁹. Assim, “...a educação deve ter um espectro amplo, desenvolvendo o ser humano em todas as suas facetas, efetivamente o

¹³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 47.

¹³⁹ MARTINES JÚNIOR, Eduardo. As Instituições de Educação Superior e as Autoridades Estatais: Autonomia e Controle. In: Ranieri, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p. 114.

preparando para a vida social, a familiar, para o trabalho e, de modo especial, para o exercício da cidadania”¹⁴⁰.

Para superar o individualismo exacerbado, o elitismo e democratizar a educação, não se pode deixar de considerar as iniciativas de valorização não apenas do ensino elementar, mas também da educação unitária (não-dualista), politécnica, do trabalho coletivo e da auto-organização dos estudantes, da cultura popular, das relações entre escola e vida, entre trabalho intelectual e manual, entre educação e sociedade, entre educação e política, da desmistificação da alienação e da ideologia e da educação voltada para a transformação social, conforme defendido pelas teorias socialistas nos séculos XIX e XX e que influenciaram diversas teorias educacionais do século XX.

Por outro lado, conforme verificado, o controle da educação pelo Estado pôs em questão a manipulação ideológica que ele pode realizar, o que se evidenciou na educação cívica e nacionalista dos estados totalitários do século XX, que chegou a se efetivar na ditadura brasileira.

É importante observar que a crítica formulada pelas teorias crítico-reprodutivistas sobre a reprodução das desigualdades envolve a conformação da educação pelas forças sociais dominantes, que podem ser exercidas não apenas diretamente pelo Estado, mas por seus aparelhos ideológicos e pelas classes hegemônicas, como já ocorria antes da apropriação da educação pelo Estado, pois, se, de um lado, as forças estatais foram capazes de produzir a educação nacionalista totalitária, de outro lado, as forças das classes sociais dominantes produziram a educação elitista e dualista, que excluiu diversos segmentos sociais da educação durante séculos¹⁴¹.

Nesse aspecto, são importantes as críticas à educação tecnicista e voltada para atender, exclusivamente, os interesses das forças econômicas do mercado neoliberal já anunciadas por Nietzsche e bem enfrentadas pela Escola de Frankfurt, pois a força do poder econômico da sociedade atual é capaz de influenciar sobremaneira a educação para atender aos seus interesses práticos.

Essas críticas alertam para que o Estado, ao normatizar a educação, inclusive a educação em direitos humanos, não a use como instrumento ideológico de reprodução das

¹⁴⁰ Ibid., p. 115.

¹⁴¹ Sobre o tema, importantes são as lições de Freire sobre a ação antidialógica, força anti-revolucionária que dificulta as transformações sociais. (Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 121-165.

desigualdades e discriminações e de conservação das estruturas de poder, inibindo as inovações, em contradição com os aspectos libertários e emancipatórios da educação.

Ademais, trazem à tona os conflitos que podem se estabelecer entre os ideais de conservação do Estado e de transformação da realidade, entre educação que adapta à realidade e educação que transforma a realidade, emancipatória e com liberdade.

Ranieri observa essa contradição existente entre a educação para o preparo da cidadania e a liberdade inerente à democracia, entre conservação e revolução. Contudo, sustenta que contradições são inerentes à educação, de modo que a educação para conservação do Estado Democrático não significa ofensa à liberdade de aprender e ensinar e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.¹⁴²

A despeito das advertências das teorias crítico-reprodutivistas, como vimos, as teorias progressistas observam o caráter contraditório das escolas e o seu poder de contraeducação, que evita a mera reprodução do sistema.

No mesmo sentido, apoiada na escola progressista, a pedagogia histórico-crítica desenvolvida no Brasil, sobretudo por Saviani, também enxerga possibilidade de se desenvolver uma pedagogia democrática, formulada a partir dos interesses dos dominados¹⁴³, que procura superar as deficiências da educação tradicional e da Escola Nova a partir da “transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente”¹⁴⁴, ampliando-se às classes populares o saber reservado às elites.

¹⁴² Cf. RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Op. cit., p. 360-361.

¹⁴³ Saviani assim explica sua teoria: “Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-crítica) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compressão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

(...)

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.” (SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, p. 25-26).

¹⁴⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Op. cit., p. 343.

Aranha explica que, para Saviani, “a única possibilidade de as classes populares superarem a marginalização está no esforço de assimilarem os conteúdos até então reservados à elite”¹⁴⁴, pois isso significaria a superação da dicotomia entre saber erudito e popular. Por isso, dá-se importância ao conteúdo, sem desprezar a importância dos métodos e processos trazidos pela Escola Nova e sem retomar a proposta de saber acabado da escola tradicional. Assim, “coerente com a concepção dialética, se a produção saber é histórica – e, portanto, a criança

Para Saviani, a educação não é completamente dependente e nem completamente autônoma da realidade social¹⁴⁵, de modo que, a despeito da influência das forças sociais dominantes na educação, ela não perde o seu caráter inovador, que, de certa forma, é natural do processo, por envolver experiência e construção por meio de relação intersubjetiva, conforme bem demonstrado pelas teorias construtivistas.

Assim, embora inserido no contexto social e histórico que o influencia, o processo educativo conserva uma margem de autonomia, até porque envolve não apenas adaptação social, mas individualização (instrução socializando), construção de emancipação, sendo certo que cada ser humano conserva a sua diferença e autonomia.¹⁴⁶

Aliás, esta relação dialética entre adaptação para o convívio social e desenvolvimento da individualidade, entre conservação e inovação, entre adaptação e resistência, é característica natural da educação¹⁴⁷ e marca da educação democrática, conforme apontada por Becker e Adorno.¹⁴⁸

recebe da geração anterior o patrimônio da humanidade –, significa que o saber existente é suscetível de mudança. Para transformar essa herança, no entenda, é preciso começar pelo acesso a ela”¹⁴⁴. (Ibid., p. 344).

¹⁴⁵ Cf. SAVIANI, Demerval. Op. cit.

¹⁴⁶ ARANHA refere ao neopragmatismo de Richard Rorty (1931), para quem “socialização e individualização, ou seja, integração e crítica – são indissociáveis e, portanto, devem animar o tempo todo a ação de qualquer professor, desde o ensino básico...Assim, os professores podem conciliar socialização e individualização, ao acenarem para “o desejo de mudanças e de aperfeiçoamento moral e social”. Aliás, essa ideia serve para toda a vida do indivíduo, já que, ao se considerar o ser humano fundamentalmente plástico, a educação é um processo contínuo, que nunca termina.” (Op. cit., p. 284).

Tratando do pensamento de Edgar Morin, ARANHA explica a contradição do ser humano entre liberdade e dependência, pois ele constroi sua identidade a partir de dependências. (Ibid., p. 281-282)

¹⁴⁷ Nesse sentido, Carvalho explica: “A educação é, pois, o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam nossa herança simbólica comum e pública. Se se tratasse de uma herança exclusivamente material, seus herdeiros dela se apossariam imediatamente, dados os trâmites legais. Mas por se tratar de uma herança cuja significação social e o caráter simbólico são apreciados, a única forma de a ela termos acesso e dela nos apossarmos é pela aprendizagem...”

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os novos possam se interar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação.

(...)

A educação é, nessa perspectiva, um elo entre esse mundo comum e público e os novos que a ele chegam pela natalidade. Nesse sentido, o ensino e o aprendizado se justificam não preponderantemente pelo seu sentido funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pela sua potencialidade formativa.” (CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Direitos humanos, formação escolar e esfera pública. In: Educação e Metodologia. BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 266-267)

¹⁴⁸ Como observa Becker, em diálogo com Adorno, “evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha as suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente. Certa feita, quando discorria acerca da educação política para jovens professores, mostrei por que

É considerando este potencial da educação que se busca os seus sentidos que contribuem para a democratização, devendo o Direito relacionar-se com a educação de modo a preservar e potencializar tais sentidos.

Neste contexto, ganha destaque a importância da educação para desenvolvimento da emancipação e da autonomia, questão central que sempre tem acompanhado a educação, variando de abordagem conforme a teoria.

A formação da autonomia, inclusive para o questionamento da autoridade e da lei injusta, é essencial no processo educativo e remonta às reflexões de Cícero sobre os deveres do homem.¹⁴⁹

Conforme asseverado, com o Iluminismo, a reafirmação do compromisso da educação com o desenvolvimento da autonomia aparece e não mais deixa a pauta educativa da modernidade, com destaque para a transição para a pedagogia existencialista de Rousseau.

Para que se possa melhor pensar em uma proposta de educação em direitos que atenda às necessidades da sociedade democrática, aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos, é necessário compreender algumas questões que envolvem os sentidos da educação e da racionalidade que fundamenta os processos educativos, pois nem sempre estes significam progresso, desenvolvimento e melhoria, haja vista o nazismo e os eventos que marcaram Auschwitz, conforme observa Bittar.¹⁵⁰

acredito que quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens.” (ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 144).

¹⁴⁹ Segundo DOREN, Cícero, romano, maior advogado de seu tempo, esteve envolvido na disputa entre César e Pompeu que levou à queda da República, instituição que acreditava, assim como acreditava no Estado de Direito. Em seu livro *Sobre os deveres*, sustenta que a solução para os problemas é fazer sempre o correto:

“O que é correto? Como sabemos? Cícero não foge à questão. Em primeiro lugar, o correto é o legal, o que é exigido por lei. Mas, mais do que isso, pois a própria lei nem sempre é justa, o correto é o que é honesto, aberto e justo. Cumprir a palavra, quaisquer que sejam as consequências. Dizer a verdade, mesmo que não se tenha feito um juramento. E tratar todos, estrangeiros, escravos e mulheres, de igual modo, pois todos eles são seres humanos. Todos são iguais na sua humanidade, embora de nenhuma outra forma. Essa humanidade confere-lhes o direito de serem tratados com respeito.” (Op. cit., p. 98)

Nota-se que as ideias de Cícero trazem uma noção de justiça que reconhece a dignidade de grupos discriminados e, embora defenda que agir corretamente é agir de acordo com a lei, reconhece que nem sempre a lei era justa.

Para DOREN, Cícero ainda traduz a complexidade da teoria da educação grega para a praticidade da educação romana:

“A simples norma de conduta de Cícero definia a versão romana prática do grande esquema da educação estatal institucionalizada, apresentada por Sócrates e por Platão em *A República*, e da busca e análise sutil da virtude de Aristóteles, tal como este as apresentara em sua *Ética*. Ambos os livros são, sem dúvida, mais grandiosos do que o *Sobre os deveres* de Cícero, mas, a nível prático, nenhum deles nos dá uma norma de conduta tão simples de entender e de seguir como a diretriz modesta, mas profunda de Cícero.” (Ibid., p. 99).

¹⁵⁰ BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p.39-41.

Aliás, a análise do histórico da educação deixou claro que ela pode se desenvolver de forma elitista e se conformar à manutenção das desigualdades sociais, legitimando barbáries e discriminações.

Bittar salienta que a educação pode se constituir apenas em treinamento, que direciona o desenvolvimento conforme conveniências políticas e sociais e bloqueia o desenvolvimento crítico da personalidade, mas também pode se constituir em formação, se dirigida à autorreflexão crítica, à autonomia e à emancipação.¹⁵¹

Nesse sentido, Adorno bem ressalta que uma das finalidades da educação é evitar que Auschwitz não se repita, de modo que a civilização deve se conscientizar de que ela própria cria e reforça o que é antivilizatório.¹⁵²

Diante das dificuldades de alterar os pressupostos objetivos (sociais e políticos) que geram esses acontecimentos, o processo educativo deve se concentrar na formação subjetiva, dirigindo-se à autorreflexão crítica sobre os processos que levam à agressão, com foco na primeira infância, para produzir conscientização e evitar a criação de novos opressores¹⁵³,

¹⁵¹ Ibid., p.39-41.

¹⁵² Segundo Adorno: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é antivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios *O mal-estar na cultura* e *Psicologia de massas e análise do eu* mereciam a mais ampla divulgação. Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador.

A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista. Mesmo assim é preciso tentar, inclusive porque tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado onde estamos, não mudaram nesses vinte e cinco anos.” (Op. cit., p. 119-120).

¹⁵³ Adorno explica: “Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiriam com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma

sem, contudo, desprezar o “esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.”¹⁵⁴

Considerando que o potencial anticivilizatório das classes dominantes costuma oprimir as individualidades e as diferenças dos grupos vulneráveis e minoritários¹⁵⁵, as reflexões de Adorno incluem a educação para se evitar opressões a quaisquer desses grupos e não apenas aos judeus¹⁵⁶, criando-se um clima desfavorável ao extremismo e ao autoritarismo.

Adorno observa que a educação deve conduzir à emancipação, à formação de uma consciência verdadeira, como uma exigência política do sistema democrático, pois este somente se efetiva com pessoas emancipadas.¹⁵⁷

Nesse sentido, verifica-se a necessária relação entre educação, autonomia¹⁵⁸, emancipação e democracia, já que a educação é fundamental para construir e expandir a

consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação quede tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.” (Ibid., p. 121-122).

¹⁵⁴ Ibid., p. 123.

¹⁵⁵ “Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isso verdade ou não – felizes. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideias de pouca ou nenhuma credibilidade.” (Ibid., p. 122).

¹⁵⁶ “Além disso seria necessário esclarecer quanto à possibilidade de haver um outro direcionamento para a fúria ocorrida em Auschwitz. Amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco do Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes.” (Ibid., p. 136).

¹⁵⁷ “A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demandar das pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem aos seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos.” (Ibid., p. 141-142).

autonomia individual, propiciar o exercício da cidadania, conferir emancipação e retomar a subjetividade fragilizada pela sociedade atual.¹⁵⁹

Assim, como referimos acima, a emancipação deve ser inserida na prática educacional e não é apenas conscientização ou aperfeiçoamento moral, mas envolve uma relação dialética, de contradição entre a adaptação para orientação no mundo existente e desenvolvimento da individualidade, da contradição, da resistência e da capacidade de inovação.¹⁶⁰

A educação para evitar novas barbáries, portanto, tem que ser crítica a ponto de escancarar as forças políticas e permitir o questionamento sobre a razão do Estado¹⁶¹, a partir do desenvolvimento da consciência, da autonomia, do poder de reflexão e da autodeterminação, que, inclusive, confere elementos para a contestação e para a resistência à opressão.

Adorno sintetiza que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”¹⁶².

Essa capacidade de desenvolver a autonomia e a emancipação que torna a educação mais do que mera reprodução das forças sociais de poder e que fornece bases para a inovação e para a resistência às opressões cometidas tanto pelo Estado quanto pelas forças sociais dominantes.

É importante lembrar, contudo, a partir das lições de Santos, que o desenvolvimento da autonomia não representa dissociação da sociedade, “porque ninguém na sociedade

¹⁵⁸ Para BITTAR, “autonomia é, fundamentalmente, em seu traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente, Isso importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo”. (BITTAR, Educarado C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p.47).

¹⁵⁹ BITTAR observa que, na sociedade pós-moderna, a subjetividade está fragilizada pelo forte influxo de heteronomias, pelo consumismo, pelo predomínio da razão instrumental. “Contra esse cenário de apatia, deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais, especialmente quando o tema é o da preparação para uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana e na preocupação com a justiça social, e quando se quer acentuar a luta pela conquista de direitos humanos, mergulhados que estão na maré da indiferença estatal e da ineficácia da legislação. A busca de autonomia, necessária à cultura democrática, demanda também um forte esforço de recuperação da subjetividade.” (Ibid., p. 44).

¹⁶⁰ Cf. ADORNO, Theodor W. Op. cit., p. 144.

¹⁶¹ Como ensina ADORNO, “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizadas por trás da superfície das forças políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente.” (Ibid., p. 137).

¹⁶² Ibid., p.183.

depende apenas dele ou dela própria a não ser para tarefas elementares (e mesmo neste caso é duvidoso que assim seja)”¹⁶³. Ademais, para o desenvolvimento da autonomia, são necessárias condições sociais para tanto, “porque não existe autonomia sem condições de autonomia”¹⁶⁴, de modo que a efetivação dos direitos humanos no sentido da construção de uma sociedade mais justa e digna se faz necessário.

Além disso, como ensina Freire, a autonomia é um processo que se prolonga por toda a vida, que ocorre no dia-a-dia e que deve ser estimulado por experiências que envolvem decisões e responsabilidade¹⁶⁵. Na mesma linha, a educação em direitos humanos que objetiva desenvolver a autonomia deve se espalhar durante toda a vida e fomentar o empoderamento para a tomada de decisões responsáveis e a cultura democrática¹⁶⁶.

Por fim, no contexto em que a educação precisa caminhar junto com a democracia e os direitos humanos, é importante mencionar que o desenvolvimento das ideias antropológicas¹⁶⁷ e a compreensão da complexidade da sociedade e do conhecimento, o qual não é dado e transmitido como verdade, tal como ocorria na educação tradicional, mas construído pela relação educativa e que se modifica conforme as conforme os contextos sociais, históricos e culturais, abre espaço para duas importantes questões: o interculturalismo e a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Referindo-se aos ensinamentos de Edgar Morin (1921), Aranha explica que as crises dos paradigmas do racionalismo e cientificismo modernos exigem que a incerteza e a desordem sejam incorporadas como elementos constituintes do conhecimento e, nesse contexto, que as disciplinas não sejam vistas de forma compartimentada, mas em sua complexidade e no contexto cultural e social em que se encontram.¹⁶⁸

¹⁶³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013, p.10.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 10. No mesmo sentido, manifesta-se Rabenhorst. Cf. RABENHORST, Eduardo. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 93-102.

¹⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 105.

¹⁶⁶ Conforme ensina Bittar: “Uma cultura democrática é aquela que é capaz de incentivar que indivíduos que estão em processo de formação educacional sejam incentivados a pensar por si mesmos, o que não se faz sem incentivos claros à autonomia, ao desenvolvimento humano e ao esclarecimento. Pensar a si significa também tomar consciência de si, este que parece ser o primeiro passo pra se responsabilizar pelo outro, na medida em que *ego* e *alter* são inseparáveis na constituição dos processos sociais. A prática da liberdade se exerce com incentivos claros ao desenvolvimento de habilidades e competências capazes de forjar a consciência crítica, participativa, tolerante, o que não se faz sem a consciência sobre a importância das práticas comunicativas e dialógicas”. (BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 54).

¹⁶⁷ SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Antropologia e educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 119-132.

¹⁶⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Op. cit.*, p. 280-282.

A ideia de interdisciplinaridade procura compreender o particular em seu contexto no todo, combatendo a excessiva especialização, e o todo sem perder de vista o particular, buscando a convivência entre as ciências e as disciplinas sem negar as contradições existentes.¹⁶⁹

Conforme veremos, a ideia de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade tem sido incorporada à educação em direitos humanos e, inclusive, foi valorizada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ao se conceber a inserção da educação em direitos humanos de modo transversal nas disciplinas.

O interculturalismo, por seu turno, impõe o respeito às diferenças e às diferentes culturas, em contraposição ao que foi feito no Brasil por meio da catequização dos índios nativos.

Como vimos, foi no século XX que se deu a inclusão de grupos historicamente discriminados na educação, o que foi acompanhado pela garantia dos direitos das minorias e grupos vulneráveis, circunstâncias que exigem a compreensão da interculturalidade e das diferenças por meio da educação¹⁷⁰.

Nesse contexto de luta pela afirmação dos direitos dos grupos excluídos a partir da educação em direitos humanos¹⁷¹, é importante lembrar das lições de Freire, sobre a necessidade de se forjar uma pedagogia com o oprimido, dialógica, crítica e conscientizadora, para recuperação de sua humanidade e engajamento na luta pela libertação e transformação social¹⁷².

Ademais, é importante lembrar que o Informe Delors, da UNESCO, enfatizado por Nalini¹⁷³, apresenta, entre os quatro pilares da educação¹⁷⁴, a necessidade de “aprender a

¹⁶⁹ Como observa ARANHA, “as questões sobre a transmissão dos valores culturais e sua discussão podem “atravessar” todas as demais disciplinas: a formação da cidadania está entre os objetivos de qualquer professor.” (Ibid., p.364)

¹⁷⁰ Como lembra Freire, educar exige rejeição a qualquer forma de discriminação. (Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 36-39).

¹⁷¹ Sobre a aplicação da pedagogia do oprimido à educação em direitos humanos, confira: LIMA FILHO, Marcos José de; FREITAS, Lorena de Melo. *A pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos com movimentos sociais populares*. Disponível em:

<<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=bc7316929fe1545b>> Acesso em: 15 jul 2014.

¹⁷² Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹⁷³ Para Nalini, “tudo poderia se resumir no quarto pilar do célebre Informe Delors, o aprender a viver juntos. Quem sabe viver junto pratica, mesmo sem consciência plena de estar a fazê-lo, a concretização dos direitos humanos.” (NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, ,p. 249)

conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e se preparar para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”¹⁷⁵.

Aliás, a educação para respeito das diferenças e construção de diálogos é destacada Schilling, que observa que “como instituição, a escola é um sistema de classificação e re-classificação”¹⁷⁶ que, embora devesse realizar a educação de forma igualitária, “produz incessantemente a assimetria, a diferença, os diferentes”¹⁷⁷, a partir de “idéias pré-concebidas sobre quem é – e quem não é – ‘educável’”¹⁷⁸.

Considerando a educação como direito humano, portanto, Schilling propõe uma atitude crítica na educação, que não aceite os isolamentos, que construa diálogos, que negocie conflitos e que construa “respostas provisórias e flexíveis frente a realização do direito humano à educação. Não como um discurso belo e utópico e sim como práticas que permitem com que o direito se realize plenamente”¹⁷⁹.

Nesse contexto, Schilling observa que “o grande desafio contemporâneo é não aceitar os isolamentos – por idade, gerações, sexo ou sexualidade, raça, etnia, religião, classe ou grupo de status social ou profissional.”¹⁸⁰

É a partir, portanto, desses diversos sentidos e desafios que a educação em direitos humanos precisa ser desenvolvida, com vistas à efetivação dos direitos humanos e da democracia.

Complementa que: “Se não se aprender a viver juntos, estará comprometido não só o processo educacional e a tentativa de se implementar a vivência dos direitos humanos. A questão é muito mais abrangente e muito mais grave. O aprendizado a viver juntos é essencial à preservação da própria potencialidade da vida no planeta.

Viver juntos não significa tolerar-se. É preciso incorporar valores alheios, ao menos para saber respeitá-los, assim como cada um pretende sejam respeitados os próprios valores. Não é necessário assumir os valores alheios. Por isso é que o desafio da educação é ensinar a distinguir entre o que se deve viver como valores o que se deve respeitar como valores.” (Ibid., p. 250)

Carvalho, por seu turno, critica o informa por considerá-lo “marca de um programa político que procura imprimir uma perspectiva econômico-utilitarista à educação”. (CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Direitos humanos, formação escolar e esfera pública. In: Educação e Metodologia. BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008., p. 268)

¹⁷⁴ Segundo o Informe Delors, a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Informe Delors. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em 10 mai 2014.

¹⁷⁵ Schilling, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 31.

¹⁷⁶ Ibid., p. 279. Para Schilling, a classificação, inaugurada com as revoluções burguesas, é uma marca de nosso tempo que surge para lidar com as incertezas e que, ao mesmo tempo que inclui, também exclui, gerando ambigüidade, caos, intolerância e negação de direitos.

¹⁷⁷ Ibid., p. 279.

¹⁷⁸ Ibid., p. 279.

¹⁷⁹ Ibid., p. 283.

¹⁸⁰ Ibid., p. 282.

1.2. Direitos humanos

1.2.1. Evolução histórica

Inicialmente, é importante lembrar que não se pode perder de vista a “relação da História com a ação vivenciada por sujeitos concretos”¹⁸¹, de modo que “a História se impõe como memória e inventário da trajetória humana, não como montagem lógico-objetivista, mas como processo real de experiências vividas e recriadas”¹⁸².

Analisando-se a história dos direitos humanos sob essa perspectiva, nota-se que eles “têm sido uma resposta aos conflitos de relacionamento, às multiplicidades de necessidades humanas e as lutas de libertação de determinadas formas de sociabilidade. A historicidade dos Direitos Humanos reflete a aquisição, a evolução, a transformação e a efetividade de questões concretas da vida (cultura, religião, raça, gênero, crença, condição social etc.)”¹⁸³, relacionando-se, portanto, com as condições históricas das diversas dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas etc.

Encarados como históricos, como produtos das lutas sociais para conquistas de liberdades em face de poderes em determinados contextos, como ensina Bobbio¹⁸⁴, os direitos humanos são heterogêneos e abertos¹⁸⁵, tanto para o nascimento de novos direitos, quanto

¹⁸¹ WOLKMER, Antonio Carlos. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 208.

¹⁸² *Ibid.*, p. 207.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 205.

¹⁸⁴ Sobre a natureza histórica dos direitos humanos, manifesta-se Bobbio: “Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou sejam 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, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 05).

Bobbio complementa que “os direitos nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem - que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens- ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo, ou permite novos remédios para suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações de poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor”. (*Ibid.*, p. 06).

Em outro momento, Bobbio esclarece: “Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação.” (BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 32)

¹⁸⁵ Sobre o conteúdo aberto dos direitos humanos, ensinam Maués e Weyl: “As novas pautas de defesa dos direitos humanos demonstram que estes não se deixam aprisionar em conteúdos normativos definitivos.

A liberdade que se amplia nas formas democráticas, longe de conferir certezas acerca dos direitos humanos, evidencia a amplitude e complexidade de suas formas. Essa relação imediata dos direitos humanos com uma

para a fixação dos limites dos direitos, relacionando-se com as transformações sociais da civilização humana.

Referida compreensão histórica dos direitos humanos é essencial para que se possa desenvolver o processo conscientizador e emancipatório, característico da educação em direitos humanos, bem como para permitir a inovação e a transformação social¹⁸⁶ e para que os sujeitos sejam capazes de realizar a sua história e construir os novos sentidos dos direitos humanos¹⁸⁷.

A história dos direitos humanos pode começar em diferentes momentos, conforme o ponto de vista histórico que se adote: se filosófico, remonta à Antiguidade Clássica; se

pauta implica um importante ativismo político, que impulsiona conquistas normativas e veicula a inserção de parcelas da população em processos negociais, ampliando os espaços de racionalidade pública. A luta por direitos, acima de tudo, implica a práxis no sentido de uma sociedade mais racional quanto possível, capaz de criar as condições de elevação do homem e de aproveitá-las nesse benefício.

A educação em direitos humanos implica a constante pesquisa desse aberto e dinâmico “objeto”. Para além das pautas normativas – sem distar delas –, estamos diante da necessidade de ampliar os processos compreensivos acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver.” (MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 108).

¹⁸⁶ “A correta compreensão histórica da contemporaneidade contribui para desencadear uma Educação Conscientizadora, capaz de operacionalizar vivências emancipatórias de Direitos Humanos. Ademais, é mediante o exercício autêntico da Educação que se criam não só as condições para uma opção de ruptura, democratização e transformação da sociedade, mas, sobretudo, para forjar, promover e exercitar Direitos Humanos como esforço cotidiano de afirmação da vida com dignidade.

Em suma, tendo em conta a perspectiva pedagógica assentada nos valores históricos do humanismo, do pluralismo e da interculturalidade é que se há de definir e interpretar os marcos de uma nova concepção de Direitos Humanos.” (WOLKMER, Antonio Carlos. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 206).

¹⁸⁷ Wolkmer observa a necessidade de mudança na perspectiva histórica, para que ela contribua para que os sujeitos sejam capazes de realizar a sua história: “A questão central, em termos de opção metodológica, é a exigência de se trazer para o Direito uma nova concepção de História, uma História mais crítica da atividade humana e que redefine permanentemente as fontes normativas do passado. Não mais uma História de justificações e de exaltação de saberes eruditos e textos sagrados, mas de transgressões, rupturas e criatividade em relação à contemporaneidade do jurídico.

Daí a função também dos que pensam e operam na historicidade do direito: a de não ser de omissão e alheamento aos acontecimentos da realidade presente, mas de intérpretes da motivação no sentido de contribuir para capacitar as novas sociabilidades para fazer a sua própria história.

(...)

Não resta dúvida, esse entendimento histórico dos direitos do homem em permanente reconstrução temporal são reflexos das lutas sociais, da participação compartilhada de sujeitos e de suas carências básicas de vida digna. Ademais, a instrumentalização pedagógica de uma consciência histórico-crítica que tenha como eixo nuclear a valoração da vida com dignidade favorece a construção de uma nova concepção de direitos humanos.” (Ibid., p. 209-210).

religioso, no mundo ocidental, no Sermão da Montanha; se político, em noções da Magna Carta inglesa; se social, na Europa e Revolução Francesa de 1789.¹⁸⁸

Trindade explica que as condições sociais e históricas de países europeus, especialmente da França, propiciaram a revolução e o florescimento dos direitos humanos, como luta pela ascensão da burguesia contra o que restava do feudalismo.¹⁸⁹ Nessa luta, a burguesia se apropriou do direito natural de base racional e do liberalismo econômico, desenvolvidos no Iluminismo, e os utilizou como arma ideológica para subverter as relações sociais hierarquizadas, baseadas em privilégios pelo nascimento, e transformá-las em relações sociais horizontais, baseadas no contrato social, na liberdade, na igualdade e na lei.¹⁹⁰

Assim, afirmação dos direitos humanos inicia-se no começo da era moderna, como decorrência das lutas sociais, com o reconhecimento de direitos individuais contra a opressão e liberdades fundamentais que independem do poder soberano, concepção que transforma a visão orgânica da sociedade (deveres dos súditos) para uma visão individualista (prioridade dos direitos do cidadão) e modifica a relação entre Estado e cidadão, indo, ao longo do tempo, “do reconhecimento dos direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos direitos do cidadão do mundo, cujo primeiro anúncio foi a *Declaração universal dos direitos do homem*”¹⁹¹, conforme observa Bobbio.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão documentou o intento revolucionário da nova França, baseando-se em perspectiva jusnaturalista¹⁹². Contudo, a Declaração enunciou como direitos naturais a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão, mas conferiu atenção prioritária aos dois primeiros, sendo certo que também não garantiu a igualdade real, mas apenas a igualdade perante a lei. A mera igualdade formal, portanto, tinha a intenção de manter as desigualdades econômicas, a desigualdade de sufrágio, a desigualdade entre homens e mulheres, o colonialismo, a escravidão, a exploração trabalhista etc, pois a intenção era derrubar os privilégios da nobreza e garantir a ascensão da

¹⁸⁸ Cf. TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 16.

¹⁸⁹ Ibid., p. 17-18.

¹⁹⁰ Ibid., 38-41.

¹⁹¹ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 04.

¹⁹² Referindo-se à Revolução Americana e suas declarações, que pretendiam se libertar dos laços coloniais, Trindade observa que, embora elas tenham precedido a Revolução francesa, “surgiram e produziram efeitos práticos num país que, à época, não ocupava o primeiro cenário mundial. De outro lado, seja pela profundidade das transformações sociais e políticas que provocaram no país de origem, seja pelas dramáticas e imediatas consequências internacionais que suscitaram – diretamente, em toda a Europa; indiretamente, até na América ibérica –, foram a Revolução Francesa de 1789 e sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que terminaram exercendo maior influência no mundo e galvanizando o imaginário de várias gerações de revolucionários”. (Ibid., p. 103)

burguesia, não a constituição de uma sociedade democrática e igualitária, intenções que foram mantidas na Constituição de 1791¹⁹³.

A despeito da Constituição de 1793, trazida pela revolução da esquerda, apresentar contornos democráticos e socialmente avançados, ela nunca foi aplicada¹⁹⁴ e, com a retomada do poder pela direita, a Constituição de 1795 recuou nos avanços da constituição anterior¹⁹⁵, situação perdurou apenas até o golpe de Estado de 1799¹⁹⁶. Trindade sintetiza o impacto da Revolução Francesa para os direitos humanos:

Quanto aos direitos humanos, a Revolução Francesa e suas extensões militares por quase todo o continente já haviam esgotado o que tinha a oferecer: igualdade civil e liberdade individual – uma e outra muito relativizadas pela desigualdade social que se consolidava no capitalismo. Isso não foi pouco, se comparado com o modo de vida da sociedade feudal, mas deixava muito a desejar para a maioria da população que, como visto, sonharam mais alto. Os anseios de igualdade social ou, ao menos de algo que se aproximasse disso foram ferozmente frustrados pelos revolucionários burgueses que, malgrado sua aliança com o campesinato e com as massas populares urbanas, sempre conservaram a hegemonia política e, por isso, imprimiram ao processo de transformações a marca dos seus interesses de classe.¹⁹⁷

A noção de igualdade do Estado Liberal, portanto, era puramente formal e, embora tenha superado a desigualdade que beneficiava a nobreza pelo nascimento, reafirmou as desigualdades entre as demais classes sociais.

Com a derrota de Napoleão em 1815, houve a restauração política da monarquia e a burguesia prosseguiu a sua ascensão com a intensificação do capitalismo pela Revolução Industrial, que modificou as relações de trabalho com a apropriação dos meios de produção pelo empregador e a alienação do trabalhador, a divisão do trabalho e o desemprego. Tais

¹⁹³ Trindade explica que, “assim, tão importantes quanto as ideias que a Declaração contém são as ideias que ela não contém – e que, a julgar pela acumulação filosófica já existente no final do século XVIII, a ‘Razão’ esperaria que fossem acolhidas nesse texto. Os deputados constituintes reproduziram no início da Declaração, de modo abstrato, princípios do jusnaturalismo que gozavam de grande prestígio (liberdade, igualdade), mas, em seguida, ao ‘traduzirem-nos’ nos demais artigos, promoveram uma seleção cuidadosa de temas, sentidos e ênfases – seleção guiada, evidentemente, pelo filtro de seus interesses e conveniências de classe. Por mais que tivessem bebido nas fontes filosóficas iluministas dos ‘direitos naturais e universais’, seria expressivo esperar que esses burgueses legisladores se mostrassem dispostos, de *motu próprio*, a pavimentar uma estrada jurídica que apontasse para alguma espécie mais real de igualdade social. (TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 55-56).

¹⁹⁴ Trindade narra que a Constituição garantia o sufrágio universal, os direitos dos trabalhadores e das mulheres, da proibição da comercialização de seres humanos e da servidão doméstica etc., mas ela permaneceu suspensa durante a guerra, que durou mais de vinte e um anos, e nunca foi aplicada. (Ibid., p. 67).

¹⁹⁵ Trindade destaca que a Constituição estabeleceu o voto censitário, contribuição financeira para ser cidadão, limitações à elegibilidade, contornos individualistas e ilimitados à propriedade e restringiu a igualdade à igualdade formal, civil, perante a lei, consagrando, “no plano jurídico, a preponderância social e política da burguesia e do capital”. (Ibid., p. 72).

¹⁹⁶ Segundo Trindade, a burguesia entregou o poder ao general Napoleão Bonaparte, para garantia da estabilidade política e de conquistas militares, expandindo-se o programa econômico liberal capitalista por toda a Europa. (Ibid., 75-76)

¹⁹⁷ Trindade observa que a própria igualdade política formal nunca passou de retórica convincente, pois o sufrágio ficou restrito às elites, com a exclusão, também, dos escravos e das mulheres. (Ibid., 76-77);

circunstâncias ocasionaram o que Trindade denomina primeira crise dos direitos humanos, materializada na resistência de monarquias e liberais a estender os direitos políticos aos trabalhadores e no agravamento das condições de sociais dos trabalhadores pela Revolução Industrial.¹⁹⁸ Conforme observa Trindade, nesse contexto, de graves desigualdades reais,

...o discurso dos direitos humanos, de plataforma generosa e universal, como a burguesia o apresentara quando necessitara mobilizar o entusiasmo e a energia do povo, muito rapidamente se convertera em ideologia legitimadora de uma nova dominação social. À medida que passara de revolucionária a conservadora, a burguesia impusera, desde o triunfo em 1789, sua *versão de classe* dos direitos humanos. Essa versão embutia a contradição óbvia entre liberdade (burguesa) e igualdade, conferindo aos direitos humanos a função social de preservação do domínio.¹⁹⁹

As revoltas dos trabalhadores, o surgimento dos sindicatos, as greves e o pensamento socialista, especialmente de Karl Marx, escancararam o discurso hegemônico dos direitos humanos de viés liberal, que legitimava as desigualdades reais, e forneceram bases para a luta por novas transformações sociais, que aos poucos foram se materializando na conquista de direitos econômicos e sociais no século XIX.²⁰⁰

No século XX, a revolução popular mexicana estendeu direitos civis e políticos a todos, limitou a propriedade privada e garantiu de forma geral a presença de direitos sociais e econômicos na Constituição, buscando superar a noção liberal de democracia. Em 1917, eclodiu a revolução socialista russa, foi instaurada a ditadura do proletariado e proclamada a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado de 1918, que trouxe modificações radicais às concepções burguesas de direitos humanos, pois afastou o ideal de cidadão abstrato e de neutralidade do Estado, partindo do ser humano concreto inserido na sociedade e tomando partido em favor dos explorados e oprimidos, com a concessão de direitos sociais, mas sem qualquer previsão de direitos individuais. Na Alemanha, em 1919, surgiu a Constituição de Weimar, que, buscando conciliar as contradições sociais, preservou o capitalismo, mas garantiu direitos sociais.²⁰¹

¹⁹⁸ TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 79-89. Trindade observa que a burguesia se aproveitou dos pensamentos científicos do século XIX, especialmente do positivismo e de sua neutralidade, com função política conservatória: "...assim como no século XVIII a burguesia em ascensão havia se servido do jusnaturalismo como arma de combate contra o feudalismo e o absolutismo; no século XIX essa classe, tornada dominante, mudou-se de armas e bagagens para o positivismo". (Ibid., p. 114).

¹⁹⁹ Ibid., p. 117.

²⁰⁰ Ibid., 127-152.

²⁰¹ Trindade observa que, além das mudanças ocorridas em tais países, a pressão popular trouxe outras transformações, como a garantia de voto para as mulheres, a criação da OIT e a conquista de direitos sociais em geral. (Ibid., 153-166).

As revoluções mexicanas e russas não conseguiram atingir os objetivos que ambicionavam e, na Alemanha, floresceu o nacionalismo, há tempos apoiado pela burguesia, o racismo, que já tinha base nas discriminações desde a escravidão na Antiguidade e se desenvolveu com pretensões científicas no século XIX, o antijudaísmo e o nazismo de Adolf Hitler, que foi acompanhado por movimentos fascistas na Europa, especialmente na Itália, além da guerra civil espanhola²⁰². Nesse contexto é que, para Trindade, dá-se a segunda crise dos direitos humanos, mais grave que a primeira pela intensidade e por negar direitos a todos os seres humanos:

O nazismo e os demais fascismos legislaram e agiram contra a humanidade, praticaram políticas racistas, xenófobas e imperialista, dividiram pessoas e populações entre as que deveriam viver e as que precisariam ser abolidas, tentaram o extermínio, por métodos industriais, de povos inteiros, e levaram sessenta milhões de seres humanos a morrerem durante a guerra que deflagraram.

Esse período produziu, com brutalidade nunca antes imaginada, a segunda grande crise dos direitos humanos desde a Restauração europeia de 1815-1830, e teve, como se sabe, resultados muito mais funestos que ela.²⁰³

Após a segunda guerra mundial, nasce a ONU, que, em sua Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, procura resgatar a noção de direitos humanos, reconhece os direitos econômicos, sociais e culturais e procura integrá-los aos direitos civis e políticos e inaugura, de forma abrangente e importante, o direito internacional dos direitos humanos²⁰⁴.

Conforme observa Piovesan, “ao conjugar o valor liberdade com o da igualdade, a Declaração introduz a concepção contemporânea de direitos humanos, pela qual esses direitos passam a ser concebidos como uma unidade interdependente e indivisível”²⁰⁵.

Para Bobbio, a Declaração Universal é o ponto de partida para uma meta progressiva de um processo global de proteção aos direitos humanos. Representa os direitos históricos de

²⁰² Ibid., p. 167-185.

²⁰³ Ibid., p. 185. Trindade observa que “a versão fascista-nazista de barbárie só ocorreu porque teve interessados e beneficiários – em primeiro lugar, embora não exclusivamente, o empresariado alemão” (Ibid., p. 187), que verificou o aquecimento da economia com o governo nazista e se aproveitou dos jovens prisioneiros como escravos.

²⁰⁴ Referindo-se à abertura do conteúdo da Declaração Universal, Bobbio explica que “com relação ao conteúdo, ou seja, à quantidade e à qualidade dos direitos elencados, a Declaração não pode apresentar nenhuma pretensão de ser definitiva. Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. (Ibid., p. 31).

Bobbio observa que a Declaração Universal, embora tenha positivado os direitos humanos, não tem o monopólio da força, de modo que ainda se faz importante o reconhecimento interno dos direitos humanos pelo Estado para evitar a opressão e resistência. (BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 31).

Piovesan ressalva que “há, contudo, aqueles que defendem que a Declaração teria força jurídica vinculante por integrar o direito costumeiro internacional e/ou princípios gerais de direito, apresentando, assim, força vinculante”. (PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 218).

²⁰⁵ Ibid., p. 214

uma época que se iniciou com a Revolução Francesa, passou pela Revolução Soviética e se encerrou com o fim da Segunda Guerra Mundial.²⁰⁶ Ela “representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre”²⁰⁷.

É a partir da Declaração Universal que nasce a chamada concepção contemporânea dos direitos humanos, que, baseada na internacionalização dos direitos humanos e como consequência dos horrores do nazismo, procura reconstruir os direitos humanos, “como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea”²⁰⁸.

Contudo, após a Declaração Universal, os países capitalistas firmaram posição pela autoaplicabilidade dos direitos civis e políticos e pela aplicação programática dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que refletiu na elaboração de dois pactos separados em 1966 e com as diferenças quanto às suas eficácias expressas no artigo 2º de cada um deles.²⁰⁹

Não obstante, “diversos documentos internacionais produzidos posteriormente reiteraram a noção unificada e integrada de direitos humanos”²¹⁰, como a Conferência de Viena, de 1993. De outro lado, a perspectiva universalista atingiu a noção clássica de soberania e estabeleceu proteção internacional ao sujeito de direitos, que foi acompanhada por diversas instituições de proteção aos direitos humanos, como a Corte Interamericana de Direitos Humanos no âmbito do sistema interamericano de direitos humanos.

²⁰⁶ Como explica Bobbio, o desenvolvimento histórico dos direitos humanos aconteceu em três fases: “num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade *em relação ao* Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, como autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade *no* Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores –, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade *através* ou *por meio* do Estado.” (BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 32).

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 33.

²⁰⁸ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*. 4 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, p. 41.

Conforme explica Flávia Piovesan, “a verdadeira consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos surge em meados do século XX, em decorrência da Segunda Guerra Mundial.

(...)

A internacionalização dos direitos humanos constitui, assim, um movimento extremamente recente na história, que surgiu a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo.” (PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 189-190)

²⁰⁹ TRINDADE, José Damião de Lima. *Op. cit.*, p. 194-195.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 195.

Consolidou-se, assim, gradativamente, após a segunda guerra, a concepção de que os direitos fundamentais são essenciais para a garantir de uma vida digna, com participação ativa na sociedade, e que, para tanto, eles devem contemplar tanto os direitos civis e políticos quanto os econômicos, sociais e culturais, estes últimos essenciais para a luta dos grupos vulneráveis e excluídos, conforme destaca Santos²¹¹, sem qualquer hierarquia entre eles, pois são inter-relacionados, interdependentes e indivisíveis.

A despeito da inclusão da igualdade real (e, recentemente, de direitos de solidariedade ou difusos) nas declarações de direitos e da ratificação pela grande maioria dos países do mundo, a efetividade de tais direitos ainda está longe de ocorrer²¹².

Embora o processo de descolonização (substituído por controle externo da economia), o Estado de Bem-Estar Social (construído às custas de países periféricos) e as lutas populares de trabalhadores e de movimentos estudantis tenham obtido a efetivação de alguns direitos sociais nas décadas de 50 e 60, diversas ditaduras militares foram instauradas em vários países periféricos no auge da Guerra Fria, apoiadas por interesses econômicos.²¹³

Reconhecendo o déficit de efetividade dos direitos, Bobbio bem salienta que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.”²¹⁴, que exige a investigação dos vários fundamentos possíveis em conjunto com a avaliação das diversas circunstâncias que envolvem a realização do direito, de modo interdisciplinar²¹⁵, no que se insere a educação em direitos humanos, conforme será melhor demonstrado ao longo do texto.

²¹¹ Santos destaca a resistência pelo reconhecimento e manutenção dos direitos coletivos: “Sendo que os direitos coletivos não fazem parte do cânon original dos direitos humanos, a tensão entre direitos individuais e coletivos resulta da luta histórica dos grupos sociais que, sendo excluídos ou discriminados enquanto grupo, não podem ser adequadamente protegidos pelos direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, afrodescendentes, vítimas do racismo, gays, lésbicas e minorias religiosas marcam os últimos cinquenta anos de reconhecimento de direitos coletivos, um reconhecimento sempre amplamente contestado e em constante risco de reversão.” (SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 23-24).

²¹² Trindade assim explica a contradição entre a liberdade individualista e a igualdade real: “Não é sem motivos que aquela contradição, malgrado superada conceitualmente, persiste com tanta força no interior do próprio direito: é que ela não foi ainda superada no terreno mais palpável e mais sensível da vida. Aquela contradição persiste na sociedade. A solução jurídico-conceitual concebida não corresponde à sua efetividade social. O problema não reside no conceito, mas na realidade. À medida que a contradição não for superada na própria sociedade em que vivem as pessoas reais, será preciso atentar com cuidado se aquela forma conceitual unificadora, aquiescida hoje por praticamente todos os Estados, não se converterá em novo estratagema de ilusão social. Isso já aconteceu no passado, não chegaria a ser propriamente novo. Mais do que o direito posto, decisiva é a dinâmica das relações sociais que o engendra e lhe imprime eficácia ou o conserva inerte.” (Op. cit., p. 197)

²¹³ Ibid., 199-201.

²¹⁴ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 23.

²¹⁵ Bobbio complementa: “É inegável que existe uma crise dos fundamentos. Deve-se reconhecê-la, mas não tentar superá-la buscando outro fundamento absoluto para servir como substituto para o que se perdeu. Nossa tarefa, hoje, é muito mais modesta, embora também mais difícil. Não se trata de encontrar o fundamento

Por outro lado, além das dificuldades para efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais, é importante observar que, após o processo de positivação, generalização e internacionalização dos direitos humanos, ocorreu a fase de especificação, com a ampliação do sujeito de direitos para incluir “além do indivíduo, as entidades de classe, as organizações sindicais, os grupos vulneráveis e a própria humanidade”²¹⁶, de modo que “o sistema internacional passa a reconhecer direitos endereçados às crianças, aos idosos, às mulheres, às vítimas de tortura e de discriminação racial, entre outros”²¹⁷.

1.2.2. Sentidos dos direitos humanos para a educação em direitos humanos

Da análise histórica ora apresentada, percebe-se, portanto, que a igualdade foi tratada pelos direitos humanos de três formas distintas: no início, com o Estado Liberal criado a partir dos interesses burgueses, como igualdade formal; a partir do Estado Social e das lutas por direitos sociais, econômicos e culturais, como igualdade material, ideal de justiça social e distributiva; com a internacionalização e especificação dos direitos humanos, como igualdade material “correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios)”²¹⁸, como bem observa Piovesan.

Essa noção de igualdade trabalha com a redistribuição, em prol da efetivação de direitos econômicos, sociais e culturais, para afastar as desigualdades que inferiorizam as minorias e os grupos vulneráveis, mas também trabalha com o reconhecimento de identidades, que rechaça a discriminação e o preconceito que incidem sobre as identidades negadas e excluídas das minorias e grupos vulneráveis, procurando, assim, trabalhar com as

absoluto – empreendimento sublime, porém desesperado –, mas de buscar, em cada caso concreto, *os vários fundamentos possíveis*. Mas também essa busca dos fundamentos possíveis – empreendimento legítimo e não destinado, como o outro, ao fracasso – não terá nenhuma importância histórica se não for acompanhada pelo estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado. Esse estudo é tarefa das ciências históricas e sociais. O problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização: o problema dos fins não pode ser dissociado do problema dos meios.” (Ibid., p. 23-24).

²¹⁶ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 262.

²¹⁷ Ibid., p. 262-263.

²¹⁸ Ibid., p. 263-264.

tensões entre universalismo e relativismo cultural e entre respeito à diversidade e intolerâncias, que marcam a ordem contemporânea²¹⁹.

É o que explica Piovesan:

Nesse contexto, o direito à redistribuição requer medidas de enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização, da desigualdade econômica, por meio da transformação nas estruturas socioeconômicas e da adoção de uma política de redistribuição. De igual modo, o direito ao reconhecimento requer medidas de enfrentamento da injustiça cultural, dos preconceitos e dos padrões discriminatórios, por meio da transformação cultural e da adoção de uma política de reconhecimento. É a luz desta política de reconhecimento que se pretende avançar na reavaliação positiva de identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural.²²⁰

Assim, as críticas aos direitos humanos²²¹ não afastam a possibilidade de sua compreensão como instrumento de emancipação e concretização da dignidade humana, função genuína do Direito²²².

Embora os direitos humanos possam ser vistos como instrumento que legitimou a exclusão social de grande parte da população durante séculos, como herança do liberalismo e individualismo burgueses, e que teve e ainda tem o seu discurso utilizado, por vezes, com objetivos hegemônicos²²³, ele também pode ser compreendido como um processo paulatino de afirmação de direitos e de busca da transformação social, que evoluiu na

²¹⁹ Cf. PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*. 4 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

²²⁰ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 264-265.

²²¹ Conforme observa Wolkmer, “ainda que os Direitos Humanos têm servido de luta contra as formas arbitrárias de poder e de defesa das liberdades pessoais, seu discurso não tem deixado de identificar-se, igualmente, com construções formais e abstratas, em que sua legitimação e efetividade reduzem-se ao poder oficial do Estado. Certamente que a concepção moderna e positivista dos Direitos Humanos apresenta, no dizer de Boaventura de S. Santos, limitações indiscutíveis. Destaca-se, assim, dentro dessas, duas restrições. Uma primeira assertiva reside no fato de que os Direitos Humanos confinaram-se ao direito estatal...Um segundo limite prende-se à negação vivenciada e reproduzida pelo Direito Moderno, traduzida na ênfase técnico-formal pela promulgação positiva de direitos, com a conseqüente negligência ‘do quadro de aplicação’, de negação da real efetividade desses direitos.” (Op. cit., p. 213-214).

²²² Nesse sentido, Nalini observa que “o direito precisa ser encarado como instrumento de realização de realização integral dos seres humanos. Direito não é expressão da força estatal, nem técnica de coerção impeditiva da barbárie. Direito é via de concretização da dignidade da pessoa.” (NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 239-240).

²²³ Santos observa essa genealogia dupla na modernidade ocidental, que dividiu o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais, a partir da indivisibilidade das realidades e práticas das colônias e da aplicação dos direitos humanos apenas às sociedades metropolitanas, divisão que, para ele, continua a ocorrer sob outras formas, como: “(neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usadas como garantes dessa continuidade.” (SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 17).

contemporaneidade para reconhecer os direitos coletivos e a diferença, em proteção e promoção às minorias e grupos vulneráveis.

A fixação dos sentidos dos direitos humanos, ainda que não se possa defini-los de forma fechada, é importante para afastar o uso indevido do discurso dos direitos humanos que tem sido feito ao longo da história²²⁴, pois, conforme ensina Trindade, “talvez não tenha havido opressor nos últimos duzentos anos, ao menos no Ocidente, que não tivesse, em algum momento, lançado mão da *linguagem* dos direitos humanos. Hitler foi apenas mais um a adotar esse procedimento”²²⁵.

Dessa forma, mesmo diante do histórico uso hegemônico dos direitos humanos, Trindade acredita que “...se o discurso dos direitos humanos se mantiver como crítica da sociedade, somar-se a todos os outros discursos libertadores e converter-se em práxis ativa da irrisignação dos explorados, oprimidos, humilhados e excluídos, cumprirá certamente papel transformador”²²⁶.

É este sentido crítico e emancipatório dos direitos humanos contemporâneo²²⁷, que atenta para o indevido uso hegemônico²²⁸, ilusório²²⁹ e para armadilhas do discurso

²²⁴ É importante esclarecer que não se tem a pretensão de definir um sentido estanque sobre direitos humanos e nem solucionar todas as complexas controvérsias, mas apenas afirmar a necessidade de uma necessária concepção permanentemente crítica e em movimento, fixando alguns contornos e afastando algumas concepções.

²²⁵ TRINDADE, José Damião de Lima. Op. cit., p. 16, p. 15.

Para Popper, Platão convenceu os homens de que advogado da justiça, embora argumentasse contra ela; “tornou-se, assim, inconscientemente, o pioneiro dos muitos propagandistas que, muitas vezes de boa-fé, desenvolvem a técnica de apelar para sentimentos morais e humanitários a fim de servir a finalidades imorais e anti-humanitárias.” (POPPER, Karl Raimund. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Trad. Milton Amado. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1987, p. 215).

²²⁶ *Ibid.*, p. 212.

²²⁷ A adoção de uma concepção dos direitos humanos acrítica e o exercício da educação a partir dessa perspectiva pode constituir caso grave de imperialismo ideológico, que Schritmeyer chama de “imperialismo do bem”, realizando-se a dominação a partir da educação, reproduzindo-se o histórico discriminatório da educação. É importante que a visão crítica respeite as diferenças e não busque a uniformidade e a doutrinação, mas a reflexão e o diálogo, com concessões frente aos conflitos. (SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. *Antropologia e educação em direitos humanos*. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 130).

²²⁸ Referindo-se à globalização das teologias políticas, Santos esclarece: “Para os objetivos analíticos deste livro, considero ser hegemônica uma atuação social servidas por normas culturais dominantes e constituída por relações de poder desiguais – sejam elas relações econômicas, sociais, sexuais, políticas, culturais e epistemológicas – que se fundam em três estruturas principais de poder e dominação – capitalismo, colonialismo e sexismo – e nas interações entre elas. No nosso tempo, tais estruturas definem a sua legitimidade (ou dissimulam a sua legitimidade) em termos do primado do direito, democracia e direitos humanos. Paralelamente, considero ser contra-hegemônica a atuação social que se traduz em lutas, movimentos ou iniciativas tendo por objetivo transformar relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada e recorrendo, para isso, a discursos e práticas que são inteligíveis transnacionalmente mediante tradução intercultural articulação de ações coletivas. No presente, tais ações, para serem eficazes, têm de contrapor ao conhecimento que sobre elas é produzido pelas instituições liberais dominantes o conhecimento que elas próprias produzem nos processos de luta.” (SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 32-33).

universalista dos direitos humanos²³⁰, que reconhece a abertura dos direitos humanos e sua natureza histórica, que se foca na participação social e na indivisibilidade e inter-relação dos direitos humanos, sobretudo para a efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais²³¹ e que têm em sua essência a igualdade material com respeito à diferença e às identidades²³², que precisa ser compreendido para que se possa desenvolver a educação em direitos humanos com o intuito de promover a efetivação dos direitos humanos, especialmente das minorias e grupos vulneráveis²³³.

²²⁹ Santos aponta quatro ilusões que constituem o senso comum dos direitos humanos convencionais: a teleologia, que consiste em ler a história da frente para trás, como se fosse um caminho linear orientado para o resultado; o triunfalismo, ideia de que a vitória dos direitos humanos é um bem humano incondicional; a descontextualização, pela qual não se explica que, desde então até os nossos dias, os direitos humanos foram usados, como discurso e como arma política, em contextos muito distintos e com objetivos contraditórios; e o monolitismo, que consiste em negar ou minimizar as tensões e até mesmo as contradições internas das teorias dos direitos humanos. (Ibid., p. 18-21).

Observa, ainda, que “ter presentes estas ilusões é crucial para construir uma concepção e uma prática contra-hegemônica dos direitos humanos sobretudo quando elas devem assentar num diálogo com outras concepções de dignidade humana e outras prática sem sua defesa.” (Ibid., p.25).

Assim, critica a concepção convencional e ocidental de direitos humanos, que não está aberta para receber experiências culturais e políticas decisivas dos países do Sul Global, pois foi construída ignorando as realidades do sul e considerando os direitos universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural, com enforque na natureza humana individual. Sustenta que não é possível reconhecer apenas a diversidade que não contradiga essa ideia de universalidade dos direitos humanos, senão não há perspectiva contra-hegemônica e intercultural.

Observa que os movimentos de resistência do sul não formulam suas demandas em termos de direitos humanos e, muitas vezes, até contradizem princípios dos direitos humanos, de modo que o pensamento convencional dos direitos humanos não apresenta resposta adequada para esses casos, somente uma concepção contra-hegemônica. (Ibid., p. 25-27).

²³⁰ Como observa Bobbio, a linguagem dos direitos do homem “pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um homem abstrato e, como tal, subtraídos ao fluxo da história, a um homem essencial e eterno, de cuja contemplação derivaríamos o conhecimento infalível de seus direitos e deveres. Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação.” (BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 32).

Sobre os problemas do universalismo, Carrara observa: “Aqui, parece-me que, ao questionário o universalismo do ideário dos Direitos Humanos – sua consagração como espécie de nova religião que se deve impor ao resto do mundo – o papel da antropologia é estratégico. Não há dúvida de que o próprio discurso dos Direitos Humanos, quando tomado como algo transcendental e a-histórico, pode ter efeitos desumanizadores, ou seja, pode-se muito bem através dele re-instaurar a grande divisão entre ‘nós’, os que criamos e respeitamos tais direitos, e aqueles ‘outros’, que os negam ou rejeitam. É com essa idéia que podemos voltar aos criminosos-loucos e a seus impasses, ou seja, à questão mais geral sobre o que fazer com aquele – indivíduos, tradições ou culturas – que desconhecem, ou pior, rejeitam o ideário dos Direitos Humanos.” (CARRARA, Sérgio. *O que a antropologia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos*. BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 139-140).

²³¹ Conforme lembra Santos, “não existe autonomia sem condições de autonomia”, de modo que a adequada distribuição dos recursos econômicos, sociais e culturais é pressuposto para concepções contra-hegemônica de direitos humanos, “potencialmente orientadas para a construção de uma sociedade mais justa e mais digna”, que sirvam, realmente, aos excluídos e discriminados. (SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 10-11).

²³² Cf. PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 265.

²³³ Conforme explica Nalini: “Cabe, entretanto, enfatizar que, na fase da *especificação*, o ensino jurídico ainda pode contribuir mais intensamente para a *educação dos Direitos Humanos*. É que existem destinatários genéricos – todos os seres humanos – dessa positividade generalizada e internacionalizada. Mas há também destinatários específicos. Aqueles seres diferenciados e que merecem uma singular atenção por parte do sistema tutelar. A

É nesse caminho de mudança de paradigma, de superação da natureza dos direitos humanos de matriz liberal-burguesa (individualista, essencialista, estatista, formalista, positivista, monocultural)²³⁴, de derrubada de preconceitos, de valorização da diversidade, que a educação em direitos humanos tem importante missão de “consolidar uma Educação Conscientizadora capaz de redefinir os Direitos Humanos...numa perspectiva integral, local e intercultural”²³⁵.

Nesse sentido, Piovesan destaca a importância do fomento da cultura de direitos humanos:

Há o grande desafio de fortalecer o Estado de Direito e a construção da paz nas esferas global, regional e local, mediante uma cultura de direitos humanos, enquanto racionalidade de resistência e única plataforma emancipatória.

Se esta obra a todo tempo reitera a historicidade dos direitos humanos, na medida em que não são um dado, mas um construído, há que ressaltar que as violações a esses direitos também o são. Isto é, as violações, as exclusões, as discriminações e as intolerâncias são um construído histórico, a ser urgentemente desconstruído. Há que se assumir o risco de romper com a cultura da ‘naturalização’ das desigualdades e das exclusões, que, enquanto construídos históricos, não compõem de forma inexorável o destino de nossa humanidade. Há que enfrentar essas amarras, mutiladoras do protagonismo, da cidadania, da dignidade e da potencialidade de seres humanos.²³⁶

De outro lado, é importante compreender que o contexto atual é de crise dos paradigmas tradicionais e demanda novas alternativas²³⁷, que passam, necessariamente, “por

criança, a mulher, o idoso, o não incluído, as minorias – não necessariamente quantitativamente consideradas – são os titulares dos Direitos Humanos que o direito não pode esquecer. Ao contrário: precisa reafirmá-los, ensinar todas as pessoas a respeitá-los e a torná-los verdades sólidas, consistentes, suscetíveis de invocação da força estatal se não forem observados.” (Op. cit., p. 246).

Wolkmer complementa que “há de se ter em conta que os Direitos Humanos, engendrados no bojo de uma tradição liberal-burguesa, não estão mais centrados meramente em necessidades corporalizadas nos direitos individuais, mas inclui direitos sociais, econômicos e culturais. Certamente que, na historicidade dos Direitos Humanos, a discussão dos direitos das minorias e dos grupos étnicos marginalizados tem favorecido o cenário da multiculturalidade como pauta e como processo de desenvolvimento da democracia em número crescente de países.” (Op. cit., p. 208, p. 215)

²³⁴ Ibid., p. 215-216.

²³⁵ Ibid., p. 214.

²³⁶ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 44.

²³⁷ Conforme observa Piovesan: “Testemunha-se a crise deste paradigma tradicional e a emergência de um novo paradigma a guiar a cultura jurídica latino-americana, que, por sua vez, adota 3 (três) características essenciais:

a) o trapézio com a Constituição e os tratados internacionais de direitos humanos no ápice da ordem jurídica (com o repúdio a um sistema jurídico endógeno e autorreferencial, destacando-se que as Constituições latino-americanas estabelecem cláusulas constitucionais abertas, que permitem a integração entre ordem constitucional e ordem internacional, especialmente no campo dos direitos humanos, ampliando e expandindo o bloco de constitucionalidade);

b) a crescente abertura do Direito – agora ‘impuro’ –, marcado pelo diálogo do ângulo interno com o ângulo interno com o ângulo externo (há a permeabilidade do Direito mediante o diálogo entre jurisdições; empréstimos constitucionais; e a interdisciplinariedade, a fomentar o diálogo do Direito com outros saberes e diversos atores sociais, resignificando, assim, a experiência jurídica); e

c) o *human rights approach* (*human centered approach*), sob um prisma que abarca como conceitos estruturais e fundantes a soberania popular e a segurança cidadã no âmbito interno, tendo como fonte inspiradora a “*lente ex*

incentivos à cidadania, à participação, à inclusão política e econômica, assim como pela ampliação da democracia e reforço do papel prestativo do Estado, pelo fomento de uma cultura pluralista, tolerante, democrática e centrada nos direitos humanos”²³⁸, no que se insere a educação em direitos humanos²³⁹.

A compreensão do diálogo intercultural também se faz necessária, mesmo que se conceba a possibilidade dos direitos humanos funcionarem como linguagem transcultural²⁴⁰, atentando-se para que o discurso universalista dos direitos humanos não se converta em um imperialismo do bem, como alude Schritzmeyer²⁴¹, o que produz consequências na educação

parte populi”, radicada na cidadania e nos direitos dos cidadãos, na expressão de Norberto Bobbio.” (Ibid., p.18-19).

Conforme observa Santos, as debilidades dos direitos humanos para resolver as questões atuais precisam ser reconhecidas para que ele possa ser instrumento para a emancipação. “Esta reconstrução vai permitir que os direitos humanos se tornem um instrumento de luta, resistência e alternativa, ainda que limitado.” (SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 98).

²³⁸ BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 31.

²³⁹ Piovesan destaca a renovação do conceito de cidadania na atualidade e a importância do conhecimento sobre os direitos: “Seja em face da sistemática de monitoramento internacional que proporciona, seja em face do extenso universo de direitos que assegura, o Direito Internacional dos Direitos Humanos vem a instaurar o processo de redefinição do próprio conceito de cidadania no âmbito brasileiro. O conceito de cidadania se vê, assim, alargado e ampliado, na medida em que passa a incluir não apenas direitos previstos no plano nacional, mas também direitos internacionalmente enunciados. A sistemática internacional de *accountability* vem ainda a integrar esse conceito renovado de cidadania tendo em vista que às garantias nacionais são adicionadas garantias de natureza internacional. Consequentemente, o desconhecimento dos direitos e dos direitos da cidadania, por significar a privação do exercício de direitos acionáveis e defensáveis na arena internacional.

Hoje se pode afirmar que a realização plena e não apenas parcial dos direitos da cidadania envolve o exercício efetivo e amplo dos direitos humanos, nacional e internacionalmente assegurados”. (PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 451)

²⁴⁰ Baseada nas lições de Karl-Otto Apel e Habermas, Maia observa que o potencial universalista, com noções morais transculturalmente válidas, não é exclusividade ocidental, pois apareceu em diversas culturas no tempo axial, entre 800 a 300 a.C., mas prevaleceu apenas na cultura ocidental (baseado no campo da ciência desde a cultura grega e no campo da moral por influência de Jerusalém) por vicissitudes históricas.

Sustenta ser possível a “defesa de um ponto de vista universalista capaz de sustentar a viabilidade dos direitos humanos como uma parametrização ética, apta a transcender os limites das diferentes culturas presentes em nosso mundo contemporâneo”. (MAIA, Antonio Cavalcanti. *Acerca dos direitos humanos e o diálogo intercultural*. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 115).

Explica que Habermas não deixa de destacar a importância do diálogo intercultural dos direitos humanos entre os participantes envolvidos no processo de comunicação, que estabeleça relações de reconhecimento recíproco, de alteridade, disposição de aprender uns com os outros etc., para que se possa realizar uma compreensão dos direitos humanos que não seja apenas centrada na cultura europeia. Dessa forma, independentemente de se conceber a posição universalista, ou não, o diálogo intercultural com a participação de todas as diferentes culturas, especialmente aquelas compostas por grupos minoritários, vulneráveis ou discriminados, dos processos que envolvem a construção e interpretação dos direitos humanos, é estritamente necessário. (Ibid., p. 103-116)

²⁴¹ Em sentido semelhante a Maia, Schritzmeyer propõe uma “*adesão crítica* aos direitos humanos, pois implica, por um lado, constatar que a intervenção em culturas alheias, em nome de valores expressos nesses direitos, é uma postura etnocêntrica, mas, apesar disso, possibilita privilegiar diálogos e negociações” (SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. *Antropologia e educação em direitos humanos*. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p.125).

A autora complementa: “Deste modo, uma *adesão crítica* e *sem culpa*, desponta como o caminho mais viável para uma militância que, sem prejuízo de uma postura crítica, aposta na possibilidade de diálogos entre diferentes e, inclusive, na viabilidade de esses contatos resultarem (ou não) em bons entendimentos, concessões e convergência de interesses.

em direitos humanos, que deverá ser uma educação para o diálogo, que eduque sem doutrinar e informe sem formatar, “para abertura de horizontes particulares de vida diante de outros, também particulares, com vistas a possíveis concessões frente a conflitos. A aposta neste diálogo é menos a garantia de soluções sempre satisfatórias para todos e mais a esperança de superação de momentos de crise que possam implicar destruições sem volta.”²⁴²

Nessa seara, a compreensão crítica dos direitos humanos como cultura, a partir do auxílio interdisciplinar da antropologia e demais ciências²⁴³, é de especial importância para o processo de humanização, de reconhecimento da diferença e o desenvolvimento de diálogos interculturais.²⁴⁴

É bom lembrar que, conforme observa Candau, existem diversas formas de enxergar os direitos humanos e as concepções pedagógicas para o desenvolvimento da educação em direitos humanos devem ser coerente com a visão estabelecida. Nesta tese, no mesmo sentido que propõe Candau, procuramos apresentar “uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade”²⁴⁵.

Enfim, uma conclusão possível, a qual se pode chegar a partir da análise desse conjunto de abordagens sobre como definir *natureza humana*, *dignidades da pessoa humana* ou mesmo *humanidade* sem adotar pressupostos de um arranjo específico de valores, é a de que não há como elaborar tais definições sem aderir a referenciais temporal e localmente criados, portanto, não há como rechaçar o viés cultural e ocidental dos *direitos humanos*, mas há, ao assumi-los, como explorar as suas melhores potencialidades”. (Ibid., p. 126).

²⁴² Ibid., p. 130-131.

²⁴³ A obra *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos* (BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008) bem mostra as necessárias contribuições das diversas ciências para a educação em direitos humanos.

²⁴⁴ Nessa esteira, Carrara sustenta que a antropologia pode fornecer grande contribuição à educação em direitos humanos em dois sentidos: “1) Alargamento sistemático das fronteiras do humano, favorecendo, portanto, a inclusão de novos grupos entre os que têm direitos aos direitos; 2) Relativização do próprio ideário dos Direitos Humanos, percebendo-os como uma espécie de cultura que, como qualquer outra, necessita de um espaço político e social apropriado para florescer, desenvolvendo-se em diálogo com outras tradições que podem ser por ela influenciadas. Enquanto linguagem, os Direitos Humanos são ferramentas poderosas para a luta política, e sua utilização e expansão devem ser sempre acompanhadas de um permanente trabalho crítico”. (CARRARA, Sérgio. O que a antropologia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos. BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 142.)

²⁴⁵ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 291.

1.3. Democracia

1.3.1. Evolução histórica

As dificuldades para a definição da democracia decorrem das ambiguidades que envolvem seu conceito e da diversidade de formas que tais ambiguidades foram compreendidas na história.

Etimologicamente, democracia advém de “demokratia”, que significa governo do povo, expressão que demanda a definição do que é governo e do que é povo, expressões que tiveram múltiplos significados ao longo dos séculos.²⁴⁶

Dahl observa que, por ser uma entidade real, “a democracia tem sido percebida como um conjunto distinto de instituições e práticas políticas, um corpo particular de direitos, uma ordem socioeconômica, um sistema que garante certos resultados vantajosos ou um processo sem igual para a tomadas de decisões coletivas e vinculantes”²⁴⁷, sendo que o autor prefere adotar a última visão, que não exclui as demais e com ela se relaciona.

Observando também as diversas definições, Bobbio, sem excluir as demais, prefere a expressão “poder em público”, pois indica “todos aqueles expedientes institucionais que obrigam os governantes a tomarem as suas decisões às claras e permitem que os governados ‘vejam’ como e onde as tomam”²⁴⁸, decorrência da inversão ocorrida do poder invisível, autocrático, para o poder visível, democrático, em que o cidadão precisa conhecer para poder participar das decisões coletivas²⁴⁹.

Bobbio esclarece que a expressão “poder em público” se refere “ao público ativo, informado, consciente de seus direitos”²⁵⁰, e que a participação democrática considera que “o cidadão deve ‘saber’, ou pelo menos deve ser colocado em condição de saber”, motivo pelo

²⁴⁶ Cf. DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. Trad. Patrícia de Freitas Ribeiro; rev. trad. Aníbal Mari. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 8.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 8.

²⁴⁸ BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 386.

²⁴⁹ *Ibid.*, 371-399.

²⁵⁰ BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 388. Bobbio observa que “o cidadão deve ‘saber’, ou pelo menos deve ser colocado em condição de saber. Ainda que om uma certa ênfase

qual observa que, no início, atribui-se à ciência política a tarefa da educação para a cidadania²⁵¹.

Nota-se, aqui, desde já, a relação umbilical entre democracia e educação em direitos em direitos humanos para o exercício da cidadania e efetivação da participação política democrática.

Em síntese, o processo democrático envolve, fundamentalmente, participação e controle, isto é, possibilidade de escolher aqueles que governam e de participar do governo, o que pode ocorrer diretamente por candidatura do cidadão interessado ou mediante participação nos processos de gestão e por controle do exercício do poder.

A análise histórica e das diversas dimensões da democracia a seguir permitirão a melhor compreensão dos sentidos da democracia.

No sentido amplo do termo, que envolve governo por meio de discussão e consentimento mútuo, a democracia pode ser a forma mais antiga de governo, mas logo que a sociedade se tornou mais complexa, ela foi superada pelo despotismo tribal e por outras formas de governo como a monarquia, a aristocracia, despotismo e oligarquia.²⁵²

Nesse cenário de maior complexidade social, foi na Grécia que ocorreu a primeira transformação democrática, com grandes defensores como Péricles²⁵³ e Protágoras, e sua experiência deixou legados para toda a humanidade, conforme explica Dahl:

²⁵¹ Ibid., p. 392-393.

²⁵² Nesse sentido, manifesta-se Dahl: “Em sua forma mais geral, a democracia é uma forma de governo muito antiga. Com efeito, se nossos ancestrais caçadores-coletores se governavam por meio da discussão e de uma liderança que dependia do consentimento contínuo – como postulam alguns antropólogos – a democracia, no sentido amplo do termo, pode bem ser a forma mais antiga de governo praticada pelos seres humanos. Durante milênios, a democracia pode ter sido quase universal – a forma ‘natural’ e comum de governo tribal. Mas se isso realmente ocorreu, ela foi seguida pelo despotismo tribal, o qual talvez tenha surgido simultaneamente à evolução da sociedade humana, desde as economias de subsistência desde os caçadores-coletores até à agricultura e o pastoreio sedentários (Glassman 1986). Nas sociedades mais complexas e parcialmente urbanizadas presentes no raiar da história, há muito a democracia havia sido superada como uma solução ‘natural’ para o problema do governo pela monarquia e a aristocracia, pelo despotismo e a oligarquia.” (Op. cit. p. 367).

²⁵³ Desde a Grécia, a democracia via a importância do humanitarismo e da educação, conforme explica Popper, referindo à oração fúnebre de Péricles, que exaltava o governo da maioria, a justiça igual para todos sem desconsiderar o mérito, a liberdade com respeito à lei, a abertura da pólis para estrangeiros, o interesse pela política, a luta contra a pobreza, a discussão prévia para tomada de decisões políticas, a felicidade como fruto da liberdade, o crescimento e desenvolvimento individual em feliz versatilidade, em presteza para enfrentar as emergências e em confiança em si mesmo:

“Estas palavras não são apenas um elogio a Atenas; expressam o verdadeiro espírito da Grande Geração. Formulam o programa político de um grande individualista igualitário, de um democrata que bem compreendida não poder a democracia exaurir-se no insignificante princípio de que “o povo deve governar”, mas dever basear-se sobre a fé na razão e no humanitarismo. Ao mesmo tempo, são manifestação de verdadeiro patriotismo, de justa ufania por uma cidade que fizera tarefa sua dar um exemplo, que se tornara a escola, não só da Hélade,

Desde a Antiguidade, algumas pessoas imaginam um sistema político no qual os participantes consideram uns aos outros como politicamente iguais, são coletivamente soberanos e possuem todas as capacidades, recursos e instituições que necessitam para governar a si próprios. Essa ideia e as práticas que lhe dão corpo surgiram na primeira metade do século V a.C. entre os gregos, que, embora não fossem numerosos e ocupassem um fragmento minúsculo da superfície do mundo, exerceram uma influência excepcional na história da humanidade. Foram os gregos, e mais visivelmente os atenienses, que causaram o que chamarei de primeira transformação democrática: da ideia e prática do governo de poucos para a ideia e prática do governo de muitos. Para os gregos, o único lugar imaginável da democracia era, naturalmente, a cidade-Estado.²⁵⁴

No ideal de democracia grega²⁵⁵, que não pode ser confundido com sua realidade, os cidadãos têm interesses harmoniosos, características homogêneas, são em quantidade reduzida, devem se reunir para decidir sobre as leis e a administração e devem manter a pólis autônoma²⁵⁶.

Nota-se que as características ideais da democracia grega eram bem diversas das realidades das democracias modernas. A participação do povo era extremamente limitada, pois o povo era composto apenas pelos membros de cada cidade-Estado (em Atenas, apenas os atenienses), e somente a minoria do povo (alguns homens adultos, com exclusão das mulheres, estrangeiros residentes permanentes e escravos) era cidadã e tinha o direito de participar da democracia, que se limitava à pequena escala da cidade-Estado²⁵⁷.

O modelo grego de desenvolvimento das práticas democráticas na pequena cidade-Estado foi utilizado na República Romana e, após sua queda, ressurgiu nas cidades-Estado da Itália medieval e renascentista²⁵⁸.

Com o surgimento do Estado nacional, a partir de meados do século XVII, uma segunda transformação democrática começa a ocorrer, ampliando-se escala da democracia da pequena cidade-Estado para o gigante Estado nacional, a criação de um complexo de

mas, como sabemos, da humanidade, por milênios passados e por vir.” (POPPER, Karl Raimund. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Trad. Milton Amado. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1987, p. 202)

²⁵⁴ DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. Trad. Patrícia de Freitas Ribeiro; rev. trad. Aníbal Mari. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 1).

²⁵⁵ Como explica Dahl, “na visão grega de democracia, o cidadão é uma pessoa íntegra, para quem a política é uma atividade social, natural, não separada nitidamente do resto da vida, e para quem o governo e o Estado – ou melhor, a pólis – não são entidades remotas e alheias, distantes de si. Ao contrário, a vida política é uma extensão dessa pessoa e está em harmonia com ela. Os valores não são fragmentados, mas coesos: a felicidade está vinculada à virtude, a virtude à justiça e a justiça, à felicidade.” (Ibid., p. 26)

²⁵⁶ Conforme observa Dahl, a despeito da incrível construção, não há provas de que a democracia grega tenha efetivados os ideais apontados. Ademais, a partir de uma perspectiva contemporânea, pode-se dizer que a democracia grega apresentava importantes limites: a cidadania era mais exclusiva do que inclusiva, embora fosse mais inclusiva do que os demais regimes da época, e a democracia era limitada a sistemas de pequena escala. (p. 26-29)

²⁵⁷ (Ibid., p. 32-34).

²⁵⁸ Op. cit., p. 2 e p. 337.

instituições e diversas consequências que acabam por gerar o sistema político de democracia representativa moderna, que Dahl denomina poliarquia.

Embora a ideia clássica de democracia, de que um povo tem o direito de se governar e possui recursos e instituições para tanto, ainda tenha perdurado no núcleo das ideias democráticas modernas, as democracias modernas também são produto de “outras experiências históricas, tanto evolutivas quanto revolucionárias, elas são um amálgama de elementos que não formam um todo completamente coerente”²⁵⁹.

Bobbio destaca uma mudança moral na sociedade por ocasião do renascimento da democracia. Para ele, a partir do cristianismo e das doutrinas jusnaturalistas, a democracia moderna, em superação a uma visão organicista da sociedade até então vigente, nasce sobre uma base individualista, que advém de uma concepção atomista da sociedade, do *homo oeconomicus*, e sobre uma concepção de Estado como produto dos indivíduos. Assim, Bobbio considera que a teoria da democracia é inseparável de uma concepção individualista da sociedade, individualismo que também se expressa na teoria dos direitos humanos, como vimos.²⁶⁰

Segundo Dallari, “a ideia moderna de um Estado Democrático tem suas raízes no século XVIII, implicando a afirmação de certos valores fundamentais da pessoa humana, bem como a exigência de organização e funcionamento do Estado, tendo em vista a proteção daqueles valores.”²⁶¹

Para ele, os três principais movimentos que consagraram na prática as ideias democráticas modernas foram: a Revolução Inglesa, que limitou o poder do rei e da Igreja e, por meio dos direitos naturais, justificou o governo da maioria; a Declaração de Independência das treze colônias americanas (1776), que a partir da igualdade de direitos, firmou a supremacia da vontade do povo e o controle permanente do governo; e a Revolução Francesa (1789), que, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, estabeleceu direitos naturais e a participação popular no governo, com pretensões de universalidade²⁶².

²⁵⁹ Ibid., p. 17-18. Para Dahl considera que as principais origens históricas que formaram a democracia moderna são: “a Grécia clássica; uma tradição republicana derivada mais de Roma e das cidades-Estado italianas da Idade Média e Renascença que das cidades-Estado da Grécia; a ideia e as instituições do governo representativo; e a lógica da igualdade política.” (Ibid., p. 18).

²⁶⁰ BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 391-392.

²⁶¹ DALLARI, Dalmo. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 145.

²⁶² DALLARI, Dalmo. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 20013, p. 147-150.

Nota-se, então, que o Estado Democrático nasce influenciado pelas ideias iluministas e no contexto de luta pela afirmação de direitos de cidadania da burguesia contra o poder concentrado do Estado, como observa Bobbio.²⁶³

Segundo Dahl, além da ideia clássica, outra importante origem histórica das democracias modernas foi a tradição republicana inspirada nas ideias de Aristóteles e nas práticas das repúblicas de Roma e Veneza e das cidades-Estado italianas da Idade Média, que foi interpretada de formas diversas no final da Renascença por florentinos como Guicciardini e Maquiavel e reformulada na Inglaterra e nos EUA nos séculos XVII e XVIII.

A despeito de alguns ideais comuns com a democracia grega, como concepção da natureza política do homem e a igualdade dos cidadãos perante a lei, o republicanismo divergia em certos aspectos, como na crença de que a virtude cívica poderia se corromper por conta dos conflitos políticos, o que justificava um governo misto de democracia, aristocracia e monarquia, voltado ao bem comum.²⁶⁴

Importante origem da democracia moderna foi, também, o governo representativo, que Dahl aponta ter iniciado como “uma instituição medieval de governo monárquico e aristocrático...principalmente na Inglaterra e na Suécia, nas assembleias convocadas pelos monarcas, ou às vezes pelos próprios nobres, para tratar de assuntos de Estado importantes”²⁶⁵. A descrição da Constituição inglesa por Montesquieu, em *O Espírito das Leis*, difundiu a representação e Rousseau, que havia recusado a possibilidade no *Contrato Social*, acabou por aceitá-la como legítima, sendo certo que tal instituto foi essencial para o aumento de escala da democracia no Estado Nacional.²⁶⁶

No mesmo sentido, Ranieri destaca a importância de Montesquieu e, depois, Rousseau e Madison, na incorporação da participação popular e do paradigma representativo à democracia moderna, sendo este que “soluciona o problema do exercício da democracia em territórios de quaisquer tamanhos e por grandes conjuntos de cidadãos”²⁶⁷.

²⁶³ “Deve-se recordar que a luta pela afirmação dos direitos do homem no interior de cada Estado foi acompanhada pela instauração dos regimes representativos, ou seja, pela dissolução dos Estados de poder concentrado.” (BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 40)

²⁶⁴ Op. cit., p. 35-41.

²⁶⁵ Ibid., p. 43.

²⁶⁶ Ibid., p. 41-46.

²⁶⁷ Ranieri observa que Montesquieu, no livro *O Espírito das Leis*, descreveu a República, baseada na soberania popular exercida pelo sufrágio previsto em lei, configurando a democracia representativa, que requer novas instituições como o constitucionalismo e a separação de poderes. (RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 214).

Por fim, outro fato que, para Dahl, marcou a origem da democracia moderna foi a afirmação da igualdade política, que consiste na convicção de que “todos os membros da associação são adequadamente qualificados para participar em pé de igualdade com os outros no processo de governar a associação”²⁶⁸, convicção esta que acaba por levar ao governo democrático, único com ela compatível.

Bobbio observa que a ideia cristã de que todos os homens são irmãos e filhos de um único Deus contribuiu para o ideal de igualdade, um dos pilares da Revolução Francesa e que foi racionalizado pela doutrina jusnaturalista.²⁶⁹

A partir da igualdade política, a cidadania excessivamente restrita, como havia na Grécia, foi ampliada para atender aos interesses da burguesia emergente. Assim, “foram as circunstâncias históricas que inspiraram tal preferência, num momento em que a afirmação dos princípios democráticos era o caminho para o enfraquecimento do absolutismo dos monarcas e para a ascensão política da burguesia”²⁷⁰.

Como explica Dallari, o ideal democrático, que inspirou os Estados modernos, baseava-se em três pontos fundamentais: supremacia da vontade popular, liberdade e igualdade de direitos²⁷¹, sendo certo que “a preocupação primordial foi sempre a participação do povo na organização do Estado, na formação e na atuação do governo, por se considerar implícito que o povo, expressando livremente sua vontade soberana, saberá resguardar a liberdade e a igualdade”²⁷².

No mesmo sentido, Vaccaro observa que, “etimologicamente, democracia que dizer *o governo do povo, para o povo e pelo povo*. A pedra de toque da ordem democrática funda-se

²⁶⁸ Op. cit., p. 47.

²⁶⁹ BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 378.

²⁷⁰ DALLARI, Dalmo. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 146.

²⁷¹ Bercovic, lembrando as lições de Hermann Heller (refere a *Die politischen Ideenkreise der Gegenwart*), observa que “a idéia de igualdade, inclusive, é própria da democracia moderna, pois a liberdade e igualdade políticas da democracia formal representam uma exigência material de igualdade contra as classes privilegiadas pelo nascimento. No entanto, a burguesia, ao defender a democracia da instrução e da propriedade, pretendeu tirar da esfera pública os que supostamente careciam de independência, reduzindo a igualdade democrática à igualdade formal perante a lei e consolidando um sistema de funcionamento automático, que se realiza por si mesmo, uma espécie de ordem natural sem qualquer substância, só forma.” (BERCOVIC, Gilberto. *Democracia, inclusão social e igualdade*. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 225-226.

²⁷² DALLARI, Dalmo. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 150.

nos ideais de liberdade, igualdade e respeito à lei, que têm sido considerados fonte de inspiração para a modernidade.”²⁷³

A democracia, portanto, ressurgiu fortemente fundamentada nos direitos humanos, pois, como sustenta Dahl, se justifica por ser o melhor sistema viável como um todo e o que melhor se compatibiliza com a igualdade intrínseca expressa no princípio da igual consideração de interesses, condição essencial para alcançar os interesses essenciais do ser humano, e com a autonomia pessoal; por ser instrumento para a máxima liberdade possível, o que envolve a liberdade geral, a autodeterminação e a autonomia moral; por ser o meio eficaz para o desenvolvimento humano e para a proteção dos interesses pessoais.²⁷⁴ Os fundamentos que justificam a democracia afastam as soluções propostas pelos ideais decorrentes da anarquia²⁷⁵ e pela guardiania²⁷⁶.

Como consequência do aumento de escala da democracia no Estado nacional²⁷⁷, nasce, como uma necessidade de fato²⁷⁸, a representação para substituir a participação direta, o que permitiu o governo de uma extensa área e o corpo de leis, que se estendia por toda a nação,

²⁷³ VACCARO, Stefania Becattini. A reinvenção da democracia e o direito a ter direitos. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 482.

²⁷⁴ Op. cit., p. 127-165.

Conforme observa Dahl, “... o processo democrático é superior a outros modos viáveis de governo em pelo menos três pontos. Em primeiro lugar, ele promove a liberdade como nenhuma outra alternativa viável consegue fazer: liberdade sob a forma de autodeterminação individual e coletiva; liberdade sob a forma de autodeterminação individual e coletiva; liberdade no grau de autonomia moral que ele encoraja e permite; além disso, ele promove um amplo espectro de outros liberdades mais específicas que são inerentes ao processo democrático, constituem pré-requisitos necessários de sua existência ou existem porque, como a história demonstra claramente, as pessoas que apoiam a ideia e a prática do processo democrático tendem a apoiar generosamente outras liberdades também. Em segundo lugar, o processo democrático promove desenvolvimento humano, acima de tudo na capacidade de exercer a autodeterminação, a autonomia moral e a responsabilidade pelas próprias escolhas. Finalmente, ele é o meio mais certo (ainda que não seja perfeito, em absoluto) para que os seres humanos possam proteger e promover os interesses e bens que compartilham entre si.” (Ibid., p. 465).

²⁷⁵ Acreditam que o Estado não é necessário e, portanto, não é necessário um governo democrático do Estado.

²⁷⁶ Conforme observa Dahl: “O governo dos guardiães é uma perene alternativa à democracia. Segundo essa concepção, é absurdo imaginar que se possa confiar que as pessoas comuns entendam e defendam seus próprios interesses, quanto mais os interesses da sociedade em geral. As pessoas comuns, insistem esses críticos, são claramente desqualificadas para se governar. Afirmam ainda os críticos de que a pressuposição dos democratas de que as pessoas comuns são qualificadas deveria ser substituída pelo pressuposto contrário: o de que o governo deve ser confiado a uma minoria de pessoas especialmente qualificadas para governar em razão de seu conhecimento e de sua virtude superiores.” (Ibid., p. 77).

²⁷⁷ Dahl aponta oito principais consequências como decorrência do aumento de escala da democracia, entre elas: a substituição da democracia direta pela representativa, com a criação de corpos legislativos, a partir da ideia de igualdade; a expansão ilimitada da população e do território, viabilizada pela representação; limites para a democracia participativa diante do crescimento de escala; aumento de diversidade em virtude do aumento de escala (conforme, também, maior e mais inclusiva seja a unidade política); aumento do conflito em consequência do aumento da diversidade; o desenvolvimento de novas instituições que formam um sistema democrático representativo moderno denominado poliarquia; o surgimento do pluralismo social e organizacional, com grupos e organizações sociais relativamente autônomas; a expansão dos direitos individuais. (DAHL, Robert. Op. cit., p. 337-349)..

²⁷⁸ BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 376.

propiciava a resolução dos conflitos. A realidade pluralista se afirmou com a diversidade de grupos, interesses e associações políticas, culturais, sociais e econômicas, sendo certo que o conflito político passou a ser inevitável e, ao mesmo tempo, saudável para a vida política. Práticas e instituições políticas novas, como os partidos políticos, surgiram para viabilizar a democracia em grande escala, que acabou por ampliar direitos individuais.

É nesse contexto que nasce o sistema político que Dahl chama de poliarquia²⁷⁹, que tem como distinção as características da cidadania extensiva a um número relativamente alto de adultos e dos direitos de cidadania que incluem a possibilidade de oposição e remoção dos governantes e também se diferencia por ter como instituições necessárias para realização mais viável da democracia em grande escala funcionários eleitos, eleições livres e justas, sufrágio inclusivo, direito de concorrer a cargos eletivos, liberdade de expressão, informação alternativa e autonomia associativa.²⁸⁰

Observa-se que, além da poliarquia ter como fundamento direitos de liberdade e igualdade política, ela acaba por favorecer o desenvolvimento de outros direitos humanos, conquistados pelo exercício amplo da cidadania e da participação.

É um sistema que, em sua forma plena, aparece no século XX²⁸¹, quando o *demos* se torna inclusivo e que teve como períodos de crescimento os anos de 1776 a 1930 (das Revoluções Americana e Francesa até o fim da Primeira Grande Guerra, com a instauração de diversos governos autoritários), de 1950 até 1959 (após a Segunda Guerra Mundial, com a

²⁷⁹ Dahl explica: “A mudança de escala e suas consequências – o governo representativo, maior diversidade, um aumento nas cisões e conflitos – contribuiu para o desenvolvimento de um conjunto de instituições políticas que, como um todo, distinguem a democracia representativa moderna de todos os outros sistemas políticos, sejam eles não democráticos ou sistemas democráticos mais antigos. Denominou-se esse tipo de sistema político de poliarquia, um termo que utilizo com frequência.

A poliarquia pode ser compreendida de vários modos: como um resultado histórico dos esforços pela democratização e liberalização das instituições políticas do Estado-nação; como um tipo peculiar de ordem ou regime políticos que, em muitos aspectos importantes, difere não apenas dos sistemas não democráticos de todos os tipos, como também de democracias anteriores, em pequena escala; como um sistema (à moda de Schumpeter) de controle político no qual os funcionários do mais alto escalão do governo do Estado são induzidos a modificar sua conduta a fim de vencer eleições quando em competição com outros candidatos, partidos e grupos; como um sistema de direitos políticos (discutidos anteriormente, no capítulo 11); ou como um conjunto de instituições necessárias ao processo democrático em grande escala. Embora esses modos de interpretar a poliarquia sejam diferentes em aspectos interessantes e importantes, eles não são incompatíveis. Ao contrário, se complementam. Simplesmente enfatizam diversos aspectos ou consequências das instituições que servem para distinguir as ordens políticas poliárquicas das não poliárquicas.” (Op. cit., p. 346-347).

²⁸⁰ Ibid., p. 350-352.

²⁸¹ Como explica Dahl, a segunda transformação teve grande impulso na Europa e no mundo de língua inglesa no século XIX e, “durante o século XX, a ideia de democracia deixou de ser, como fora até então, uma doutrina provinciana adotada apenas no Ocidente por uma pequena parte da população para mundial e concretizada por alguns séculos num pedaço minúsculo do mundo. Embora esteja longe de ser uma conquista mundial, na segunda metade do século XX a democracia, no sentido moderno, ganhou força quase universal como uma ideia política, uma aspiração e uma ideologia” (Op. cit., p. 337-338).

descolonização, até o início de outros golpes autoritários) e a partir de 1980 (redemocratização de países da América Latina)²⁸².

Assim como os direitos humanos, a democracia se internacionalizou e ganhou força quase universal na segunda metade do século XX como uma ideia política, uma aspiração e uma ideologia²⁸³.

Dallari observa que, com a consolidação do Estado Democrático moderno como ideal supremo, “nenhum sistema e nenhum governante, mesmo quanto patentemente totalitários, admitem que não sejam democráticos”²⁸⁴.

Assim, o discurso da democracia encontra-se presente até na boca de governantes autocráticos, que ora subvertem a natureza dos regimes democráticos (o que causa enfraquecimento ao discurso democrático²⁸⁵), ora justificam suas ações como medidas temporárias e necessárias para o alcance da verdadeira democracia²⁸⁶, tanto que “os regimes militares na Argentina, no Brasil, no Chile, no Peru, na Turquia, na Nigéria e em outros países

²⁸² Ibid., p. 370-379.

²⁸³ Conforme observa Dahl, “durante o século XX, a ideia de democracia deixou de ser, como fora até então, uma doutrina provinciana adotada apenas no Ocidente por uma pequena parte da população mundial e concretizada por alguns séculos num pedaço minúsculo do mundo. Embora esteja longe de ser uma conquista mundial, na segunda metade do século XX a democracia, no sentido moderno, ganhou força quase universal como uma ideia política, uma aspiração e uma ideologia.” (Ibid., p. 337-338).

²⁸⁴ DALLARI, Dalmo. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 150.

²⁸⁵ Segundo Dahl: “Hoje, a ideia de democracia é universalmente popular. A maioria dos regimes reclama algum tipo de direito ao título de ‘democracia’; e aqueles que não o fazem insistem que seu exemplo particular de governo não democrático é um estágio necessário no caminho para a ‘democracia’ definitiva. Em nosso tempo, até mesmo os ditadores parecem crer que um ingrediente indispensável de sua legitimidade é uma pitada ou duas da linguagem da democracia.

Pode parecer perverso que essa expansão global sem precedentes históricos na aceitabilidade das ideias democráticas possa não ser totalmente bem-vinda a um defensor da democracia. No entanto, um termo que significa qualquer coisa não significa nada. E assim ocorreu com a ‘democracia’, que atualmente não é tanto um termo de significado restrito e específico, quanto um vago endosso de uma ideia popular.” (Ibid., p. 02-03)

Dahl complementa a ideia: “...a ‘democracia’ enquanto ideal ostensivo, componente das ideologias dominantes e mito justificador dos governantes, tornou-se, hoje, quase universal. Nos países autoritários, numa tentativa de conferir legitimidade ao regime, a ‘democracia’ é com frequência simplesmente redefinida, como o foi na União Soviética, no Leste Europeu, na Indonésia e em outras partes do mundo; ou, como ocorreu na América Latina, algo necessário para purificar a vida política, a fim de que a democracia possa, em última instância, ser criada ou restaurada. No entanto, por mais que eles distorçam e qualifiquem a ideia de democracia, em quase todos os países atuais, com poucas exceções, os líderes de governo não apenas afirmam que seu governo é para o bem do povo, como os líderes tendem a fazer sempre, em toda parte; mas, além disso, na maioria dos países, tendem a afirmar ser receptivos à vontade do povo; e, em muitos países, eles definem o governo do povo como a mobilização de massa sob a égide de um partido único. Nas afirmações ideológicas, pelo menos, o governo do povo, pelo povo e para o povo não desapareceu da superfície da terra; ele é o padrão que quase todos os regimes afirmam seguir.” (Op. cit., p. 368-369).

²⁸⁶ Bobbio observa que “hoje ‘democracia’ é um termo que tem uma conotação fortemente positiva. Não há regime, mesmo o mais autocrático, que não goste de ser chamado de democrático. A julgar pelo modo através do qual hoje qualquer regime se autodefine, poderíamos dizer que já não existem no mundo regimes não-democráticos. Se as ditaduras existem, existem apenas, como dizem os autocratas, com o objetivo de restaurar o mais rápido possível a ‘verdadeira’ democracia, que deverá ser, naturalmente, melhor do que a democracia suprimida pela violência.” BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 375.

justificaram o seu domínio como uma guardiania dos mais qualificados para governar nas circunstâncias históricas singulares, ainda que transitórias, do país”²⁸⁷.

Não obstante a internacionalização e universalidade do discurso democrático no século XX, somente uma minoria de países e pessoas em todo o mundo é governada por regimes que poderiam ser classificados como ‘democracias’, num sentido moderno.”²⁸⁸

Por outro lado, é importante esclarecer que, conforme observa Dahl, embora seja uma das mais extraordinárias criações humanas, a poliarquia “fica inquestionavelmente aquém de realizar o processo democrático”²⁸⁹, de modo que é necessário procurar desenvolver medidas em busca do melhor aperfeiçoamento do sistema e das práticas democráticas.

É inegável que, a despeito do instituto da representação e das demais instituições da poliarquia, com o aumento de escala da democracia para o Estado nacional, a participação política fica limitada. Assim, é necessário “buscar uma nova forma de democracia que expanda as oportunidades de participação e controle democrático”²⁹⁰.

É nesse contexto das tentativas democráticas modernas imperfeitas, constituídas por instituições que formam a poliarquia, que Dahl procura fixar os critérios e caminhos para a intensificação da democracia, sendo certo a análise de alguns desses aspectos é importante para que melhor se compreenda a democracia, para afastar os discursos desviados e para permitir que a educação em direitos humanos atue em seu favor.

1.3.2. Sentidos da democracia para a educação em direitos humanos

Em uma ordem política democrática, é pressuposto que as decisões vinculativas sejam tomadas somente por quem está sujeito às decisões e se presume que todos os adultos devem constituir o corpo de cidadãos, salvo reduzidas exceções. Ademais, também é pressuposto o princípio elementar de justiça, pelo qual “as coisas raras e valiosas devem ser distribuídas de maneira justa”²⁹¹. Fixados tais pressupostos, é possível analisar critérios para garantia de um processo democrático ideal, que garanta igualdade política.

²⁸⁷ DAHL, Robert. op. cit, p. 414.

²⁸⁸ Ibid., p.77 e p. 369.

²⁸⁹ Ibid., p. 354.

²⁹⁰ Ibid., 366.

²⁹¹ DAHL, Robert. Op. cit., p. 170.

Segundo Dahl, um dos critérios para o processo plenamente democrático decorre do Princípio Forte de Igualdade e significa que “*o demos deve incluir todos os adultos sujeitos às decisões coletivas de caráter vinculativo de uma associação*”²⁹², isto é, a cidadania deve ser inclusiva para garantir que todos aqueles adultos que se submetem à lei devem participar do processo democrático, com exceção dos estrangeiros em trânsito e das pessoas com deficiências mentais comprovadas.²⁹³

Como vimos, a democracia moderna foi ampliada não apenas no que concerne ao território de atuação, mas, também, no que tange aos titulares dos direitos de cidadania, como decorrência histórica e social da luta pela burguesia pela expansão dos seus direitos e dos fundamentos democráticos do autogoverno, da igualdade intrínseca e da liberdade, que envolvem a autodeterminação e as autonomias pessoal e moral.

A amplitude da cidadania, conjunto que compõe o *demos*, tem relação com a igual consideração e com a presunção de autonomia pessoal, que considera que “ninguém é melhor do que você mesmo para ser juiz de seu próprio bem ou interesse ou para agir em prol da concretização destes”²⁹⁴.

Contudo, como já exposto, a história da cidadania mostra que ela se desenvolveu gradativamente, de uma perspectiva extremamente reduzida e elitista na antiguidade para uma perspectiva mais ampla com o Estado nacional, até se estender quase completamente no século XX.²⁹⁵ Essa construção se desenvolveu a partir da compreensão de que o princípio forte da igualdade política não precisava ser aplicado de forma muito ampla para que a democracia se desenvolvesse. Assim, havia democracia em relação ao *demos*, aos cidadãos que participavam, mas não em relação às pessoas sujeitas às decisões coletivas.

A despeito da evolução, trata-se de problema histórico não resolvido pelas teorias democráticas originárias e modernas²⁹⁶, como observa Dahl:

²⁹² Ibid., p. 190.

²⁹³ Dahl rejeita a cidadania como algo totalmente contingente, até porque isso poderia levar à ausência de distinção entre a democracia e outros regimes como a aristocracia, a oligarquia e a ditadura de partido único e conclui, a partir do Princípio da Igual Consideração de Interesses e da Presunção de Autonomia Pessoal, que justificam o Princípio Forte da Igualdade, que todos os adultos, salvo raras exceções de pessoas com comprovada deficiência mental e estrangeiros em trânsito ou com residência temporária, devem ser incluídos na cidadania de forma plena, pois são qualificados para tomar as decisões que lhes interessam, de modo que as decisões vinculativas devem considerar, igualmente, as pretensões de cada cidadão. (Cf. Ibid., p. 164-165 e 188-208).

²⁹⁴ Ibid., p. 154.

²⁹⁵ Assim como ocorreu com a educação e com os direitos humanos, é possível enxergar a história da cidadania como elitista ou discriminatória, por sua origem restrita e pelos prejuízos causados pela discriminação indevida, ou, pelo lado positivo, como uma história de conquista paulatina de direitos.

²⁹⁶ Op. cit., p. 49-50.

Embora a democracia ateniense possa ter tido um caráter extremamente exclusivo, ela certamente não foi a única a ter esse caráter. Da Grécia clássica aos tempos modernos, algumas pessoas têm sido invariavelmente excluídas da democracia, por desqualificadas, e até este século quando as mulheres conquistaram o direito ao sufrágio, o número de pessoas excluídas excedeu – às vezes, como em Atenas, por uma grande margem – o número de pessoas incluídas. Foi assim na primeira ‘democracia’ moderna, os Estados Unidos, que excluíram não apenas as mulheres e, é claro, as crianças, mas também a maioria dos negros e dos índios.²⁹⁷

Exemplo marcante da discriminação ocorreu com as mulheres suíças. Apesar do país ter sido o primeiro a estabelecer o sufrágio universal para os homens, o que ocorreu em 1848, somente incluiu as mulheres em 1971, sendo certo que “a exclusão do sufrágio significava também a exclusão de muitas outras formas de participação. Por conseguinte, até o século XX, todos os países ‘democráticos’ eram, no máximo, governados como poliarquias masculinas”²⁹⁸.

Como vimos, essa discriminação que ocorreu em relação à cidadania, especialmente sobre as mulheres, também se desenvolveu em relação à educação e os direitos humanos²⁹⁹, não se limitando apenas a essas esferas, mas a todas ou quase todas as esferas que da vida das mulheres.³⁰⁰

A discriminação generalizada que atingiu os grupos e pessoas excluídas da cidadania, desenvolvida por governos paternalistas, não democráticos, compostos por homens “virtuosos”, é a confirmação histórica de que tais governos não conseguem proteger a contento os bens e interesses dos excluídos da cidadania, como se deu com os escravos, os trabalhadores e as mulheres³⁰¹. Diante dessa constatação, Dahl assevera a importância da cidadania ampla como forma de reduzir ao máximo possível a exclusão dos interesses de determinadas pessoas ou grupos:

Se aceitarmos a Ideia da Igualdade Intrínseca, nenhum processo de criação de leis pode se justificar moralmente se não levar igualmente em consideração os interesses de cada pessoa sujeita às leis. Por um lado, não creio ser possível demonstrar que a democracia é suficiente para garantir a proteção dos interesses básicos de todas as pessoas sujeitas às suas leis. Por outro lado, a história da experiência humana oferece provas convincentes de que é quase certo que as pessoas privadas da oportunidade de

²⁹⁷ Ibid., p. 6.

²⁹⁸ Ibid, p. 371-372.

²⁹⁹ Assim como ocorreu com a educação e com os direitos humanos, é possível enxergar a história da cidadania como elitista ou discriminatória, por sua origem restrita e pelos prejuízos causados pela discriminação indevida, ou, pelo lado positivo, como uma história de conquista paulatina de direitos.

³⁰⁰ Cf. KAMADA, Fabiana Larissa. As mulheres na História: do grito ao silêncio. In: BERTOLIN, Patricia Tuma Martin; ANDREUCCI, Ana Claudia Pompeu Torezan (orgs.) *Mulher, sociedade e direitos humanos*. São Paulo: Rideel, 2010, p. 37-60.

³⁰¹ Segundo Dahl, “...vale a pena fazer uma pausa para tomar nota do fato de que provavelmente as piores invasões de direitos fundamentais, incluindo, é claro, os próprios direitos políticos primários, ocorre quando aqueles que estão sujeitos às leis do demos são excluídos dele.” A solução é incluídos no demos. (Op. cit., p. 292).

defender seus interesses por terem sido excluídas da cidadania não terão seus interesses levados em conta pelo *demos* que as excluiu. Embora a cidadania numa república democrática não garanta que os interesses da pessoa sejam pesados de forma igual na criação das leis, a história certamente demonstra que a cidadania é uma condição necessária.³⁰²

Assim, Dahl justifica que a cidadania amplamente inclusiva é necessária para que os interesses de todos que se submetem às leis tenham seus interesses considerados. Conforme observa Dahl, embora John Stuart Mill tenha afirmado que o ensino universal deve preceder a libertação universal, foi somente após a extensão do sufrágio, em 1868, que o Parlamento criou as escolas públicas de ensino fundamental, sendo certo que “a história desde então prova ainda melhor que quando um grande grupo de adultos é excluído da cidadania, é quase certo que seus direitos não receberão igual consideração”.³⁰³

Além da cidadania ser uma exigência da autonomia pessoal, é também do desenvolvimento pessoal moral, pelo qual se adquire “um senso mais maduro de responsabilidade pelos próprios atos sobre outrem, uma disposição maior para refletir sobre as consequências desses atos para os outros e também para levá-las em consideração e assim por diante”³⁰⁴, o que afasta governos paternalistas³⁰⁵.

Além da ampla cidadania, Dahl aponta como critério para o processo democrático a participação efetiva, pela qual “*os cidadãos devem ter uma oportunidade igual de expressar suas preferências quanto ao resultado final. Devem ter oportunidades adequadas e iguais de colocar questões na agenda e expressar seus motivos para endossar um resultado e não outro*”³⁰⁶, pois a ausência de participação impede que as suas preferências sejam levadas em consideração e viola o Princípio da Igual Consideração de Interesses.

Outro critério é a igualdade de voto no estágio decisivo, critério pelo qual, “*no estágio decisivo das decisões coletivas, cada cidadão deve ter assegurada uma oportunidade igual de expressar uma escolha que será contada como igual em peso à escolha expressada por qualquer outro cidadão. Na determinação de resultados no estágio decisivo, essas escolhas, e*

³⁰² Ibid., p. 163.

³⁰³ Ibid., p. 205.

³⁰⁴ Ibid., p. 163.

³⁰⁵ Segundo Dahl, “qualquer pessoa cuja autoridade pessoal fosse permanentemente substituída pela autoridade paternalista seria mantida num estado perpétuo de infância e dependência. Consequentemente, se as decisões coletivas sempre fossem tomadas por autoridades paternalistas – por um corpo de guardiãs, por exemplo – isso significaria que, na esfera dos assuntos políticos, as pessoas jamais sairiam da infância.” (Ibid., p. 163).

³⁰⁶ Ibid., p., 171.

*somente essas, deverão ser levadas em consideração*³⁰⁷. É o que se costuma denominar sufrágio e que decorre da igualdade dos cidadãos e da Presunção de Autonomia Pessoal.

A compreensão esclarecida também é indicada por Dahl como critério para o processo democrático. Explica que, historicamente, existe uma preocupação dos defensores da democracia em esclarecer e informar os cidadãos através da educação e da discussão pública, tendo em vista que, para o povo definir o que quer e o que é melhor, ele precisa ser minimamente esclarecido.

Assim, para Dahl, *“cada cidadão deve ter oportunidade iguais e adequadas de descobrir e validar (dentro do prazo permitido pela necessidade de uma decisão) a escolha acerca da questão a ser decidida que melhor sirva aos interesses do cidadão*”³⁰⁸. Isso significa que as instituições devem procurar favorecer e garantir informações, com igualdade, e discussões, dentro dos prazos possíveis, para que os cidadãos possam compreender os meios e fins e as consequências das políticas para seus interesses e dos demais.

Dahl acrescenta como quarto critério o controle de agenda, pelo qual *“o demos deve ter a oportunidade exclusiva de decidir como as questões serão colocadas na agenda de assuntos a serem decididos mediante o processo democrático*”³⁰⁹. Isso significa que cabe aos cidadãos definir quais assuntos exigem decisão vinculativa e, dentre esses, quais os cidadãos têm qualificação para decidir e em quais condições delega a sua autoridade, sendo certo que tal delegação pode sempre ser recuperada.

Observa-se que os critérios apontados visam garantir um processo democrático em qualquer associação, mas Dahl ressalta a importância no âmbito do Estado, por ser a mais importante de todas as associações e essencial para a vida em sociedade, sendo certo que *“um povo que aliena seu controle final sobre a agenda política e as decisões do governo do Estado corre o sério risco de também alienar seu controle final sobre outras associações importantes*”³¹⁰.

A partir desses critérios, Dahl conclui que os cidadãos devem ter oportunidades adequadas e iguais de participar do processo democrático, já que a democracia é, também, uma exigência de justiça distributiva e todos têm o igual direito de alcançar os benefícios que

³⁰⁷ Ibid., p. 172.

³⁰⁸ Ibid., 176.

³⁰⁹ Ibid., p. 179.

³¹⁰ Ibid., p. 207.

ela proporciona³¹¹. Assim, as garantias de participação devem ser efetivas e não meramente formais, sendo certo que as diferenças econômicas, sociais e culturais, pré-requisitos da democracia, podem afetar essa igualdade política.³¹²

Nesse sentido, nota-se a relação entre direitos econômicos, sociais e culturais e a garantia da efetiva participação democrática, motivo pelo qual, ao esboçar os requisitos para um país democrático avançado, Dahl propõe a regulação estatal para garantir a igualdade política e reduzir das desigualdades políticas gritantes decorrentes das diferenças na distribuição dos recursos, das posições e das oportunidades econômicas e de conhecimentos, informações e habilidades cognitivas.³¹³

Sobre tais propostas, vale destacar, desde já, que, para um país democrático afastar um movimento em direção ao governo dos quase guardiães de fato³¹⁴, ele precisa concentrar sua atenção no *demos*, na cidadania, e estreitar o abismo existente entre o conhecimento das elites políticas e o conhecimento dos cidadãos comuns.³¹⁵

Para tanto, Dahl propõe que seja garantida, de forma fácil e adequada, a informação sobre a agenda política a todos os cidadãos e que eles tenham oportunidades de influenciar e participar dessas discussões políticas, o que pode ser viabilizado por meio das telecomunicações.³¹⁶

Dahl acredita que o projeto para tornar o conhecimento acessível aos cidadãos vai variar de um país democrático avançado para outro e afirma que sua eficácia exige que cada

³¹¹ Ibid., p. 496. Entre tais benefícios, Dahl aponta valores como liberdade, o desenvolvimento humano e a proteção e promoção dos interesses humanos compartilhados.

³¹² Em exemplo, Dahl observa que um cidadão pobre tem menos recursos políticos e, portanto, menor influência nas decisões do que um cidadão rico: “Suponhamos que o cidadão P seja pobre e o cidadão R seja rico. Portanto (assim poderia prosseguir a argumentação), P e R podem ter ‘oportunidades iguais’ de participar das decisões coletivas, no sentido de que ambos são legalmente habilitados para tal. No entanto, como R tem muito mais acesso que P a dinheiro, informação, publicidade, organizações, tempo e outros recursos políticos, não somente R provavelmente irá participar mais do que P, mas também sua influência sobre as decisões terá muito mais peso que a de P.” (Ibid., p. 181).

³¹³ Diante disso, “um país democrático avançado concentrar-se-ia na redução das causas remediáveis das desigualdades políticas gritantes”³¹³, que são desigualdades na liberdade, nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e na promoção e proteção de interesses válidos, sendo que destaca três causas universais de desigualdades políticas: as diferenças de recursos e oportunidades para o emprego da coerção violenta; as diferenças de posições, recursos e oportunidades econômicas; as diferenças de conhecimento, informação e habilidades cognitivas. (Ibid., p. 515-16).

³¹⁴ Dahl assim denomina as elites políticas das democracias complexas atuais que tem como fonte primária de influência o conhecimento especializado e não a justificativa moral e epistemológica que Platão e outros reivindicavam. Além das críticas à guardiania, Dahl acredita que esta composta por quase guardiães ainda tem outros problemas, pois a especialização oferece uma base restrita que prejudica os juízos morais (Ibid., p. 539)

³¹⁵ Ibid., p. 540-545.

³¹⁶ Contudo, ressalva que “os cidadãos não podem superar os limites de sua compreensão política simplesmente através da participação em debates uns com os outros; e embora a tecnologia os capacite a acompanhar uma discussão através da votação não garantiria que as políticas adotadas protegeriam ou promoveriam os seus interesses”. (Ibid., p. 542).

cidadão seja informado e ativo em todas as questões importantes. É necessário, portanto, “uma massa crítica de cidadãos bem informados, numerosos e ativos o suficiente para ancorar o processo”³¹⁷.

Nota-se, então, a importância da educação em direitos humanos para a garantia da qualidade e efetivação da democracia, pois, para exercer a participação no processo democrático, os cidadãos precisam estar bem informados e conseguir compreender criticamente as questões políticas.

A partir dos sentidos fornecidos por esses critérios e da relação estabelecida entre democracia e direitos humanos no Estado Democrático de Direitos, que será analisada a seguir, pode-se estabelecer os caminhos da educação em direitos humanos para efetivação da democracia.

³¹⁷ P. 543. O autor propõe a criação de um público atento reduzido, menor que o demos, para realizar tal função. Exemplifica com a criação de vários minipopulus compostos por mil cidadãos cada que deliberariam por um ano sobre as questões urgentes com o uso das telecomunicações e que seriam complementares aos órgãos legislativos. (Ibid., p. 543-544).

2. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO BRASILEIRO

2.1. Estado Democrático de Direito e a Constituição de 1988

Das análises históricas já realizadas, foi possível perceber que as conquistas dos direitos humanos e da democracia ocorreram aos poucos a partir, sobretudo, do Estado moderno, tendo como marco histórico a Revolução Francesa de 1789. Conforme explica Coelho, a partir dessas conquistas, passou-se a designar o Estado de Direito pelas etapas liberal, social e democrática³¹⁸.

O Estado Liberal é formado a partir da Revolução Francesa e dos interesses da burguesia, baseado na submissão ao império da lei, na divisão de poderes e no enunciado de direitos individuais que garantem liberdade e igualdade formal. É um Estado não-intervencionista.

O Estado Social, por seu turno, é produto da lutas e doutrinas sociais do século XIX e XX e procura, a partir de sua intervenção, superar o individualismo burguês e garantir o bem-estar por meio da valorização dos direitos sociais e econômicos. Contudo, como lembra Silva, sua caracterização é ambígua e dá margem para diferentes ideologias, tanto que sua nomenclatura foi usada na Alemanha nazista, na Itália fascista e em outros regimes autoritários³¹⁹.

Já o Estado Democrático de Direito, consolidado no século XX, como explica Silva, procura superar a ausência de democracia que pode ocorrer nos outros modelos e se funda no princípio da soberania popular, na participação efetiva do povo na esfera pública e “visa, assim, a realizar o princípio democrático como garantia real dos direitos fundamentais da pessoa humana”³²⁰.

É importante observar a diferente função do princípio a legalidade no Estado Democrático de Direito, pois existe sujeição ao império da lei, “mas da lei que realize o

³¹⁸ MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 37.

³¹⁹ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16 ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 120.

³²⁰ *Ibid.* p. 121.

princípio da igualdade e da justiça e não pela sua generalidade, mas pela busca da igualdade de condições dos socialmente desiguais”³²¹.

Assim, o Estado Democrático de Direito procura, por meio da Constituição, a partir de textos compromissórios e diretivos e de um projeto solidário³²², realizar as transformações sociais.³²³

A partir dessas reflexões, Silva aponta as características do Estado Democrático de Direito brasileiro:

A configuração do *Estado Democrático de Direito* não significa apenas unir formalmente os conceitos de Estado Democrático e Estado de Direito. Consiste, na verdade, na criação de um conceito novo, que leva em conta os conceitos dos elementos componentes, mas os supera na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo*. E aí se entremostra a extrema importância do art. 1º da Constituição de 1998, quando afirma que a República Federativa do Brasil se constitui em *Estado Democrático de Direito*, não como mera promessa de organizar tal Estado, pois a Constituição aí já o está proclamando e fundando.

(...)

A democracia que o Estado Democrático de Direito realiza há de ser um processo de convivência social numa sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I), em que o poder emana do povo, e deve ser exercido em proveito do povo, diretamente ou por representantes eleitos (art. 1º, parágrafo único); participativa, porque envolve a participação crescente do povo no processo decisório e na formação dos atos do governo; pluralista, porque respeita a pluralidade de idéias, culturas e etnias e pressupõe assim o diálogo entre opiniões e pensamentos divergentes e a possibilidade de convivência de formas de organização e interesses diferentes da sociedade; há de ser um processo de liberação da pessoa humana das formas de opressão que não depende apenas do reconhecimento formal de certos direitos individuais, políticos e sociais, mas especialmente da vigência de condições econômicas suscetíveis de favorecer o seu pleno exercício.³²⁴

Da análise do texto constitucional (artigo 1º, incisos II e V, e parágrafo único), verifica-se que o Estado Democrático brasileiro tem entre seus fundamentos a cidadania e o

³²¹ Cf. SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16 ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 120, p. 125.

³²² Cf. CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio L. (coords.) *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013, p. 115.

³²³ Nesse sentido, Silva ainda esclarece que, “se a Constituição se abre para as transformações políticas, econômicas e sociais que a sociedade brasileira requer, a lei se elevará de importância, na medida em que, sendo fundamental expressão do direito positivo, caracteriza-se como desdobramento necessário do conteúdo da Constituição e aí exerce função transformadora da sociedade, impondo mudanças sociais democráticas, ainda que possa continuar a desempenhar uma função conservadora, garantindo a sobrevivência de valores aceitos”. (p. 125-126)

Entre os princípios do Estado Democrático brasileiro, Silva refere aos princípios da constitucionalidade, democrático, da justiça social, da igualdade, da divisão de poderes, da independência do juiz, da legalidade, da segurança jurídica e ao sistema de direitos fundamentais. (p. 126)

³²⁴ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16 ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 123.

pluralismo político e prevê que o poder será exercido pelo povo por meio de representantes eleitos ou diretamente.

Isso evidencia a adoção de “um modelo de democracia representativa...com temperos de princípios e institutos da participação direta dos cidadãos no processo decisório governamental”³²⁵ e que também incorpora princípios da justiça social e do pluralismo, razão pela qual Silva conclui que “o modelo é de uma *democracia social, participativa e pluralista*”³²⁶.

Observa-se que a liberdade política, como esclarece Lima, tem sentido mais amplo do que tinha no passado e envolve desde o pluripartidarismo até o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, alcançando “as diversas esferas da vida social e política do País”³²⁷.

Silva acrescenta que “optar por uma *sociedade pluralista* significa acolher uma sociedade conflitiva, de interesses contraditórios e antagônicos”³²⁸. Contudo, a Constituição adotou esta concepção em conjugação com outra, a de sociedade livre, justa, fraterna e solidária, conforme previsto no artigo 3º, inciso I, o que “aponta para uma realidade humanista de fundo igualitário, que supõe a superação dos conflitos e, assim, fundamenta a integração social, que evita os antagonismos irreduzíveis que destroem o princípio pluralista”³²⁹.

Por outro lado, é importante esclarecer que, para além dos mecanismos de participação popular previstos na Constituição, como a iniciativa popular de lei, o referendo popular, o plebiscito, a ação popular e outros, a cidadania necessária para os objetivos do Estado Democrático de Direito envolve uma participação ampla em todos os processos públicos, bem como relaciona-se com a dignidade humana e o direito a ter direitos³³⁰.

³²⁵ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16 ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 149.

³²⁶ *Ibid.*, 150.

³²⁷ LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio L. (coords.) *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013, p. 136.

³²⁸ *Ibid.*, 147.

³²⁹ *Ibid.*, 148.

³³⁰ Sobre o tema, manifesta-se Kim: “Esse sentido mais amplo de cidadania está a permear nossa Constituição Federal e não há dúvida de que se cuida da qualidade de qualquer indivíduo que seja em nosso país, seja ele homem, mulher, criança ou adolescente, nacional ou estrangeiro, domiciliado ou não no nosso país e que deva receber tratamento digno pela sua condição como ser humano.” (KIM, Richard Pae. O conteúdo jurídico da Cidadania na Constituição Federal do Brasil. In: MORAES, Alexandre de; KIM, Richard Pae. (coords.). *Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais e individuais coletivos*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 33).

Conforme destaca Ranieri, “em sua atual configuração, o conceito jurídico de cidadania, nos Estados Constitucionais de Direito, tem no indivíduo seu fundamento axiológico. O que no mínimo significa dizer que qualquer um que esteja submetido às decisões coletivas tem o direito de participar do seu processo de formação”³³¹.

É certo que o conceito de cidadania se reestruturou na história³³² para superar o conceito clássico de cidadania formal e passou a se basear em “três elementos essenciais: democracia material, dignidade da pessoa humana e cidadania participativa, em uma tentativa de maximizar a participação dos cidadãos nos negócios políticos do Estado, assegurando que a liberdade-autonomia, protegida pelos direitos fundamentais, possa existir ao lado do direito de liberdade-participação”.³³³

Nesse sentido, referindo-se ao artigo 1º, inciso II, da Constituição Federal, KIM sustenta:

Neste dispositivo, temos que interpretá-lo no sentido de extensão máxima, reconhecendo-a como dever do Estado Democrático de Direito de reconhecer e garantir a proteção da dignidade humana, sem qualquer discriminação ou exclusão. Não há como se entender, em um processo hermenêutico sobre esse dispositivo, que se dê uma visão meramente formalista do Estado de Direito, que exclua determinados indivíduos ou que se afaste de seu conteúdo político, ético ou social, sob pena de se aceitar em nome de um “Estado de Direito”, ainda que sob a denominação “democrática”, quaisquer atividades que importem em resultados outros que não a promoção da dignidade da pessoa humana ou que sejam autorizados privilégios ou injustiças.³³⁴

Ante o exposto, nota-se que tanto o pluralismo quanto a cidadania, expressões da democracia, relacionam-se com os direitos humanos, com a dignidade humana, e devem caminhar no sentido de promover os objetivos constitucionais.

Kim complementa: “A noção ampla de cidadania implica na qualidade da pessoa de ser titular e de ver reconhecidos os seus direitos humanos, que não são mais localizados, mas que são e devem ser universais, razão pela qual se sustentou ser necessário o reconhecimento, em especial no Brasil, de que temos uma “cidadania universal”, que inclusive deve ser reconhecida aos nacionais ou não.” (KIM, Richard Pae. O conteúdo jurídico da Cidadania na Constituição Federal do Brasil. In: MORAES, Alexandre de; KIM, Richard Pae. (coords.). *Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais e individuais coletivos*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 38).

³³¹ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 260.

³³² “Com o desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI, no plano internacional e paralelamente no plano doméstico, presenciamos uma multiplicidade de direitos vinculados a novos valores que se conjugam com a dignidade da pessoa humana. Simultaneamente, o conteúdo da cidadania teve de ser revisitado para englobar essas novas variáveis.” (SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio: In: MORAES, Alexandre de; KIM, Richard Pae. (coords.). *Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais e individuais coletivos*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 105)

³³³ Cf. AGRA, Walber de Moura. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio L. (coords.) *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013, p. 118.

³³⁴ *Ibid.*, p. 26.

Dessa atração que os direitos fundamentais exercem sobre a democracia, é possível perceber que, além de instaurar um regime político democrático, a Carta de 1988 introduziu “...também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira”³³⁵, como observa Piovesan.

A Constituição estabeleceu como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana e fixou objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalidade e reduzir as desigualdades sociais e regionais, garantir o desenvolvimento nacional e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Previu, ainda, um extenso catálogo de direitos fundamentais, incluindo direitos sociais e coletivos, necessários para a efetivação da democracia, e a possibilidade de incorporação dos direitos humanos provenientes de fontes internacionais (artigo 5º, § 2º e § 3º), o que foi efetivado. Ademais, estabeleceu como um dos princípios que regem suas relações internacionais a prevalência dos direitos humanos.

Ademais, a Constituição revestiu os direitos fundamentais de especial proteção, qualificando-os como cláusulas pétreas (artigo 60º, §4º), insuscetíveis de abolição pela vontade majoritária, o que exige a ampliação análise dessa relação entre direitos humanos e democracia.

2.2. Relação entre democracia e direitos humanos

A relação entre direitos humanos e democracia é inegável no contexto do Estado de Direito. Como vimos, de um lado, a democracia fundamenta-se nos ideais de igualdade e liberdade e, de outro lado, desenvolve-se com vistas a fomentar tais ideais, buscando garantir o interesse de todos no governo e a expansão da autonomia e autodeterminação, com vistas a promover o desenvolvimento humano. Assim, ambos se desenvolvem em cooperação e objetivam, em última instância, garantir a paz, conforme observa Bobbio.³³⁶

³³⁵ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 86.

³³⁶ “O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional. Ao mesmo tempo, o processo de democratização do

Müller considera a democracia um direito humano de quarta geração e que se relaciona mediante condicionamento recíproco com os direitos humanos³³⁷, até porque estes não são compatíveis com regimes não democráticos e, onde existem, favorecem a democracia³³⁸.

A internacionalização dos direitos humanos afirmou essa relação de interdependência entre os direitos humanos e a democracia, sendo certo que Declaração de Viena reconheceu a importância de ambos para o desenvolvimento humano, como observa Piovesan³³⁹.

A despeito dessa aparente harmoniosa relação, existem pontos de tensão que levaram a compreensão do tema a se dividir em duas correntes, como observa Dimitri: uma que concebe

sistema internacional, que é o caminho obrigatório para a busca do ideal da “paz perpétua”, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado. Direito do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.” (BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 01).

³³⁷ “Os direitos humanos estão intimamente relacionados à democracia e ao Estado de Direito: sem seu exercício prático não há processo democrático nacional e nem transnacional. E o direito subjetivo à democracia de todo ser humano (quarta geração) baseia-se nos direitos humanos.

Disso resulta também que importantes elementos do Estado de Direito (principalmente as garantias processuais) e da participação democrática (por exemplo, a liberdade de expressão, de reunião, de associação) fundamentam-se não somente em direitos humanos nacionais, mas também em direitos humanos internacionais.

Em outras palavras: o Estado de Direito, os direitos fundamentais e a democracia se condicionam reciprocamente e necessitam uns dos outros. Nenhuma democracia funciona sem “State of Law” e sem garantias de liberdade eficazes. Isto vale, seguramente, para a democracia baseada na participação da sociedade civil. O Estado de Direitos baseia-se, por sua vez, nos direitos de liberdade; e, reciprocamente, essas garantias materiais requerem a existência de devido processo, de acordo com o Estado de Direito, para que possam ser aplicadas em caso de conflito.” (MÜLLER, Friedrich. *Teoria e Interpretação dos Direitos Humanos Nacionais e Internacionais – especialmente na ótica da teoria estruturante do direito*. In: *Direitos Humanos e Democracia*. p. 48-49)

³³⁸ “Os direitos humanos não são compatíveis com sistemas políticos não-democráticos: não pode ser empiricamente contestado que regimes autoritários e ditatoriais oprimem regularmente os direitos humanos.

Por outro lado, os direitos fundamentais, nos países onde podem ser legalmente exercidos, favorecem necessariamente (e também de maneira empiricamente comprovada) a democracia, como âmbito institucional e procedimental. A possibilidade de exercício e o efetivo exercício dos direitos fundamentais é uma condição necessária da democracia: isto significa que os direitos humanos não substituem a democracia; mas uma democracia digna desse nome se baseia nos direitos humanos.” (Müller, Friedrich. *Teoria e Interpretação dos Direitos Humanos Nacionais e Internacionais – especialmente na ótica da teoria estruturante do direito*. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 50).

³³⁹ Conforme observa Flávia Piovesan, “a afirmação dos direitos humanos como tema global vem ainda acenar para a relação de interdependência existente entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos. A própria Declaração de Viena recomendou que se dê prioridade à adoção de medidas nacionais e internacionais para promover a democracia, o desenvolvimento e os direitos humanos. A Declaração é o primeiro documento das Nações Unidas a endossar expressamente a democracia como forma de governo mais favorável ao respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Logo, é nesse cenário, em que o processo de democratização do Brasil se conjuga com o processo de afirmação dos direitos humanos como tema global, que se desenha a reinserção do Brasil no plano do sistema de proteção internacional dos direitos humanos.” (PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 373-374).

a complementariedade entre direitos humanos e democracia e outra que concebe a incompatibilidade entre democracia e direitos humanos, base do pensamento liberal puro³⁴⁰. Para ele, contudo, nenhuma das duas teses satisfaz por completo³⁴¹, razão pela qual sustenta a importância de se compreender essa tensão e não de negá-la³⁴².

Com a semelhante intenção de explicitar a tensão existente entre democracia e direitos humanos, Novais desenvolve a ideia de direitos humanos como trunfos contra a regra majoritária da democracia. Para ele, “ter um direito fundamental significará, então, ter um trunfo contra o Estado, contra o Governo democraticamente legitimado, o que, em regime político baseado na regra da maioria, deve significar, a final, que ter um direito fundamental é ter um trunfo contra a maioria, mesmo quando esta decide segundo os procedimentos democraticamente instituídos.”³⁴³

³⁴⁰ “A primeira pode ser chamada de tese da complementariedade. Afirma a compatibilidade e necessária complementariedade entre direitos fundamentais e regime democrático. Considera-se que a democracia é o requisito da garantia jurídica e de efetivo respeito a tais direitos. Por sua vez, esses direitos são pré-requisitos da democracia, permitindo ao indivíduo participar dos processos democráticos (exercício dos direitos políticos), e reunir as condições culturais e materiais que lhe permitirão a participação ativa e efetiva na política (liberdade de expressão, privacidade, independência econômica, garantia de direitos sociais etc.).

(...)

A essa visão se contrapõe frontalmente a tese da incompatibilidade entre a democracia e os direitos fundamentais. Segundo esse posicionamento, se a democracia consiste na tomada de decisões coletivas após deliberação, o reconhecimento dos direitos fundamentais nos Estados moderno-constitucionais impede o processo democrático, pois oferece aos titulares de cada direito o exclusivo poder de decisão, afastando as questões da deliberação e da decisão pública.” (DIMOULIS, Dimitri. Estado Nacional, Democracia e Direitos Fundamentais. Conflitos e aporias. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 31).

³⁴¹ Ao final, Dimitri conclui que “nenhuma das duas teses satisfaz em sua formulação absoluta. A tese da complementariedade corresponde a uma visão idealista que ignora o conteúdo real de ambos os conceitos ou necessita de suposições utópicas e idealizantes.” (p. 32) Já a tese contrária também não se sustenta por três razões: “a democracia pressupõe a presença e o efetivo exercício dos direitos fundamentais políticos e de participação pública (reunião, liberdade de expressão etc.)...a privatização de certos temas...não limita, de maneira relevante, as decisões democráticas...a ausência de instituições democráticas impossibilita o exercício de muitos direitos fundamentais.” (Ibid., p. 32).

³⁴² “Avaliando de maneira distanciada e não-apologética as complexas relações entre a democracia e os direitos humanos em sua relação com os espaços de poder no qual se exercem, percebemos que a crença em sua complementariedade constitui um discurso ideológico que esconde a realidade do poder e dos conflitos sociais.

Afirmar que os três elementos centrais do constitucionalismo moderno (democracia, justiça constitucional e direitos fundamentais) são compatíveis entre si significa manter um discurso que oculta os verdadeiros conflitos e tensões. A pertença nacional e a desigualdade social constituem características socialmente atribuídas aos indivíduos que impedem a realização das promessas da democracia e dos direitos fundamentais.

A teoria dos direitos fundamentais deve se empenhar na desconstrução dos discursos de “harmonia” que predominam nos debates jurídicos, deixando claro que nem a democracia nem os direitos humanos podem ser definidos como realmente universais e ‘humanos’.” (Ibid., p. 42).

³⁴³ NOVAIS, Jorge Reis. Direitos como trunfos contra a maioria – sentido e alcance da vocação contra majoritária dos direitos fundamentais no Estado de Direito Democrático. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 79.

Novais adverte que sua concepção não é a mais comum, pois a maioria sustenta a integração ou assimilação entre direitos fundamentais e democracia no Estado Democrático de Direito: “A concepção mais comum não é, porém, essa, mas antes a que sustenta a integração ou assimilação entre direitos fundamentais e democracia no conceito de Estado de Direito democrático ou num conceito de democracia adjetivada que integre

Novais reconhece que existe uma relação entre direitos humanos e democracia, já que o Estado de Direito exige democracia pelo fato de ser estruturado com base na dignidade humana, da qual decorrem igualdade e liberdade, que conduzem à regra da maioria como princípio básico do sistema político, que se exerce por meio dos direitos políticos. Observa, ainda, que a ausência de democracia leva ao desaparecimento da separação de poderes e à perda da legitimidade democrática do poder político, circunstâncias que maculam os direitos individuais.³⁴⁴

Ademais, destaca que a democracia também precisa do Estado de Direito, sobretudo para proteção dos direitos políticos, para garantir a igual participação democrática, com liberdade e autonomia.³⁴⁵

Contudo, nota que “a tensão entre os dois princípios está sempre presente e, mais que isso, parece ser ineliminável”³⁴⁶, pois a maioria pode ameaçar os direitos fundamentais das minorias, já que, “mesmo em Estado democrático, a pressão do poder político sobre os direitos fundamentais ou a possibilidade de sua afectação pontual estão sempre presentes”³⁴⁷.

De outro lado, “a resistência dos direitos fundamentais pode inibir um pleno exercício do poder democrático e fazê-lo tão mais efetivamente quanto em primeiro lugar, um poder não eleito – o Poder Judiciário – tenha, em nome da salvaguarda dos direitos fundamentais, a possibilidade constitucionalmente garantida de condicionar, invalidar ou impedir a execução das medidas decididas pelos órgãos legitimamente eleitos para governar.”³⁴⁸

Em sentido diverso, concebendo a democracia como um processo que decorre do direito fundamental de autogoverno e que já inclui diversos outros direitos fundamentais

consubstancialmente a presença e a garantia dos direitos fundamentais. Fundamenta-se esta tese na existência de uma conexão interna (Habermas) e uma força de atracção recíproca entre os dois pólos, Estado de Direito e democracia, ou, se se quiser considerar os direitos fundamentais mais diretamente associados aos dois conceitos, entre a liberdade pessoal (a igual liberdade pessoal) e a liberdade política (a igual liberdade política); esta força de atracção é normativa, mas é também, de resto, empiricamente verificável, pois que, quando se consideram as formas políticas do tempo presente, se se encontra verdadeiro Estado de Direitos onde também exista democracia.” (Ibid., p. 79-80).

³⁴⁴ Ibid., p. 80-81.

³⁴⁵ Segundo Novais: Sem um ambiente e uma cultura de direitos fundamentais não há verdadeira democracia: os direitos fundamentais são condições do regular funcionamento da democracia. Sem a possibilidade de exercício dos direitos, designadamente os políticos, não se pode garantir a participação de todos, com o que a regra da maioria falha a racionalidade que a justifica; se se priva parte da população de direitos, se se inibe ou não se assegura a sua igual presença na governação, se se diminui o seu estatuto e não se garante a todos uma esfera de igual liberdade de escolha com efectividade e autonomia, a vida democrática não é livre e nem igualitária e, logo, o poder não é democrático.” (Ibid., p. 81).

³⁴⁶ Ibid., p. 81.

³⁴⁷ Ibid., p. 81-82.

³⁴⁸ Ibid., p. 82.

necessários a ele, Dahl não reconhece contradição entre democracia limitada e ilimitada ou democracia como processo e democracia substantiva.³⁴⁹

Para ele, quando a maioria priva uma minoria de seus direitos políticos primários, ela não está agindo legitimamente e de acordo com os procedimentos perfeitamente democráticos, pois os direitos políticos são parte intrínseca do processo democrático.³⁵⁰ Assim, a democracia não deixa de ter limites, mas “esses limites estão incorporados na própria natureza do processo. Se você excedê-los, necessariamente violará o processo democrático.”³⁵¹

Isso não significa, contudo, que, na prática, por poder ou força, não possa uma maioria privar de direitos políticos uma minoria ou até mesmo uma minoria poderosa privar de direitos políticos uma maioria e nem significa que a maioria não possa, deliberadamente, optar por destruir a democracia e escolher um ditador, por exemplo. Contudo, essa atitude não seria legitimamente democrática.

³⁴⁹ Dahl esclarece o conteúdo substantivo do processo democrático: “O processo democrático não é ‘meramente processo, mas um tipo importante de justiça distributiva, uma vez que ajuda a determinar a distribuição dos recursos cruciais do poder e da autoridade e, dessa forma, influencia a distribuição de todos os outros recursos cruciais. O direito ao processo democrático não é ‘meramente formal’ porque, para que se direito exista, também devem existir recursos e instituições necessários a ele...Tampouco o direito ao processo democrático é ‘meramente uma pretensão abstrata’. Ele é, na verdade, uma pretensão a todos os direitos gerais e específicos – morais, legais, constitucionais – que são necessários a ele, desde a liberdade de expressão, a liberdade de imprensa e a liberdade de se reunir até o direito de formar partidos políticos e de oposição. O fato de que os governantes autoritários não medem esforços para destruir todas as instituições necessárias para o processo democrático demonstra o quanto eles têm consciência de que o processo democrático não é ‘meramente formal’, e sim algo que levaria a uma transformação estrutural de seus regimes.

Visto dessa forma, o processo democrático confere aos cidadãos um leque abrangente de direitos, liberdade e recursos suficientes para lhes permitir participar de maneira plena, como cidadãos iguais, da tomada de todas as decisões coletivas às quais estão obrigados. Se as pessoas adultas têm de participar das decisões coletivas para proteger seus interesses pessoais, inclusive como membros de uma comunidade, para desenvolver suas capacidades humanas e para agir como seres autodeterminados e moralmente responsáveis, o processo democrático também é necessário para esses fins. Sob esse ângulo, o processo democrático não somente é essencial para um dos bens políticos mais importantes de todos – o direito das pessoas a se autogovernar –, mas é, ele próprio, um rico pacote de bens substantivos” (DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. Trad. Patrícia de Freitas Ribeiro; rev. trad. Aníbal Mari. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 277).

Embora conceba a democracia como um processo, Dahl não deixa de observar que as condições sociais, econômicas e culturais constituem pré-requisitos do processo democrático, de modo que as desigualdades em relação a eles provocam desigualdades de recursos políticos que podem macular o processo democrático. (Ibid., p. 207-208)

³⁵⁰ Dahl explica: “Se a decisão da maioria não fosse simplesmente um erro de sua parte, seria necessariamente verdade que ela não estava totalmente comprometida com o processo democrático em si. Ou, ao contrário, se os cidadãos estivessem comprometidos com o processo democrático, eles não infringiriam os direitos políticos primários de nenhum cidadão, exceto, talvez, por engano.” (p. 269)

E complementa: “Em outras palavras, não pode ser logicamente verdadeiro que os membros de uma associação devam governar-se pelo processo democrático e que, ao mesmo tempo, uma maioria dentro da associação possa privar legitimamente uma minoria de seus direitos políticos primários. Pois, ao fazer isso, a maioria negaria à minoria os direitos necessários para o processo democrático. Na verdade, portanto, a maioria estaria afirmando que a associação não deve governar-se pelo processo democrático. Não é possível ter as duas coisas ao mesmo tempo.” (Ibid., p. 270).

³⁵¹ Ibid., p. 271.

Dessa forma, segundo Dahl, “o processo democrático não tende a ser preservado por muito tempo a não ser que o povo de um país acredite preponderantemente que ele é desejável e a não ser que essa crença esteja embutida em seus hábitos, prática e cultura”³⁵². Por consequência, a proteção dos direitos das minorias no sistema majoritário, segundo Dahl,

depende totalmente do compromisso da maioria dos cidadãos com a preservação dos direitos democráticos primários de todos, com a garantia do respeito por seus concidadãos e evitar as consequências adversas de prejudicar a minoria. Assim também, num país democrático com sistema não majoritário, a proteção das maiorias contra as minorias abusivas depende do compromisso das minorias protegidas com o não abuso de suas oportunidades de vetar as decisões majoritárias³⁵³.

Dahl ainda salienta que o papel do Judiciário na defesa dos direitos fundamentais não substitui a necessidade de uma cultura política forte em favor da democracia. Portanto, a importante função do Judiciário na defesa de direitos contramajoritários não afasta a necessidade de fomento de uma cultura democrática, até porque, por vezes, o Judiciário não suporta as forças sociais ou até mesmo se submete a ela, como mostra a história.³⁵⁴

Contudo, Dahl reconhece a procedência de diversas críticas³⁵⁵, analisa as alternativas³⁵⁶, observa que diversos países democráticos rejeitam o majoritarismo estrito e conclui que não é possível uma única regra, de modo que “os juízos quanto à melhor regra para as decisões coletivas devem ser feitos somente após uma avaliação cuidadosa das circunstâncias nas quais essas decisões provavelmente serão tomadas”³⁵⁷.

No caso brasileiro, é certo que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu claros limites à vontade majoritária ao fixar cláusulas pétreas no artigo 60, § 4º, da Constituição Federal.

Dessa forma, úteis são as lições de Novais, que reconhece que o conflito entre direitos humanos e democracia no Estado de Direito, como decorrência do pluralismo e da abertura, faz-se sempre presente³⁵⁸, como “exigência contramajoritária imposta pela necessária

³⁵² DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. Trad. Patrícia de Freitas Ribeiro; rev. trad. Aníbal Mari. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, p. 272-273.

³⁵³ *Ibid.*, p. 245-246.

³⁵⁴ “Quando o processo democrático não pode mais ser sustentado em face de uma cultura política fraca ou hostil, é difícil crer que os direitos políticos primários serão preservados por muito mais tempo pelos tribunais ou quaisquer outras instituições. Certamente você não espera que eu creia que uma corte suprema com autoridade para impor direitos substantivos teria evitado a derrocada da democracia pelas forças da ditadura na Itália de 1923, na Alemanha em 1933, no Chile ou no Uruguai em 1973 e assim por diante!” (*Ibid.*, p. 273)

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 211-240.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 241-255.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 255.

³⁵⁸ “Numa sociedade pluralista e aberta, a questão das relações entre Estado de Direito e democracia, independentemente das aparências de consenso introduzidas pela progressiva aceitação da associação/complementaridade entre os dois princípios, nunca está encerrada. Ela renasce, aberta ou implicitamente, em cada nova polêmica em que a liberdade individual -se confronte com os interesses e a

observância jurídica do princípio da igual dignidade da pessoa humana³⁵⁹, que confere uma margem de autonomia e liberdade pessoal que o Estado deve respeitar³⁶⁰.

Tomando o princípio da dignidade da pessoa humana como trunfo que resiste ao processo democrático, Novais expande a garantia para além dos direitos políticos da minoria, a fim de proteger todos os direitos fundamentais³⁶¹.

Assim, no Estado de Direito Democrático, ter um direito fundamental como trunfo significa ter uma proteção contra o Estado e pelo Estado contra particulares, sendo certo que é na defesa de grupos minoritários que o Estado de direito se revela mais forte, assim como se expressa a força normativa da constituição.³⁶²

decisão da maioria (veja-se, no plano político, a controvérsia que atravessou a Europa a propósito do episódio das caricaturas) e ocupa perenemente o debate jurídico, constitucional e da filosofia política. De uma ou outra forma, a competição entre liberalismo, comunitarismo, republicanismo, o debate sobre a natureza da democracia (agregativa, substancialista, procedimental, deliberativa), o ressurgimento da controvérsia acerca da justiça constitucional ou as interrogações e inquietudes políticas despertadas pelo difícil relacionamento entre princípio do Estado de Direito e as novas realidades inspiradas no fundamentalismo islâmico remetem, de forma continuamente renovada, para tal problemática.” (Op. cit., p. 82-83).

³⁵⁹ Ibid., 87.

³⁶⁰ Novais observa que a ideia contramajoritária está enraizada na história do Estado constitucional, nasce no iluminismo como direito natural, aparece no Estado de Direito liberal e nas Constituições e Declarações de Direito. (Ibid., p. 87-88).

³⁶¹ “Assim entendida, a concepção dos direitos como trunfos não se resume a um programa de proteção privilegiada dos direitos políticos da minoria contra as pretensões hegemônicas da maioria política, isto é, não se restringe ao objetivo de reforço da representação democrática e da desobstrução dos canais da participação política (Ely). Por importante ou nuclear que esse objetivo seja em Estado de Direito democrático, a concepção dos direitos como trunfos, como a endentemos, é mais vasta e ambiciosa.

Assente e reinterpretada à luz do princípio da igual dignidade da pessoa humana, ela não se confina aos direitos políticos, mas é extensiva a todos os direitos fundamentais (incluindo os direitos sociais). Por outro lado, para além de uma função diretamente orientada à garantia da qualidade da democracia, a concepção dos direitos como trunfos significa, também, a proteção de todos os direitos fundamentais da pessoa contra concepções ou multividências particulares ou de doutrinas compreensivas sustentadas conjuntamente no apoio de maioria política, sociais, culturais ou religiosas. Por último, é um recurso especialmente adequado à proteção dos direitos fundamentais dos indivíduos ou grupos cuja debilidade, isolamento ou marginalidade não lhes permita, mesmo em quadro de vida democrático, a possibilidade de influenciarem as escolhas governamentais e a capacidade de garantia dos seus direitos fundamentais através dos meios comuns da participação política ou da luta social ou sindical.” (Ibid., p. 88-89).

³⁶² “São precisamente as posições minoritárias, as posições de um indivíduo isolado ou acompanhado de outros que como ele se sentem discriminados, que estão sujeitos à pressão, muitas das vezes avassaladora e tendencialmente abusiva, por parte da maioria, que têm necessidade de se socorrer da proteção e das garantias do Estado de Direito. Essa ajuda é tão mais necessária quanto mais a posição que sustentam é impopular ou geram sentimentos de rejeição mais fortes. Pois é aí que se revela a natureza e a força do Estado de Direito e das suas instituições: o Estado de Direito, os direitos fundamentais, vêm em auxílio da posição mais débil, mais impopular ou mais ameaçada, não para a fazer prevalecer ou impor à maioria, mas para garantir ao indivíduo ou à minoria isolada o mesmo direito que têm todos a escolher livre e autonomamente os seus planos de vida, a expor e divulgar as suas posições junto dos concidadãos, a ter as mesmas possibilidades e oportunidades que quaisquer outros para apresentar e defender as suas concepções, opiniões ou projectos, isto é, a competir com armas iguais no livre mercado das ideias.

Sem Estado de Direito, a minoria seria inevitavelmente discriminada e as concepções minoritárias suprimidas ou perseguidas, mas, no final, e como a História exuberantemente demonstra, isso ocorreria não apenas, e só isso seria decisivo, em violação do princípio da dignidade pessoa humana que funda as nossas comunidades políticas, mas também em prejuízo do progresso moral, científico, político ou artístico da sociedade no seu conjunto.

A ideia de direitos fundamentais como trunfos obteve consagração constitucional na segunda metade do século XX, com o novo constitucionalismo, na forma de cláusulas pétreas. Junto a ela veio a reestruturação do Estado de Direito que, no plano interno, consagrou o controle dos poderes do Estado pela jurisdição constitucional e, no plano externo, vinculou-se a documentos internacionais de proteção aos direitos humanos e estabeleceu relações de sujeição a tribunais internacionais de defesa desses direitos.³⁶³

A partir dessa ideia, contudo, novas questões surgem que envolvem os limites dos direitos fundamentais e as resoluções dos conflitos, isto é, quem deve verificar a possibilidade de limitação, quando deve haver limitação e em que medida ela é admitida.

Sobre a competência para decidir, Novais rejeita que a decisão seja conferida a um órgão político representante da vontade majoritária, cabendo ao Judiciário a competência para decidir a questão com base na Constituição, de forma fundamentada e a partir da ponderação e de princípios e critérios jurídicos³⁶⁴.

Destaca, por fim, que a ideia dos trunfos é ainda mais importante em casos de grupos minoritários ou vulneráveis, casos em que aumenta ainda mais a responsabilidade do Judiciário³⁶⁵, consideração esta especialmente importante para a análise das relações entre

Mas a ideia dos direitos fundamentais como trunfos contra a maioria não é mera exigência política ou moral ou uma construção teórica artificial. Ela é também uma exigência do reconhecimento da força normativa da Constituição, da necessidade de levar a Constituição a sério: por majoritários que sejam, os poderes constituídos não podem pôr em causa aquilo que a Constituição reconhece como direito fundamental.” (Ibid., p. 91).

³⁶³ Ibid., p. 93.

³⁶⁴ Nesse sentido, Novais observa que: “O que se exige da jurisdição constitucional, sob pena de violação de seus limites funcionais, é que a decisão seja tomada, fundamentada e justificada, não de acordo com as opiniões políticas, religiosas, morais ou filosóficas particulares de cada um dos juízes, mas segundo critérios jurídicos, intersubjectivamente acessíveis, compreensíveis e criticáveis, com recurso aos instrumentos, princípios e standards próprios recorrendo a uma argumentação objectiva ou razoavelmente susceptível de ser compartilhada por todas as concepções ou mundividências integrantes do pluralismo razoável das nossas sociedades abertas.” (Ibid., p. 107)

³⁶⁵ Explica: “...a ideia dos direitos fundamentais como trunfos é particularmente operativa nas situações em que a esfera de liberdade e autonomia de um indivíduo, isolado ou como integrante de um grupo marginalizado, minoritário ou mais débil, sofre as ameaças, a invasão ou as pressões, eventualmente avassaladoras, provindas, não diretamente do poder público, mas da parte de um meio social hostil ou de maiorias pouco tolerantes. A natureza de trunfo dos direitos fundamentais coloca, aí, sobre as autoridades públicas, especiais exigências, que o Poder Judiciário deve acompanhar e fazer cumprir, no domínio dos deveres de protecção estatal dos bens jusfundamentalmente protegidos.

Mais, a responsabilidade do Poder Judiciário é aí ainda maior porque, objectivamente, a dependência ou condicionamento dos responsáveis políticos por juízos ou prognósticos de sucesso eleitoral os torna mais vulneráveis ao poder fáctico das maiorias ou dos mais forte. Então, um escrutínio judicial inspirado na ideia dos direitos como trunfos deve ser ainda mais denso relativamente às medidas discriminatórias, diferenciadoras ou restritivas, que, directa ou indirectamente, afectem desvantajosamente grupos ou indivíduos mais débeis, excluídos, minoritários, sobretudo quando essas medidas beneficiem de uma popularidade que as torne eleitoralmente compensadoras. Em democracia, a hipótese de uma medida restritiva da liberdade ou da igualdade ser eleitoralmente compensadora constitui um fator de suspeição e, como tal, deve merecer da parte do Poder Judiciário, à luz da ideia dos direitos fundamentais como trunfos, a utilização de uma malha de controlo especialmente fina e exigente.” (Ibid., p. 112-113).

educação em direitos humanos e acesso à justiça pelos grupos vulneráveis e excluídos, conforme será melhor exposto ao final.

Considerando o exposto, essa peculiar relação entre democracia e direitos humanos no Estado Democrático de Direito, que envolve dependência e cooperação, mas também certa tensão, precisa ser considerada pela educação em direitos humanos, para que esta possa procurar efetivar e potencializar ambos, buscando a melhor harmonia possível.

2.3. Educação como direito fundamental

Como vimos, a educação existe desde as sociedades tribais até as atuais sociedades complexas, mas a preocupação em defini-la como um direito fundamental é característica do Estado de Direito e nasce com as Declarações de Direitos.

É importante lembrar que, a partir do momento que a educação se torna um ente jurídico, passa a ter um sentido próprio da ciência jurídica e a se sujeitar aos benefícios advindos da norma, como segurança jurídica e coação, mas também às limitações que a norma pode lhe impor.

Para compreender a educação como um direito fundamental, é importante considerar a evolução histórica da educação e o contexto do nascimento dos direitos humanos e da democracia moderna, pois, como não poderia deixar de ser diferente, a positivação refletiu a influência desses fatores.

Assim, como vimos, a positivação da educação como direito fundamental traz consigo os ideais iluministas e liberais de educação laica, integral, estatal e obrigatória e gratuita no ensino elementar, além das preocupações com o preparo para a cidadania e para a democracia.

A educação já aparece no preâmbulo Declaração Francesa de 1789, o qual atribui à ignorância, ao esquecimento e ao desprezo pelos direitos humanos as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos³⁶⁶, é reafirmada na Declaração Jacobina de 1793 como uma necessidade para todos e disciplinada pela Constituição francesa de 1848 por meio da

³⁶⁶ Verifica-se, desde logo, a associação entre educação, direitos humanos, vida pública e governo, o que evidencia a preocupação da educação como mecanismo formador para a vida política.

liberdade do ensino e gratuidade do ensino primário e profissionalizante, conforme observa Caggiano.³⁶⁷

A positivação do direito à educação como direito humano foi amplamente realizada em documentos internacionais, com base nos artigos 26 e 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁶⁸.

A partir dos preceitos da referida declaração, Schilling sustenta que a educação “é um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de uma outra série de direitos.”³⁶⁹ Ademais, além de garantir o exercício dos demais direitos fundamentais, é a educação que viabiliza “de forma plena e sistemática o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e participar do progresso científico e de seus benefícios.”³⁷⁰

Não bastasse isso, orientada para o desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento dos direitos humanos, a educação deve promover a compreensão, a tolerância e a paz, razão pela qual Schilling afirma que a tensão central da tarefa educacional “liderará

³⁶⁷ Cf. CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação. Direito Fundamental. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 21-22.

³⁶⁸ A normativa do direito humano à educação será melhor analisada em capítulo próprio.

Caggiano lembra que a própria Declaração Universal de 1948, no artigo XXVI.2, previu a educação como direito individual, mas o relacionou à finalidade social de manutenção da paz, enquanto o inciso 3 reconheceu a família como fator coadjuvante no processo educacional. (Ibid., p. 23),

Segundo o artigo referido:

Artigo XXVI: 1. 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.

2. 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. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, resultante da Conferência Geral da ONU sobre educação de 1974, situou a educação como “o processo global da sociedade, por via do qual as pessoas e os grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no interior da comunidade nacional e internacional e em benefício destas, a totalidade de suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos [...] (Barba, 1997, p. 139, tradução nossa).” (Ibid., p. 24).

A educação também foi garantida como direito humano social no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e reafirmada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada na Conferência Mundial de 1990, na Tailândia, e no Marco de Ação de Dakar, de 2000.

³⁶⁹ Schilling, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 273.

³⁷⁰ Schilling, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 273.

com a diferença existente entre as pessoas para que o objetivo (fim) maior da educação se realize, ou seja, o da possibilidade de convivência entre os diferentes.”³⁷¹

Nessa esteira, Ranieri sustenta que “o direito à educação permite a adultos e crianças marginalizados a integração na comunidade, a promoção da emancipação feminina e a proteção das crianças contra a exploração sexual ou a de seu trabalho. Possibilita, ademais, a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo.”³⁷²

O reconhecimento internacional do direito à educação como direito fundamental foi replicado em diversos outros documentos internacionais³⁷³, que inclusive reconheceram as especificidades em relação aos grupos vulneráveis³⁷⁴ e a mudança de paradigma da homogeneização para a diferença³⁷⁵, bem como nas constituições modernas, que observaram a importância da educação para o pleno desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, em comunhão com os direitos humanos.

³⁷¹ Ibid., p. 274.

³⁷² RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p 287.

³⁷³ “Em verdade, a ideia da impositiva presença e efetivação do direito à instrução nas sociedades politicamente organizadas vem vinculada, cada vez mais, à própria evolução da sociedade, preordenada a viabilizar um clima de respeito à dignidade humana. Multiplicam-se, pois, os documentos que buscam servir de instrumentos a sua garantia. Nesse diapasão, dentre outros, poderíamos enunciar: o Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 8 de março de 1989, pela Comissão de Direitos Humanos da ONU, e a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, adotada na Conferência Mundial de 9 de março de 1990, na Tailândia, que reclama um compromisso com a educação.” (CAGGIANO, Monica Herman S. *A Educação. Direito Fundamental*. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009. p. 24-25)

³⁷⁴ Em 14 de dezembro de 1960, a UNESCO aprovou a convenção concernente à luta contra a discriminação no panorama da educação, visando garantir educação para todos.

No processo de especialização e diferenciação das normas internacionais para proteção do direito à educação dos grupos específicos e vulneráveis, Moretti destaca a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965), ratificada pelo Estado Brasileiro em 27 de março de 1968; a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), ratificada pelo Estado Brasileiro em 1º de fevereiro 1984; a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ratificada pelo Estado Brasileiro em 24 de setembro de 1990; e a Convenção sobre os Direitos dos Deficientes (2006), ratificada pelo Estado Brasileiro em 01 de agosto de 2008. (MORETTI, Denise Martins. *A responsabilidade internacional do Estado brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos*. *Revista Digital de Direito Público*. vol. 1, n. 1, 2012).

³⁷⁵ Conforme explica ARANHA, “em 1953 a Unesco iniciou os trabalhos de mudança desse paradigma, ressaltando, entre outras providências, a preservação das línguas maternas, ou seja, uma alfabetização bilíngue desses povos.” (ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, p.328).

Assim, “o direito internacional conferiu à educação natureza pública, de âmbito global e cercou de diversas garantias, que se traduzem em obrigações para os Estados”³⁷⁶, reconhecendo-se “o direito e o dever dos Estados para regulamentar o ensino, a partir dos pressupostos da DUDH, e a sua obrigação de financiamento”³⁷⁷.

Foi neste processo de reconhecimento dos direitos humanos que a educação foi inserida, o que demonstra a fundamentalidade da própria educação e a sua relação instrumental para a efetivação dos demais direitos humanos e da democracia.

A fundamentalidade do direito à educação encontra legitimidade filosófica e normativa, como observa Caggiano³⁷⁸, sendo certo que a primeira se relaciona com o valor da dignidade da pessoa humana³⁷⁹, enquanto a segunda confere a ela as qualidades típicas dos direitos fundamentais, entre elas a oponibilidade contra todos (direitos morais com estrutura universal), preferência e fundamentalidade³⁸⁰, bem como os “elementos estruturantes próprios dos sistemas de direitos fundamentais em regimes democráticos substantivos, quais sejam, a universalidade, a igualdade, a indisponibilidade e a natureza constitucional”³⁸¹.

Nesse sentido, Pannunzio observa que o reconhecimento da educação como um direito fundamental significa reconhecê-lo como uma prerrogativa e não como uma caridade ou um bem de consumo, bem como submetê-lo aos princípios próprios dos direitos humanos, com destaque para o princípio da não-discriminação, que impõe igualdade e especial atenção aos

³⁷⁶ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 305.

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 305.

³⁷⁸ É direito fundamental porque, de uma banda, consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e, de outra, porque é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas Constituições que o garantem”. Monica Herman S. CAGGIANO. *A Educação. Direito Fundamental*. In: *Direito à Educação: aspectos constitucionais*, p. 22.

³⁷⁹ Segundo Ingo Sarlet, a dignidade humana pode ser definida como “a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir condições mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.” (SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1998*. 3 ed. rev. atual. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 59-60).

³⁸⁰ CAGGIANO, Monica Herman S. *A Educação. Direito Fundamental*. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009. p. 22-23.

³⁸¹ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 286.

grupos vulneráveis, e da participação, que exige participação ativa da sociedade nos processos de elaboração, execução e monitoramento da efetivação do direito³⁸².

Embora incluído no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e caracterizado como um direito de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais), por conferir, primordialmente, o direito subjetivo ao cidadão em face do Estado e representar demanda por igualdade, o direito fundamental à educação possui múltipla dimensão.

Como vimos, a educação volta-se tanto para o desenvolvimento individual da personalidade, autonomia e emancipação, quanto para a vida coletiva (adaptação social, participação política, exercício da cidadania ampla, qualificação para o trabalho) e para o desenvolvimento dos direitos humanos, de valores democráticos, de fraternidade e paz³⁸³, sendo certo que o sujeito passivo se ampliou para além Estado, para incluir a família, a sociedade, as organizações internacionais e demais instituições

Nesse sentido, Moretti observa que “o direito à educação é o grande exemplo da interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos, apresentando características de direitos de primeira e terceira dimensões também, dada sua conexão com a liberdade (primeira dimensão), fraternidade e desenvolvimento (terceira dimensão)”³⁸⁴.

Em virtude da multidimensionalidade, apresenta um regime jurídico complexo, de modo que “seus titulares e os seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos, algumas vezes sob a reserva do possível”³⁸⁵.

³⁸² Cf. PANNUNZIO, Eduardo. O Poder Judiciário e o Direito à Educação. Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p. 63-64.

³⁸³ Conforme explica Caggiano: “E mais até, no mundo atual, o direito à educação comparece nas suas duas facetas (de primeira e segunda dimensão ou geração), enquadrado como uma realidade social e individual. Com efeito, insuflado e robustecido pelos caracteres de índole coletiva, extraído das duas últimas gerações de direitos, vislumbra-se o direito à educação com conteúdo multifacetado, envolvendo não apenas o direito à instrução como um processo de desenvolvimento individual, mas, também o direito a uma política educacional, ou seja, a um conjunto de intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de um processo de formação da sociedade, visando oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos a alcançar os seus fins.” (CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação. Direito Fundamental. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 23).

³⁸⁴ MORETTI, Denise Martins. A responsabilidade internacional do Estado brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. *Revista Digital de Direito Público*. vol. 1, n. 1, 2012, p. 51.

³⁸⁵ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 286,

Ranieri assim sintetiza as características do direito à educação na ordem internacional:

- é um direito subjetivo fundamental, de extração social, que tem por finalidade a mais ampla promoção da dignidade humana e dos direitos humanos, visando uma compreensão comum dos direitos e liberdade, a promoção da paz e a afirmação de sociedades livres e democráticas;
- seu conteúdo, de natureza instrumental, abrange todos os processos que capacitem os indivíduos a participar efetivamente de uma sociedade livre, favoreçam a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações;
- são seus titulares os indivíduos e a sociedade, os Estados, e sujeitos passivos, os Estados, a sociedade, a família, os indivíduos;
- o campo de realização do direito à educação é, por excelência o dos territórios nacionais, daí resultando as obrigações de promoção, proteção e garantia, particularmente no que diz respeito à universalidade e equidade de acesso;
- é epítome da indivisibilidade e interdependência dos direitos fundamentais.³⁸⁶

Contudo, o processo de reconhecimento e efetivação dos direitos humanos desenvolveu-se de forma diferenciada conforme a natureza social ou prestacional (dos direitos sociais) e a natureza libertária ou de defesa (dos direitos civis).

Por depender, primordialmente, de prestações do Estado para garantir o acesso igualitário e a efetividade, a educação sofreu com esse processo histórico, que significou, como vimos, o desenvolvimento elitista do direito à educação.

Assim, mesmo após a criação do Estado de Direito e a contemplação do direito à educação como direito humano, a efetivação do direito à educação ainda esteve muito relacionada a uma determinada elite composta por alguns entes da classe social dominante (mesmo na classe social dominante, alguns eram excluídos da educação, como as mulheres). Ademais, mesmo após sua progressiva universalização, problemas quanto à qualidade da educação continuaram a se fazer presentes³⁸⁷.

As dificuldades de efetivação do direito à educação foram reconhecidas nos dados publicados na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990³⁸⁸, a qual previu a “peculiar atenção à necessidade de promover condições propícias e fortalecer os campos da cooperação e da associação”³⁸⁹, sendo certo que se faz necessária a participação cooperativa dos indivíduos, das famílias, da sociedade e dos Estados, inclusive mediante alianças entre si.

³⁸⁶ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, 313-314.

³⁸⁷ Cf. OLIVEIRA; Marcelo Lima de; PESSOA, Hugo Costa; Avaliação da qualidade na Educação Básica. In: ABMP, Todos pela educação (org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 613-629.

³⁸⁸ CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação. Direito Fundamental. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 25.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 27. Referindo-se à Declaração de Dakar, explica: “Esta, ao reclamar interveniência da sociedade, no que toca a suportes para a educação, evidencia, exatamente, o espírito participativo, hoje dominante, e que

Nota-se, então, que a relação da educação com a participação social, portanto, dá-se em múltiplos sentidos: a educação é um processo formativo voltado para a participação social; a participação social é necessária para conformar o direito fundamental em sua plenitude; a participação social é necessária para conferir eficácia à educação.

Assim, além da condição de direito fundamental exigir a participação social como requisito democrático, também a exige como necessidade para efetivação plena do direito.

Moretti aponta para os mecanismos de controle previstos nos documentos internacionais que tratam do direito à educação, especialmente no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais³⁹⁰, bem como sobre os compromissos assumidos na Conferência Mundial Educação para Todos, realizada pela UNESCO, em Jomtien, em 1990, no Fórum Educação para Todos, realizado em Dacar, em 2000, que deram especial ênfase à educação para as mulheres e grupos vulneráveis³⁹¹, e na Cúpula do Milênio, promovida pela

implica, mais, no reconhecimento de que não há como atribuir, isoladamente, ao Estado a responsabilidade prioritária de proporcionar educação.

(...)

O campo da educação, portanto, sob forte influência do impacto participativo, passa a demandar ações concretas de índole coletiva direcionadas à garantia de melhores condições para o aprendizado. E, para tanto, são convocadas todas as forças sociais. Sob essa nova roupagem, especial atenção é atribuída ao papel desempenhado pelos educadores e pela família.” (CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação. Direito Fundamental. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 28).

“Na realidade, o ensino e a pesquisa, no novo modelo, abandonam a exclusiva esfera estatal, passando a referenciar “uma visão ampliada e um compromisso renovado”, envolvendo esse compromisso toda a sociedade e, de modo particular, a família que, a seu turno, deve assumir a sua parcela de responsabilidade na educação dos que irão construir a história do século XXI. Somente nos termos de uma educação insuflada a partir de toda uma coletividade, norteadas pelo princípio participativo e desenvolvida em bases comunitárias, é que, os objetivos delineados para a preservação dos direitos humanos e, conseqüentemente, da própria dignidade, se tornarão viáveis.” (Ibid., p. 28-29).

³⁹⁰ Moretti ainda observa que o Brasil recebeu recomendações do Comitê para Eliminação da Discriminação Racial (CERD), em 2004, relacionadas ao combate a discriminações raciais, ao analfabetismo de povos indígenas e negros e à educação de minorias na língua nativa; do Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), em 2007, sobre medidas para erradicação da discriminação contra a mulher e acesso integral e igualitário à educação; do Comitê para os Direitos da Criança (CDC), em 2004, sobre a necessidade de medidas educativas para erradicar as punições corporais contra crianças, sobre inclusão de crianças com deficiências, sobre a melhoria de acesso à escola de crianças pobres, mestiças, afrodescendentes e que vivem em áreas longínquas, sobre medidas que visem melhorar a qualidade do ensino, aumentar os gastos com educação e assegurar a distribuição dos orçamentos em todos os níveis, aumentar a taxa de conclusão do ensino primário e assegurar que a educação primária seja sempre gratuita, além de medidas de cooperação técnica da UNESCO e UNICEF, entre outros. (MORETTI, Denise Martins. A responsabilidade internacional do Estado brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. *Revista Digital de Direito Público*. vol. 1, n. 1, 2012).

³⁹¹ No Compromisso de Dacar foram estabelecidas seis metas: (i) “ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência”; (ii) “assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade”; (iii) “assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida”; (iv) “alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos”; (v)

ONU, em Nova York, em 2000, na qual os países assinaram a Declaração do Milênio e estabeleceram compromissos visando eliminar a extrema pobreza e a fome do planeta até 2015, entre eles a universalização da educação primária (garantir que todas as crianças, de ambos os sexos, de todas as regiões do país, independentemente da cor, raça e sexo, terminem o ensino fundamental) e a paridade de gênero (eliminar a disparidade de gênero na educação primária e secundária, preferencialmente até 2005, e em todos os níveis de ensino até 2015).³⁹²

Nessa seara, Moretti observa que “o tema da efetivação do direito à educação é cada vez mais debatido nos órgãos internacionais, com a assunção de compromissos internacionais pelos Estados para o incremento deste direito em seus países”³⁹³.

Nota-se que, assim como tem ocorrido com os demais direitos de segunda dimensão, a educação tem sofrido com o problema da efetivação, sendo certo que é nele que os esforços devem ser concentrados, buscando enfrentar os problemas que mais têm atormentado os direitos humanos, entre eles os concernentes ao empoderamento dos grupos vulneráveis e o respeito às diferenças.

2.4. Educação na Constituição Brasileira de 1988

Superadas tais análises, é importante verificar em que medida a dogmática jurídica brasileira absorveu e vem admitindo essas ideias, valendo destacar que a juventude da Constituição Brasileira, o espírito democrático, a prevalência dos direitos humanos, a amplitude dos seus princípios constitucionais e a abertura aos tratados internacionais de

“eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade”; e (vi) “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida” (MORETTI, Denise Martins. A responsabilidade internacional do Estado brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. *Revista Digital de Direito Público*. vol. 1, n. 1, 2012, p. 66) .

³⁹² Ibid., p. 66

³⁹³. Conforme Moretti: “O acompanhamento dos avanços e retrocessos dos Estados nessa temática é facilitado atualmente pelo grande volume de relatórios e recomendações proferidas pelos órgãos internacionais. Esse fato, em conjunto, com a possível assinatura e ratificação pelo Estado Brasileiro do Protocolo Facultativo do PIDESC, indicam um novo panorama em prol da efetivação desse direito, seja por meio da possível pressão internacional (power of embarrassment) a ser suportada pelo Estado Brasileiro caso as metas assumidas nos compromissos internacionais não sejam cumpridas, seja por meio da pressão e controle pela sociedade civil das políticas adotadas pelo Estado Brasileiro para a efetivação do direito à educação, aprimorada pela possibilidade de ingresso no CDESC com queixas individuais sobre violações do direito à educação”. (Ibid., p. 81).

direitos humanos favorecem a absorção das novidades constantes das tendências mais progressistas.

A Constituição Cidadã, produto de influências de diversos grupos políticos distintos, com anseio maior por liberdade, trouxe como novidade o catálogo de direitos e garantias fundamentais e os posicionou no início da Constituição, em posição de precedência, garantindo, inclusive os direitos coletivos e sociais (segunda e terceira dimensão).

É certo que os instrumentos internacionais de proteção ao direito fundamental à educação influenciaram a Constituição Federal de 1988, bem como as demais normas nacionais que cuidaram do direito à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990³⁹⁴.

A análise do texto constitucional permite verificar que a educação foi reconhecida como direito fundamental social (artigo 6º) e aparece em diversos dispositivos³⁹⁵, os quais seguiram as recomendações dos documentos internacionais sobre educação ao garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e as políticas públicas para garantir o aprendizado básico para adultos e crianças, ao observar a importância da educação para o ser humano e para o desenvolvimento da humanidade, bem como a necessidade de cooperação e associação para realização do processo educativo, sendo certo que os Estados e Municípios também deram grande importância ao direito à educação em suas Constituições e Leis Orgânicas.³⁹⁶

A educação foi estruturada em observância ao princípio federativo (artigo 211), de modo que todos os entes podem organizar seus sistemas de ensino em colaboração, mas a União “exerce função redistributiva e supletiva, de modo a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade.”³⁹⁷

³⁹⁴ Cf. MORETTI, Denise Martins. A responsabilidade internacional do Estado brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. *Revista Digital de Direito Público*. vol. 1, n. 1, 2012, p. 45.

³⁹⁵ Como observa Ranieri, “a educação é o direito social que mereceu maior número de dispositivos no atual texto constitucional”. (RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 315).

³⁹⁶ CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação. Direito Fundamental. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 31-32.

³⁹⁷ Conforme explica Martines, “Em resumo, pode-se dizer que à União compete editar normas gerais e as diretrizes curriculares; aos estados e municípios cabe baixar normas complementares aos seus sistemas de ensino; e aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar e executar suas propostas pedagógicas.” (MARTINES JÚNIOR, Eduardo. As Instituições de Educação Superior e as Autoridades Estatais: Autonomia e Controle. In: Ranieri, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p.117).

A regulamentação das competências foi realizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que também criou o Conselho Nacional de Educação e estabeleceu “o dever do *sistema nacional de ensino* de fixar diretrizes curriculares tanto para a educação básica (infantil, fundamental e média), quanto para a educação superior.”³⁹⁸

Para garantia da política pública de educação, foram estabelecidos percentuais mínimos de aplicação de receita, excepcionando-se a proibição de vinculação de impostos, e investimento das verbas em escolas públicas, admitindo-se ressalvas.

Ademais, a Constituição previu a necessidade do Plano Nacional de Educação para articular o Sistema Nacional de Educação em colaboração e definir o desenvolvimento da educação com vistas a erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho, realizar a promoção humanística, científica e tecnológica e estabelecer meta de aplicação dos recursos públicos como proporção do produto interno bruto.

É certo que as qualidades do direito fundamental à educação descritas no item acima se aplicam ao direito à educação previsto na Constituição nacional. Portanto, trata-se de direito público subjetivo, que, por expressa previsão contida no artigo 5º, §1º, do texto constitucional, tem aplicação imediata.

Conforme observa Ranieri, a partir da norma prevista no artigo 205 da Constituição Federal, a educação tem sido conceituada mais pelas finalidades do que pelo seu conteúdo, “como direito de todos, ou mais especificamente, como direito fundamental, de natureza social (art. 6º), exigível da família, da sociedade e do Estado, com a finalidade de propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”³⁹⁹.

A partir dessa norma, é possível deduzir que o direito à educação é um direito de todos⁴⁰⁰, que tem como sujeitos passivos o Estado e a família, mas que também deve contar

³⁹⁸ Conforme observa Martines, “em resumo, pode-se dizer que à União compete editar as normas gerais e as diretrizes curriculares; aos estados e municípios cabe baixar normas complementares aos seus sistemas de ensino; e aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar e executar suas propostas pedagógicas”. (MARTINES JÚNIOR, Eduardo. *As Instituições de Educação Superior e as Autoridades Estatais: Autonomia e Controle*. In: Ranieri, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p. 117)

³⁹⁹RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 278.

⁴⁰⁰ Conforme observa Antão, referindo-se aos adolescentes internados em cumprimento de medida socioeducativa, “a educação abrange, assim, tanto o atendimento a crianças em idade escolar (2-18 anos) em

com a cooperação da sociedade, e que tem três finalidades: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Vale lembrar que, por força do artigo 227 da Constituição Federal, a educação deve ser assegurada com prioridade absoluta a crianças e adolescentes.

A definição legal para o direito à educação aparece no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases, “como direito que abrange os diversos processos formativos necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁴⁰¹.

Vale aqui destacar que a Constituição Federal reconheceu a importância da educação não apenas para a formação individual e para o trabalho, mas para o preparo para o exercício da cidadania, o que foi reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases e no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 53).

É certo, assim, que incluiu a educação em direitos humanos, que envolve todas as esferas da educação, desde a perspectiva da formação para o desenvolvimento individual até a formação para a convivência social, sobretudo para o exercício da cidadania.⁴⁰²

Considerando as finalidades da educação, o artigo 210 previu a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, bem como garantiu o ensino religioso facultativo e o ensino em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, sendo certo que os artigos 26 e 27 da Lei de Diretrizes e Bases regulamentaram os currículos.

Ressalta-se que o § 9º do artigo 26, incluído pela recente Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014, referindo-se aos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, passou a prever que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a

creches, pré-escolas e ensino fundamental, quanto àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria, como é o caso da grande maioria dos encarcerados no Brasil. Implicando ao Estado o dever de proporcionar a efetivação desse direito”. (ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. *O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade*. 2012. 228 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2012, p. 29).

⁴⁰¹ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p 284.

⁴⁰² Observa-se que o artigo 64 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias previu a distribuição gratuita de um exemplar da Constituição Federal para cada cidadão.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Observa-se, ainda, que o inciso I do artigo 27 já previa que os conteúdos curriculares da educação básica deveriam observar a diretriz de difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Os princípios que regem o ensino aparecem no artigo 206 da Constituição, baseados em ideais de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais, gestão democrática e qualidade, sendo certo que a Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 3º, especifica outros importantes como tolerância, vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais e consideração com diversidade étnico-racial.

A obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, com especialização para as pessoas com deficiência e oferta noturna para quem necessita, foi garantida como direito público subjetivo, cuja negativa gera responsabilidade da autoridade competente, nos termos do artigo 208 da Constituição Federal, enquanto o ensino médio deve ser progressivamente universalizado.

Trata-se de obrigação que envolve não apenas oferecimento e financiamento da educação, mas garantia de acessibilidade e permanência, bem como qualidade⁴⁰³, nos exatos termos constitucionais e legais.⁴⁰⁴

Por fim, a autonomia das universidades e a obediência à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foram garantidas no artigo 207, e a liberdade de ensino à iniciativa privada, mediante cumprimento das normas gerais da educação nacional e controle de qualidade pelo Poder Público, foi prevista no artigo 209 da Carta Magna.

Em síntese, conforme destaca Ranieri,

a Constituição Federal individualiza a educação como bem jurídico, dado o seu papel fundamental no desenvolvimento nacional e com a construção de uma sociedade justa e solidária (art. 3º) e, bem assim, para o desenvolvimento da pessoas e ao exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (art. 205).

⁴⁰³ Conforme explica Schilling, “o acesso é uma dimensão fundamental para a realização da educação como um direito humanos; outra dimensão central é a da permanência, porém, de uma permanência onde se possa realizar o conteúdo do direito (conforme descrito anteriormente) de acesso irrestrito ao saber, ao conhecimento científico acumulado.” (SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 278).

⁴⁰⁴ Cf. RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p 286.

Definidos os fundamentos axiológicos e teleológicos do direito à educação, a Constituição Federal cerca-o de garantias, estende a sua titularidade da pessoa humana à sociedade, ao Estado e às gerações futuras e, de forma correlata, insere o Estado, a sociedade, a família e o próprio indivíduo no pólo passivo do direito⁴⁰⁵.

Diante das especificidades conferidas pela Constituição Federal ao direito à educação, Ranieri sustenta que ele “encontra-se conformado, por um regime jurídico singular que se caracteriza por *intensa determinação de conteúdo e densidade de proteção*”⁴⁰⁶, bem como que se trata de “direito universal a prestações continuadas, com a característica de serem compulsórias para o titular do direito fundamental, compulsoriedade esta que pode ser progressivamente estendida a outros níveis de ensino”⁴⁰⁷.

Com relação à efetividade do direito à educação, têm sido objeto de grandes problemas a ausência de vagas em creche e, após os avanços na universalização do ensino fundamental, a precária qualidade da educação⁴⁰⁸, no que se pode incluir a questão da ausência de adequado desenvolvimento da educação em direitos humanos.

Por fim, como destaca Ranieri, é bom frisar que a tutela do direito à educação é ampla, pode ocorrer de forma individual, coletiva ou pública e por meio de diversos instrumentos⁴⁰⁹, favorecida pelo detalhado regime jurídico previsto na Constituição e pela justiciabilidade imediata do direito à educação, conforme tem sido amplamente reconhecido pelo Judiciário⁴¹⁰.

⁴⁰⁵ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 315-316.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 334.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 334.

⁴⁰⁸ Cf OLIVEIRA; Marcelo Lima de; PESSOA, Hugo Costa; Avaliação da qualidade na Educação Básica. In: ABMP, Todos pela educação (org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 613-629.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 326-332

⁴¹⁰ *Ibid.*, O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência do preparo da pessoa para o exercício da cidadania pela via da educação, p332-340

3. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1. Histórico ⁴¹¹

Referências sobre a educação em direitos humanos começaram a surgir após a consolidação do processo de internacionalização dos direitos humanos, contexto no qual se destaca “o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem constitucional contemporânea”⁴¹².

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, marco na proteção aos direitos humanos no plano global, já traz preocupação com a educação em direitos humanos, pois prevê como objetivo comum o esforço para promover o respeito aos direitos humanos por meio do ensino e da educação (artigo 26)⁴¹³.

A Carta da OEA, aprovada em 1948, também faz referência ao tema ao prever, no artigo 3º, “n”, como um de seus princípios, que “a educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz”, e, no artigo 47, que os Estados devem dar primordial importância “ao estímulo da educação, da ciência e da cultura, orientadas no sentido de melhoramento integral da pessoa humana e como fundamento da democracia, da justiça social e do progresso”⁴¹⁴.

Da mesma forma, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, que, em seu artigo XIII, garante o direito de toda pessoa de tomar parte na vida cultural da coletividade e gozar dos benefícios das artes, do progresso intelectual e das descobertas científicas e, em seu artigo XII, faz referência expressa ao direito à educação e observa que ela deve se inspirar nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana e proporcionar o preparo para uma vida digna e com participação social ⁴¹⁵.

⁴¹¹ A breve análise histórica visa verificar em qual ambiente a educação em direitos humanos surgiu e como foi a sua evolução, para que se possa melhor compreender o fenômeno, sem prejuízo de outras referências históricas que aparecerão em outros itens e capítulos desta dissertação.

Por não ser o principal objetivo do trabalho, mas apenas parte da necessária contextualização, a análise do histórico da educação em direitos humanos foca-se mais na realidade brasileira e não pretende definir, com exatidão, a data ou movimento/instituição que iniciou a educação em direitos no país.

⁴¹² PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, p. 190.

⁴¹³ Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>> Acesso em 26 jul 2013.

⁴¹⁴ Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-50.htm>> Acesso em 21 fev 2014.

⁴¹⁵ Artigo XII. Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana.

Antes da década de 1980, outros instrumentos internacionais também trouxeram preceitos relativos à educação em direitos humanos, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 7), de 1965, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), de 1966, e a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (artigo 10), de 1979, que serão melhor esmiuçados no capítulo a seguir.

Contudo, no Brasil e na América Latina em geral, as ditaduras instituídas no pós-guerra prejudicaram o desenvolvimento dos direitos humanos de forma adequada e, conseqüentemente, da educação em direitos humanos, que começou a ser desenvolvida por ocasião do fortalecimento da luta contra a ditadura, na década de 1980⁴¹⁶.

Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade.

O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado.

Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária.” (Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm)

No capítulo segundo, a Declaração estabelece os deveres do homem e prescreve o dever dos pais de educar os filhos (artigo XXX) e o dever de toda pessoa de adquirir, pelo menos, a instrução primária (artigo XXXI).

Na Conferência seguinte (Décima Conferência Interamericana de Caracas), realizada em 1954, foi aprovada a Resolução XXVII, que, no dispositivo 4, reconheceu a importância da educação em direitos humanos no ensino formal e solicitou aos governos americanos que tomasse providências em suas escolas e universidades sobre a questão.

⁴¹⁶ Conforme explicam Viola, Barreira e Pires:

“No turbilhão social e cultural que caracteriza a contemporaneidade, os direitos humanos ocupam um lugar paradoxal de fundamento da ordem dominante ou de propulsor dos movimentos sociais.

A América Latina é o exemplo clássico desse paradoxo. Ao longo das décadas de 1960 a 1970, a defesa dos direitos humanos e do modo de vida ocidental foi a base ideológica para as intervenções armadas vindas do mundo livre contra os fantasmas nacionalistas e comunistas. O resultado de duas décadas de opressão foi a supressão das liberdades civis e políticas e a perda gradativa de direitos sociais e econômicos através do aprofundamento das desigualdades sociais e da concentração de privilégios.

Já na década de 80, desmascaradas as falsas promessas de imediata recuperação da democracia, a sociedade civil se reorganizou para recuperar os direitos civis e políticos e refazer as demandas por direitos sociais e econômicos. Esse foi um período histórico caracterizado por dificuldades e esperanças. As dificuldades se situaram no confronto com o Estado autoritário e no rompimento político do pacto político que o sustentava. A crise econômica, provocada pelo esgotamento do financiamento externo, contribuiu para o enfraquecimento do regime militar e a reorganização da sociedade civil. (...)

Foi nessa conjuntura que a cultura dos direitos humanos superou a hipocrisia do início dos 1960 e se comprometeu com a anistia, o fim da censura, as eleições diretas e a constituinte soberana. A sociedade civil superava as restrições às liberdades coletivas e individuais e reconstruía espaços de participação e de superação do medo.

No campo da educação, iniciaram-se as críticas à tecnocracia pedagógica, aos conteúdos fragmentados, aos currículos utilitários e às práticas pedagógicas avessas ao diálogo. Gradativamente, se compreendia que, para consolidar a democracia, seria indispensável rever o sistema educacional de modo que as novas gerações assumissem sua condição de sujeitos de si mesmo, ou seja, de sujeitos políticos aptos a construir seu presente e seu futuro.

Como demonstrado acima, o paradoxo dos direitos humanos traz em si, a possibilidade de destruir sua potencialidade utópica na medida em que, como discurso, pode ser utilizado para justificar modelos políticos ou econômicos que se consideram únicos e inevitáveis.” (VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Claranda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (org). *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*, São Leopoldo: Sinodal, 2001, p. 144-145).

Assim, a partir da organização da sociedade civil e de movimentos sociais como o Movimento Nacional de Direitos Humanos, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos⁴¹⁷ e a ONG Novamérica⁴¹⁸, o movimento pela educação em direitos humanos aparece no cenário nacional como luta contra a repressão política, autoritarismo e violação dos direitos humanos e, com a redemocratização do país, incorpora novas questões que envolvem a efetivação de direitos sociais, coletivos e difusos e o combate os problemas contemporâneos nacionais⁴¹⁹.

No plano da Organização dos Estados Americanos, a preocupação já aparece em seu nascedouro, com a Carta da OEA e diversas medidas passam a ser adotadas na área da educação em direitos humanos a partir da criação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), em 1980, conforme melhor descrito no capítulo seguinte.

Da mesma forma, na Organização das Nações Unidas, a história da educação se inicia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e culmina na aprovação, em 10 de dezembro de 2004, do Programa Mundial para a educação em direitos humanos e do plano de

⁴¹⁷ Cf. VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (org). *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*, São Leopoldo: Sinodal, 2001, p. 11-12.

⁴¹⁸ Cf. SACAIVINO, Susana Beatriz (org.). *Educação em direitos humanos: pedagogias desde o sul*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013, p. 56-58.

⁴¹⁹ Conforme observa Emir Sader:

“A repressão da ditadura militar permitiu que fosse conquistado um espaço para o tema dos direitos humanos, mesmo nos órgãos de imprensa conservadores. Isto se deve, também, à concepção que fragmenta os direitos, separando aqueles que têm a ver mais diretamente com a repressão, a violência cotidiana, a violência familiar, a violação dos direitos das chamadas minorias políticas – mulheres, indígenas, homossexuais, negros. Garantir igualdade de direitos, proteção da integridade física, direito a afirmar diferenças.

Essa foi a maior conquista da educação nos direitos humanos, que começou na resistência à ditadura, com a repressão diretamente política, mas sobreviveu posteriormente, incorporando-se – ao que tudo indica com permanência – ao discurso democrático. Deixou de ter a conotação de repressão a opositores políticos e, conforme foi se aprofundando a degradação das condições de convivência nas grandes metrópoles – especialmente nas suas periferias –, passou, cada vez mais, a funcionar como marco de denúncia da falta de condições de segurança individual.

As escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade. Cursos específicos passaram a fazer parte de currículos, palestras específicas, entidades voltadas diretamente para a questão dos direitos humanos, com publicações, espaços na imprensa, promoção de personalidades que se notabilizaram na sua defesa.

A imprensa dá eco relativamente sistemático às questões de violação urbana dos direitos humanos, embora bem menor seja o espaço reservado aos casos de violência rural, que aparecem assimilados, genericamente, a um cenário geral de falta de respeito aos direitos, sem individualização das vítimas e das condições concretas dessas circunstâncias no campo.” (SADER, Emir. Contexto Histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 82-83).

ação para a primeira etapa (2005-2007)⁴²⁰, iniciando a normativa específica da educação em direitos humanos, que será melhor explorada a seguir.

No Brasil, a partir de processo iniciado em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprova-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que também será tratado de forma minuciosa no capítulo seguinte.

Importante observar que, a despeito da evolução da educação em direitos no Brasil e no mundo, inclusive normatizada pela ONU e OEA, de forma geral, Cunha observa que a formação para a Cidadania e os Direitos Humanos tem sido quase nula ou muito menor do que deveria ser mesmo em países democráticos⁴²¹, o que denota a importância de concentrar esforços nessa seara.

3.2. Natureza jurídica

Conforme já asseverado, educação em direitos humanos é um direito humano, tanto por sua fundamentalidade – diretamente relacionado à dignidade da pessoa humana e instrumento para a efetivação dos direitos fundamentais – quanto pela previsão em diversos instrumentos legais.

No âmbito da ONU, é possível extrair a fundamentalidade do direito de diversos documentos que serão analisados, valendo apontar, desde já, a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos⁴²², que reconhece a educação em direitos

⁴²⁰ Plano de ação para a primeira etapa do Programa Mundial para educação em direitos humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 24 jul 2013.

O plano de ação para a primeira etapa foi prorrogado para 2009 por meio da Resolução 6/24, de 28 de setembro de 2007, do Conselho de Direitos Humanos.

⁴²¹ “Professa-se como garantia da total liberdade a demissão completa do Estado enquanto educador político (mesmo a formação para a Cidadania e os Direitos Humanos é quase nula, em países democráticos – pelo menos é muito menor do que deveria ser), com a preocupação, reconhecidamente saudável, de não doutrinar. É o espectro totalitário, que dá receios destes, sabemos bem...Mas este laissez faire tem tido o catastrófico resultado de que a democracia, valores democráticos, cidadania democrática, estarem ao deus-dará da sorte, para mais caluniadas pelas desventuras que a ‘República real’ causa à República dos sonhos (diríamos, recordando Álvaro Ribeiro).” CUNHA, Paulo Ferreira da. Crise do Direito e do Estado e Educação para os Direitos Humanos. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (coords). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 125.

A mesma opinião foi reproduzida por CUNHA em Educação republicana para os direitos humanos: sua importância num Estado Democrático de Direito. Revista da Defensoria Pública. Ano 4, n. 2, p. 98, jul./dez. 2011.

⁴²² Segundo a declaração, toda pessoa tem o direito de obter, buscar e receber informação sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e de ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos, pois

humanos como um direito, que é favorecido pelo efetivo gozo de todos os direitos humanos, em particular dos direitos à educação e informação.

Na esfera da OEA, vários documentos que serão analisados reconhecem a educação em direitos humanos como um direito humano a partir do artigo 13 do Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais –Protocolo de San Salvador, entre eles o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, que, inclusive, refere à educação em direitos humanos como um direito humano no sistema interamericano.

No plano interno, a educação em direitos humanos também deve ser compreendida como um direito fundamental, considerando o contexto da Constituição Federal de 1988, que criou um Estado Democrático de Direito, fundado na dignidade da pessoa humana e que garante os direitos humanos, entre eles a educação. Conforme observam Maués e Weyl,

o amplo reconhecimento dos direitos humanos/fundamentais pela Constituição de 1988, além de impor um conjunto de obrigações ao Estado e aos próprios particulares para com sua proteção e promoção – cujo cumprimento contribui decisivamente para o fortalecimento da cultura humanista – também fornece bases para a educação em direitos humanos, ao promover o conhecimento de seu conteúdo e das garantias que podem ser acionadas para sua concretização⁴²³.

O direito à educação foi disciplinado no artigo 205 e seguintes da Constituição Federal, que estabeleceu que “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”.

Nota-se que o dispositivo constitucional asseverou a imprescindibilidade da educação para o exercício da cidadania, fundamento da República Federativa do Brasil (artigo 1º, inciso II, da Carta Magna), o que também foi reafirmado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.396/96).

Ademais, conforme verificado, o § 9º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, incluído pela recente Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014, referindo-se aos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, neles incluiu a educação em direitos humanos.

são essenciais para a promoção do respeito universal e efetivo de todos os direitos humanos, em conformidade com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência.

⁴²³ Cf. MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 111.

Evidente, portanto, que o direito à educação em direitos humanos foi inserido no plano constitucional, por ser necessário para o pleno desenvolvimento da dignidade humana e da personalidade e, portanto, imprescindível para o exercício da cidadania, da participação ativa e responsável nos destinos da própria existência e da vida política e social.

Não bastasse isso, o Brasil também incorporou a educação em direitos humanos como um direito ao ratificar uma série de tratados internacionais que conferiram essa condição a ela, entre eles o Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais (artigo 13.1) e o Protocolo de San Salvador (artigo 13.2).

Por fim, o próprio desenvolvimento de uma política pública nacional, por meio do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, que culminou no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, não pode significar outra coisa senão o reconhecimento de que a educação em direitos humanos é um direito fundamental.

3.3. Conceitos

Inicialmente, é importante esclarecer que, em alguns aspectos, educação e educação em direitos humanos podem se confundir, pois têm alguns conteúdos e finalidades comuns. Ademais, com o processo de fortalecimento e internacionalização dos direitos humanos, a educação em direitos humanos passou a ser referida como objeto da educação com maior recorrência.

Tanto é assim a observação geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança prevê, em seu parágrafo 2º, que “a educação à qual toda criança tem direito é a que tem como objetivo prepará-la para a vida cotidiana, fortalecer sua capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos e fomentar uma cultura onde prevaleçam valores de direitos humanos apropriados”⁴²⁴

⁴²⁴ Plano de ação para a primeira etapa do Programa Mundial para educação em direitos humanos, p. 14. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 24 jul 2013.

Ademais, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ao disciplinarem o tema, consideram a educação em direitos humanos um dos eixos fundamentais do direito à educação (artigo 2º)⁴²⁵.

Não obstante, a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos reconheceu a educação em direitos humanos como um direito⁴²⁶ que é favorecido pelo efetivo gozo de todos os direitos humanos, em particular dos direitos à educação e informação, o que denota a diferença.

Aliás, conforme se verificou do histórico da educação, esta existe desde muito antes de se pensar em educação em direitos humanos.

Assim, embora educação e educação em direitos humanos tenham pontos de interseção, procura-se encontrar as peculiaridades que possibilitem a conceituação da educação em direitos humanos como instituto próprio.

É certo, contudo, que é difícil realizar essa conceituação, considerando que, tanto educação quanto direitos humanos, comportam diversos sentidos⁴²⁷ e trazem ideias amplas, abertas e dinâmicas, suscetíveis de modificações com o tempo.

Nesse sentido, Sader observa que “abordar o tema da educação em direitos humanos requer uma visão mais ampla do que significa educar”⁴²⁸. Para ele,

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares.

⁴²⁵

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 20 jul 2013.

⁴²⁶ Segundo a declaração: 1. Toda pessoa tem o direito de obter, buscar e receber informação sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamenta/ís e de ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos, pois são essenciais para a promoção do respeito universal e efetivo de todos os direitos humanos, em conformidade com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência.

2. A educação e a formação em matéria de direitos humanos são essenciais para a promoção do respeito universal e efetivo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

3. O gozo efetivo de todos os direitos humanos, em particular, do direito à educação e ao acesso à informação, facilita o acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos.

⁴²⁷ Candau afirma que “não é fácil definir a educação em Direitos Humanos. Existem diferentes formas de concebê-la, em relação com a própria pluralidade de visões sobre os Direitos Humanos, assim como às diversas concepções pedagógicas que podem fundamentar os processos educativos”. (CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 285-286).

⁴²⁸ SADER, Emir. Contexto Histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 75.

Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas.⁴²⁹

A amplitude do conceito de educação em direitos humanos decorre, também, por se tratar de “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos”⁴³⁰ e que envolve diversas dimensões, como aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos.

A despeito da amplitude, Candau explica que as discussões travadas no Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em 1999 e 2000 salientaram que a polissemia da expressão não justifica a sua substituição por outra e nem que nela se inclua uma amplitude inesgotável de dimensões que lhe retire a especificidade⁴³¹, razão pela qual fixaram três dimensões a serem desenvolvidas a partir do ano 2000: a formação de sujeitos de direitos; o empoderamento, especialmente de grupos historicamente discriminados; e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas, que envolve o “‘educar para o nunca mais’, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países”⁴³².

Candau, assim, sustenta que a educação em direitos humanos é o processo que objetiva “formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade”⁴³³.

Benevides, por seu turno, apresenta definição que inclui a formação de uma cultura de direitos humanos:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e

⁴²⁹ SADER, Emir. Contexto Histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 80-81.

⁴³⁰ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, p. 25. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013.

⁴³¹ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 287-290.

⁴³² *Ibid.*, p. 290.

⁴³³ *Ibid.*, p. 291.

consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.⁴³⁴

Diversos instrumentos normativos conceituam a educação em direitos humanos e serão analisados apenas no capítulo que trata da normativa, para evitar repetições. Consigna-se, aqui, apenas a concepção apresentada pela Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos, tanto por sua importância, quanto por sua precisão.

Da análise do artigo 2º da referida declaração, extrai-se que educação e formação em direitos humanos constitui-se no conjunto de atividades educativas, de formação, de informação, de sensibilização e de aprendizagem que tem por objetivo promover o respeito universal pelos direitos humanos e que engloba atividades de educação sobre os direitos humanos, educação através dos direitos humanos e educação para os direitos humanos⁴³⁵.

Por fim, vale esclarecer que tem sido comum o uso de termos como “educação para os direitos humanos”, “educação para a democracia” e “educação em/para os direitos humanos” para designar a mesma atividade, mas o termo “educação em direitos humanos” tem sido mais consagrado pelo Poder Público nos documentos nacionais, pelos movimentos sociais e por grande parte da doutrina, conforme observa BARBOSA⁴³⁶.

Além disso, Schilling observa que o termo mais correto é educação em direitos humanos, pois “não se trata apenas de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação.”⁴³⁷

3.4. Conteúdos

A educação em direitos humanos abrange diversos conteúdos relacionados aos direitos humanos de todas as dimensões, incluindo os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, difusos, coletivo, e os valores ambientais, pluralistas, democráticos, pacifistas etc.,

⁴³⁴ BENEVIDES, Maria Victória. *Educação em direitos humanos: de que se trata?*, Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/boletins/edh/br/boletim1.html> Acesso em: 10 jun 2014.

⁴³⁵ Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos. Disponível em: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> Acesso em: 25 jul 2013

⁴³⁶ BARBOSA, Janaina Pires. *Educação em direitos humanos: um estudo do curso “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência” em Goiás*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo, 2013. PUC/SP, p. 44-45.

⁴³⁷ SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 273.

necessários para o desenvolvimento do indivíduo autônomo e emancipado, construção da cidadania ativa, individual e coletiva, e para a promoção da diversidade, da tolerância, da paz mundial e da cultura dos direitos humanos.

Frei Betto ensina que

Um programa educativo em direitos humanos deve englobar os direitos da liberdade (proclamados pelas revoluções burguesas do século XVIII), os direitos da igualdade (exigidos pelas conquistas sociais do século XIX) e o direito da solidariedade (reconhecidos no século XX após a Segunda Guerra). Entre os direitos de solidariedade destacam-se o direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação, ao ambiente natural ecologicamente equilibrado, à paridade nas relações comerciais entre países e à utilização do patrimônio comum da humanidade.⁴³⁸

Conforme analisado no item que trata dos sentidos dos direitos humanos, é importante lembrar que a abordagem e os conteúdos devem ser adequados e condizentes com uma perspectiva de respeito às diversidades e diferenças, para que o processo educativo não se converta em processo hegemônico.

Tanto é assim que a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação matéria de direitos humanos prevê que a educação em direitos humanos deve incluir e enriquecer a diversidade de civilizações, religiões, culturas e tradições dos diferentes países, tendo em vista da universalidade dos direitos humanos, e considerar as diferentes circunstâncias econômicas, sociais e culturais, favorecendo as iniciativas locais a fim de estimular a apropriação do objetivo comum de efetivação dos direitos humanos para todos (artigos 5º, 3 e 4)⁴³⁹.

O resgate histórico das violações aos direitos humanos e do processo de construção dos direitos humanos, contextualizados com os problemas locais e concretos dos educandos⁴⁴⁰, também devem ser objeto da educação em direitos humanos⁴⁴¹, conforme lembra Bittar⁴⁴².

⁴³⁸ BETTO, Frei. *Educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/betto_edh.html> Acesso em 15 fev 2008.

⁴³⁹ Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>> Acesso em: 25 jul 2013.

⁴⁴⁰ Ao se referir ao conteúdo programático da educação que liberta o oprimido, Freire observa que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 86).

⁴⁴¹ É o que explica Frei Betto:

“A metodologia deve abranger a noção dos direitos humanos, o conhecimento de seus documentos fundamentais e o resgate da história recente do respeito e do desrespeito aos direitos humanos no mundo; dos horrores do nazismo aos Esquadrões da Morte da América Latina, do racismo emergente hoje na Europa à matança de crianças no Brasil.

A educação em direitos humanos, segundo Fester, compreende as seguintes etapas: sensibilização, problematização, construção coletiva da interdisciplinariedade, acompanhamento sistemático do processo nas

Ademais, pela natureza aberta dos direitos humanos e por se tratar de um processo educativo de mão-dupla, em que o conhecimento é construído pela interação entre educador e educando, os conteúdos devem estar sempre abertos e também devem ser pautados pelo educando a partir do diálogo, como observa Freire⁴⁴³ e como explicam Maués e Weyl:

As novas pautas de defesa dos direitos humanos demonstram que estes não se deixam aprisionar em conteúdos normativos definitivos.

A liberdade que se amplia nas formas democráticas, longe de conferir certezas acerca dos direitos humanos, evidencia a amplitude e complexidade de suas formas. Essa relação imediata dos direitos humanos com uma pauta implica um importante ativismo político, que impulsiona conquistas normativas e veicula a inserção de parcelas da população em processos negociais, ampliando os espaços de racionalidade pública. A luta por direitos, acima de tudo, implica a práxis no sentido de uma sociedade mais racional quanto possível, capaz de criar as condições de elevação do homem e de aproveitá-las nesse benefício.

A educação em direitos humanos implica a constante pesquisa desse aberto e dinâmico “objeto”. Para além das pautas normativas – sem distar delas –, estamos diante da necessidade de ampliar os processos compreensivos acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver.

Em um sentido, a pedagogia dos direitos humanos se confunde com o retorno ao pensamento filosófico, com a necessidade de pensar o pensamento. A começar por sua própria definição, ou rendição, ante a radicalidade de sua abertura, que não o deixa apreender pelos mesmos conceitos e categorias instrumentais da forma de saber consagrada pela modernidade – a ciência.

A educação em direitos humanos requer refletir em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e naturalizam relações humanas de submissão, exclusão, exploração, discriminação, da violência, preconceito, perseguição, enfim.⁴⁴⁴

A atenção ao cotidiano e a abertura para novidades, para novos direitos e novas perspectivas sobre os mesmos direitos deve estar presente também para possibilitar a efetiva

escolas e formação permanente dos professores. Os educandos devem trabalhar nos temas da conceituação e do histórico dos direitos humanos, relacionando-os sempre com os problemas locais da comunidade e da nação.” (Ibid.).

⁴⁴² Segundo Bittar, “a educação que prepara para a emancipação deve ser sobretudo uma educação que não simplesmente formula, ao nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros”. (BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 43).

O autor complementa:

“Os educadores devem perguntar-se: não importa com qual disciplina estejam trabalhando, o que é Auschwitz para um jovem hoje? Será que um jovem de hoje conhece o que foi a realidade dos dias de Auschwitz? Por isso, Auschwitz não pode ser esquecida, e junto dela, Treblinka, Ditadura Militar, Impeachment do Collor, Ruanda, 11 de setembro, Kosovo, Invasão do Iraque etc. A consciência histórica é aquela que aponta que o passado retorna, e que sem consciência do passado se torna impossível agir no presente com vistas à mudança do futuro.”⁴⁴² (BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 43, p. 46).

⁴⁴³ Conforme ensina Freire, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”. (Op. cit., p. 83).

⁴⁴⁴ MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 109-110.

participação popular nos processos públicos e relacionados à criação, interpretação e aplicação do direito e viabilizar a constante adaptação e atualização do direito.

Nesse sentido, observando que a educação em direitos humanos é mediadora entre a norma e a realização dos direitos na cotidianidade, o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos assevera que os conteúdos devem ser aptos a desenvolver competências cidadãs de convivência, que fortaleçam a democracia, a efetividade dos direitos humanos e “que propiciem inter-relações entre os agentes educativos fundadas na dignidade humana”⁴⁴⁵.

A educação em direitos humanos abrange, assim, os conhecimentos e os valores democráticos, éticos e morais; os conhecimentos e as técnicas para aprender e proteger os direitos humanos e a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana; a promoção de atitudes, valores e comportamentos que respeitem os direitos humanos; e a adoção de medidas para a defesa e promoção dos direitos humanos, até porque se trata de um processo multidimensional, conforme anunciado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O processo educativo envolve mais do que o mero conhecimento sobre direitos, já que objetiva fortalecer a autonomia e cidadania das pessoas, especialmente dos grupos vulneráveis, bem como transformar a realidade excludente e que desrespeita os direitos humanos em sua integridade⁴⁴⁶.

Portanto, exige-se uma amplitude de conteúdo, que deve ser sempre historicamente contextualizado, e observado de forma interdisciplinar, em sua complexidade, para permitir a reflexão, crítica e a construção do conhecimento de forma adequada, sendo certo que a análise das normativas da educação em direitos humanos e dos demais itens deste trabalho apresentarão melhores contornos sobre os conteúdos.

⁴⁴⁵ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf> Acesso em 15 mar 2014.

⁴⁴⁶ Conforme observa Frei Betto, “educação em direitos humanos é uma educação para a justiça e a paz. Uma pessoa só pode dimensionar bem seus próprios direitos na medida em que reconhecer os direitos alheios, sobretudo aqueles que são fundamentais à sobrevivência. Assim, no centro do processo pedagógico devem estar, como eixo, aqueles que mais têm os direitos essenciais negados: os pobres e as vítimas da injustiça estrutural. Nessa linha, assumir os direitos dos pobres é, com frequência, estar em chique com os interesses daqueles que consideram os lucros do capital privado acima dos direitos coletivos ou as razões de Estado acima do direito individual. Essa dimensão conflitiva do processo educativo deve ser encarada com parte mesma de uma pedagogia que não quer apenas conscientizar, mas formar agentes transformadores, cidadãos empenhados na erradicação das injustiças e na construção de um mundo verdadeiramente humano.” (BETTO, Frei. *Educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/betto_edh.html> Acesso em 15 fev 2008).

3.5. Finalidades

Sinteticamente, pode-se dizer que as finalidades últimas da educação em direitos humanos são promover, proteger e efetivar os próprios direitos humanos em todas as suas dimensões, o que envolve desde os direitos individuais, até os direitos coletivos, difusos e da humanidade, e realizar a formação de uma cultura de paz.

Em sentido amplo, muitas finalidades da educação em direitos humanos acabam por se confundir com os próprios fins da educação. Assim se dá, por exemplo, com a finalidade que pretende, a partir do acesso a bens culturais, formar o indivíduo intelectualmente, moralmente e socialmente, garantindo do pleno desenvolvimento da subjetividade, da personalidade humana, da autonomia e da emancipação⁴⁴⁷.

Contudo, algumas finalidades são mais específicas da educação em direitos humanos, tais como: a difusão de informações e conhecimentos críticos sobre direitos humanos, incluindo o processo histórico de construção dos direitos humanos, as normativas e os dilemas atuais; conscientização para a garantia e a promoção de todos os direitos humanos e dos direitos humanos de todos, observando-se a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; a educação para a promoção da democracia, da promoção da paz mundial, da promoção do desenvolvimento e da justiça social; a educação para a promoção da cidadania e da participação ativa e coletiva do cidadão na sociedade local e global, inclusive no tocante ao acesso à justiça; o respeito e a promoção da igualdade, da diversidade, da interculturalidade e da multiculturalidade; o empoderamento de grupos vulneráveis e minorias.

Muitas dessas finalidades específicas têm relação direta com as demandas dos direitos humanos, o que inclui questões clássicas, como valores republicanos e democráticos, bem como desafios dos direitos humanos na contemporaneidade, que envolvem o exercício da cidadania plena, o acesso à justiça, a efetivação de direitos econômicos, sociais e culturais, a promoção da tolerância, da diversidade e do respeito à diferença, a proteção de direitos de minorias e grupos vulneráveis etc.

⁴⁴⁷ Conforme observa BITTAR, “uma educação voltada para a disseminação de uma cultura de direitos humanos tem de ser capaz, acima de tudo, de propugnar a construção de uma sociedade preparada para o exercício da autonomia, condição fundamental para o exercício da cidadania”. (BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 42).

No plano da OEA, os documentos enfatizam a finalidade da educação em direitos humanos contribuir para formação de uma cultura democrática, de paz e não-violência. A questão se faz bem presente na OEA muito por conta das diversas ditaduras que assolaram as Américas na segunda metade do século XX. É certo que a educação em direitos humanos para a democracia visa, antes de tudo, evitar o retorno a regimes totalitários, pois, como observa Bittar, em referência à *Educação após Auschwitz*, de Adorno, “uma cultura para a democracia é antes de tudo uma cultura preparada para o *não retorno* do totalitarismo”⁴⁴⁸.

Candau, apoiada nas pesquisas de Nancy Flowers e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em 1999 e 2000, bem observa que as finalidades da educação em direitos humanos têm relação com os desafios que se colocam em determinado contexto territorial e social. Assim, enquanto o fortalecimento dos regimes democráticos era pauta fundamental nos países latinos nos anos 80, após a ditadura, novas pautas nasceram nos anos 2000 com as diversas alterações políticas, sociais, econômicas, culturais e ideológicas.⁴⁴⁹

Em texto publicado em 2008, Candau apresenta os desafios da educação em direitos humanos que considera fundamentais na atualidade no contexto nacional: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos, que a associa exclusivamente à defesa de “bandidos”; b) definir uma concepção de Direitos Humanos e o que se pretende atingir em cada situação concreta, diante da polissemia dos Direitos Humanos; c) articular ações de sensibilização e de formação; d) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos, pois, além do conteúdo, o ambiente de aprendizagem também deve realizar os Direitos Humanos; e) incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar, sem a necessidade de uma disciplina específica; f) introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos educadores; g) estimular a produção de materiais de apoio.⁴⁵⁰

Por outro lado, a finalidade de promoção e defesa dos direitos de grupos vulneráveis também é referida com frequência, como aparece, por exemplo, na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Carta Democrática Interamericana, no Marco estratégico 2011-2014: a educação como chave do futuro democrático, na Convenção Interamericana contra o

⁴⁴⁸ BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p.40.

⁴⁴⁹ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 288-289.

⁴⁵⁰ *Ibid.*, p.294-297.

Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância e na Convenção Interamericana contra toda forma de Discriminação e Intolerância.

Nessa esteira, conforme já mencionado, Nalini destaca a missão da educação em direitos humanos de reafirmar os direitos de minorias e grupos vulneráveis e ensinar as pessoas a respeitá-los⁴⁵¹ e Schilling salienta a importância da educação não aceitar isolamentos e construir diálogos⁴⁵².

Em sentido semelhante, Schritzmeyer refere à educação para o diálogo, “para abertura de horizontes particulares de vida diante de outros, também particulares, com vistas a possíveis concessões frente a conflitos.”⁴⁵³

Em síntese, como defende Wolkmer, é importante “consolidar uma Educação Conscientizadora capaz de redefinir os Direitos Humanos...numa perspectiva integral, local e intercultural”⁴⁵⁴, voltando-se as atenções para o histórico dos direitos humanos e para os novos sentidos da igualdade que permitem garantir os direitos sociais de minorias e grupos vulneráveis e, a partir da multiculturalidade, respeitar as diferenças e diversidades:

Há de se ter em conta que os Direitos Humanos, engendrados no bojo de uma tradição liberal-burguesa, não estão mais centrados meramente em necessidades corporalizadas nos direitos individuais, mas inclui direitos sociais, econômicos e culturais. Certamente que, na historicidade dos Direitos Humanos, a discussão dos direitos das minorias e dos grupos étnicos marginalizados tem favorecido o cenário da multiculturalidade como pauta e como processo de desenvolvimento da democracia em número crescente de países.⁴⁵⁵

Vale apontar, também, a finalidade da construção de uma cultura para a transformação social, destacada por Viola:

Compreender a democracia e os direitos humanos como uma construção que se faz ao longo da história e que tem diante de si o futuro pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir uma cultura indispensável para essa transformação. Ou, como ensinava Freire (1995), se a educação por si não muda o mundo, sem educação não se pode mudar a sociedade.⁴⁵⁶

⁴⁵¹ NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 246.

⁴⁵² SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 282

⁴⁵³ SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Antropologia e educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 130-131.

⁴⁵⁴ WOLKMER, Antonio Carlos. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. P. 214.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 215.

⁴⁵⁶ VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Claranda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (org). *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*, São Leopoldo: Sinodal, 2001, p. 149-150.

Observa-se que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos também reconhecem que a educação em direitos humanos tem “a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (artigo 3º)⁴⁵⁷ e a transformação cultural por meio da educação em direitos humanos é referida, ainda, em documentos da OEA, como na Declaração de San Pedro Sula: Rumo a uma cultura da não-violência⁴⁵⁸ e na Declaração de Quito⁴⁵⁹.

Existem, ainda, outros objetivos concretos e finalidades mais específicas da educação em direitos humanos que costumam ser apresentadas nos programas e planos de educação em direitos humanos, as quais serão melhor verificadas por ocasião da análise de referidos programas e planos.

3.6. Pedagogias

Conforme já exposto no item que trata dos sentidos da educação para a educação em direitos humanos, nota-se que esta exige uma metodologia/pedagogia adequada para que atenda às suas finalidades com êxito.

Contudo, como explica Candau, muitas vezes, “...a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover”⁴⁶⁰.

⁴⁵⁷

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 20 jul 2013.

⁴⁵⁸ Reafirma o compromisso dos Estados de promover uma cultura de paz e não-violência, envolvendo toda a sociedade, com a divulgação, de forma ampla, dos direitos humanos, com a promoção de políticas de conscientização e sensibilização da população para combater discriminações e com a formulação e implementação de programas educativos, desde os primeiros anos de formação, tanto no ensino formal quanto não-formal, que reforcem uma cultura de paz e possibilitem uma transformação cultural (Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 20 jun 2014).

⁴⁵⁹ Os Estados se comprometeram a apoiar políticas públicas e programas educativos com o objetivo de promover uma transformação cultural que possibilite a erradicação da violência, com especial atenção para a violência intra-escolar, intrafamiliar e a praticada contra a mulher, as crianças e os jovens, em virtude de diversos fatores, inclusive culturais, econômicos, sociais, étnicos e políticos. (Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/reunioes_ministeriais.asp> Acesso em: 20 jun 2014).

⁴⁶⁰ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 285.

Por isso, Candau destaca a importância de se “‘desnaturalizar’ a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente”⁴⁶¹.

Assim, a pedagogia deve ser adequada ao sentido de direitos humanos concebido e às finalidades que se pretende atingir, pois, segundo CANDAU, “as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar”⁴⁶².

Bittar sustenta que a educação em direitos humanos deve ser desenvolvida de modo a possibilitar a sensibilização e a humanização, o afastamento da opressão, a retomada da subjetividade e a expansão da autonomia, valendo-se, para tanto, de diversas didáticas, inclusive alternativas às didáticas tradicionais, que estimulem os sentidos e movimentem a criatividade⁴⁶³.

Trabalhar com metodologias tradicionais, que visem o treinamento, em que o professor, detentor de todo o conhecimento, utilizando-se de métodos predominantemente expositivos, transfere ensinamentos ao aluno, que não possui conhecimento e aprende como expectador, não atende às necessidades da educação em direitos humanos, que busca a formação para a emancipação e para o exercício da cidadania ativa⁴⁶⁴.

⁴⁶¹ Ibid., p. 286.

⁴⁶² Ibid., p. 291.

⁴⁶³ Bittar assim explica: “Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, sensibilizar, agindo de modo a ser mais que instrutiva (somatória de informações acumuladas), enfatizando-se o seu aspecto formativo (geradora de autonomia do pensar).

(...)

Por isso, as técnicas pedagógicas devem orientar-se no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isso implica uma prática pedagógica capaz de penetrar através dos sentidos e que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Esse arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico dá-se pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperança...Quando isso está em movimento, a sala de aula foi tornada um laboratório de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Para isso, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, humanidades, ou seja, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de ideias. Essa experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação e, portanto, do ensino jurídico”. (BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 48-49).

⁴⁶⁴ Como explica Frei Betto: “3. Como recomenda Paulo Freire, a educação em direitos humanos deve ser dialógica, adotando o educador posturas que levem à colaboração, união, organização, síntese cultural e

O próprio processo educativo deve ser desenvolvido de acordo com os princípios democráticos e de direitos humanos, de modo que permita o diálogo e a construção conjunta do conhecimento, observando a abertura e dinamicidade dos direitos humanos. A metodologia da educação em direitos humanos, portanto, deve ser fonte de aprendizado democracia e dos direitos humanos por meio do convívio em ambiente que fomente tais valores.

Viola, Barreira e Pires observam que o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, por ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, já considerava a necessidade de que o ato pedagógico fosse construído com base nos princípios dos direitos humanos⁴⁶⁵, no mesmo sentido concebido pela UNESCO⁴⁶⁶.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos se coaduna com uma pedagogia da ação comunicativa, exercitada por meio da liberdade de diálogo e da pluralidade de interações entre os sujeitos do processo educativo. Trata-se de uma mudança de paradigma em relação aos métodos e estruturas tradicionais de ensino, pois, como observa Bittar, representa “opor à

reconstrução do conhecimento. Deve-se superar comportamentos comuns na educação tradicional, tais como sedução, manipulação, concorrência, invasão cultural e imposição de valores e de conhecimentos. Segundo Antônio Carlos Ribeiro Fester, um dos mais importantes educadores em direitos humanos no Brasil, o programa deve adotar a pedagogia da indignação e jamais do conformismo. As metodologias devem induzir os educandos à participação social; à contradição; à visão universal que supere etnias, classes, nações etc; estimulando a criatividade, fortalecendo os vínculos com a comunidade e tendo como referência a realidade na qual se vive hoje.

(...)

7. A metodologia adequada à educação em direitos humanos é a da educação popular inspirada no método Paulo Freire. Ela considera o educando o centro do processo educativo e, indutiva, vai da prática à teoria para retomar e melhor qualificar a prática. Parte de casos concretos e utiliza recursos como dramatização, simulação de casos, papelógrafo, desenhos, jogos, pesquisas e, sobretudo, valoriza a narrativa oral e existencial dos educandos. Ela se direciona do local ao internacional; do pessoal ao social; do detalhe ao geral; do fato ao princípio; do biográfico ao histórico. O educador não educa; ajuda a educar e, ao fazê-lo, se predispõe à reeducação. E todo o processo educativo tem como ponto de partida e de chegada ação dos sujeitos educados (educandos e educadores) na transformação da realidade em que se inserem”. (BETTO, Frei. *Educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/betto_edh.html> Acesso em 15 fev 2008)

⁴⁶⁵ Os autores assim se manifestam: “o ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que educador e educando são seres emancipados e construtores de autonomia.

Assim, para além da construção dos saberes próprios da escrita, específicos das ciências matemáticas, próprios das ciências da natureza e das ciências sociais, considera-se que tanto os educadores como os educandos sejam capazes de construir, em conjunto e dialogicamente, a capacidade de conhecer os direitos inerentes à condição humana.” (VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Claranda; PIRES, Thiago Vieira. *Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa*. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (org). *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*, São Leopoldo: Sinodal, 2001, p. 151).

⁴⁶⁶ Os autores complementam trazendo a posição da UNESCO no mesmo sentido:

“A UNESCO considera também que é preciso construir ações pedagógicas nas quais os educandos sejam capazes de compreender e agir na busca de soluções para as carências de direitos, tanto individuais quanto coletivas, das sociedades em que vivem. Assim, “tanto o que é ensinado como o modo que é ensinado devem refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências” (UNESCO, 2009, p. 1). (Ibid, p. 153-154).

tradição da autoridade a tradição do exercício da liberdade pelo diálogo⁴⁶⁷, substituir a educação “para pensar em agir sem o outro, apesar do outro...por uma consciência de que agir no mundo é sobretudo *interagir* com o outro, a partir da consideração do outro”⁴⁶⁸.

A pedagogia, assim, deve ser apta a expor o processo histórico de violações aos direitos humanos e de sua construção, os conflitos sociais e os problemas do cotidiano, bem como suscitar a reflexão, crítica e sensibilizar para luta contra as desigualdades e injustiças e para a transformação social.⁴⁶⁹

É importante, também, que a pedagogia seja adequada ao contexto no qual se insere, razão pela qual Sacavino faz essa contextualização à realidade brasileira e, em alusão aos ensinamentos de Boaventura de Sousa Santos, propõe “pedagogias desde o sul”⁴⁷⁰,

⁴⁶⁷ VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Claranda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (org). *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*, São Leopoldo: Sinodal, 2001., p. 49.

⁴⁶⁸ Ibid, p. 51.

⁴⁶⁹ Conforme expõe Frei Betto:

“2. A educação em direitos humanos deve humanizar, o que significa suscitar nos educandos capacidade de reflexão e de crítica, bem como a aquisição do saber, o acolhimento do próximo, a sensibilidade estética, a capacidade de encarar os problemas da vida, o cultivo do humor etc.

Nesse sentido, cabe ao programa educativo decantar o discurso consagrado das injustiças, das desigualdades e das discriminações. Deve permitir ao educando o confronto com as diferentes representações do real. Como afirma o Cardeal Paulo Evaristo Arns, de São Paulo, “a educação é sempre ideológica e o ensino politicamente neutro é apenas um mito da filosofia liberal, a qual exclui as atividades políticas das demais atividades da sociedade civil”.

(...)

5. A metodologia deve abranger a noção dos direitos humanos, o conhecimento de seus documentos fundamentais e o resgate da história recente do respeito e do desrespeito aos direitos humanos no mundo; dos horrores do nazismo aos Esquadrões da Morte da América Latina, do racismo emergente hoje na Europa à matança de crianças no Brasil.

A educação em direitos humanos, segundo Fester, compreende as seguintes etapas: sensibilização, problematização, construção coletiva da interdisciplinariedade, acompanhamento sistemático do processo nas escolas e formação permanente dos professores. Os educandos devem trabalhar nos temas da conceitualização e do histórico dos direitos humanos, relacionando-os sempre com os problemas locais da comunidade e da nação.

6. A educação em direitos humanos é uma educação para a justiça e a paz. Uma pessoa só pode dimensionar bem seus próprios direitos na medida em que reconhecer os direitos alheios, sobretudo aqueles que são fundamentais à sobrevivência. Assim, no centro do processo pedagógico devem estar, como eixo, aqueles que mais têm os direitos essenciais negados: os pobres e as vítimas da injustiça estrutural. Nessa linha, assumir os direitos dos pobres é, com frequência, estar em chique com os interesses daqueles que consideram os lucros do capital privado acima dos direitos coletivos ou as razões de Estado acima do direito individual. Essa dimensão conflitiva do processo educativo deve ser encarada com parte mesma de uma pedagogia que não quer apenas conscientizar, mas formar agentes transformadores, cidadãos empenhados na erradicação das injustiças e na construção de um mundo verdadeiramente humano.” (BETTO, Frei. *Educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/betto_edh.html> Acesso em 15 fev 2008).

⁴⁷⁰ Sacavino explica: “Em nossa concepção estas pedagogias desde o Sul se baseiam em uma compreensão dos direitos humanos como uma construção histórica e no nível educativo nas pedagogias críticas. Estas pedagogias - da indignação, da admiração, da memória, do empoderamento dos sujeitos sociais discriminados e das convicções firmes- integram e articulam os seguintes elementos próprios da educação em direitos humanos que devem ser afirmados nos diferentes âmbitos dos processos educativos: a visão integral e inter-relacionada dos direitos; uma educação para o ‘nunca mais’; o desenvolvimento de projetos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (Sacavino, 2009, p. 100).

apresentando propostas de pedagogia da indignação, da admiração, da memória, do empoderamento dos grupos excluídos, de convicções firmes, intercultural e antidiscriminatória.

Frei Betto também observa a necessidade de adequação da pedagogia à realidade nacional, destacando que o país foi o último da América Latina a acabar com a escravidão, que ainda se mantém de modo oficioso, e acrescenta que, na sociedade brasileira, a identidade “passa pelo ter mais e não pelo ser mais. A propriedade é o fundamento da cidadania. Aquele que se encontra destituído de posses é tido também como desprovido de direitos.”⁴⁷¹

Na mesma esteira, Candau defende que as estratégias metodológicas “têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade”⁴⁷².

Para promover este tipo de educação em direitos humanos, em sintonia com as finalidades almejadas, Candau assevera que há necessidade de um processo formativo, com “atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo”⁴⁷³; que viabilize “o papel ativo de todos/as os/as que deles participam”⁴⁷⁴; com temas “definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos Direitos Humanos”⁴⁷⁵; que mobilize, de modo integrado e inter-relacionado, “diferentes dimensões presentes no processos de ensino-aprendizagem, tais

Entendemos o Sul, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2009), como a metáfora do sofrimento humano. São os grupos, os povos, os países e as nações que têm sofrido mais e continuam sofrendo com o desenvolvimento do capitalismo global, porque se mantiveram como países subdesenvolvidos, em desenvolvimento permanente, sem chegar nunca ao grupo dos países desenvolvidos e detentores de poder. Com o Sul e desde o Sul também se aprende, e isso significa levar em consideração que a compreensão do mundo é mais abrangente que a concepção ocidental do mundo. É muito importante no momento atual perceber que há outras visões do mundo, outras epistemologias, que é necessário identificar, analisar, compartilhar, reconhecer. Este é um aspecto importante no enfoque das pedagogias propostas para a educação em direitos humanos.” (SACAVINO, Susana Beatriz (org.). *Educação em direitos humanos: pedagogias desde o sul*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013, p. 80-81).

⁴⁷¹ BETTO, Frei. *Educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/betto_edh.html> Acesso em 15 fev 2008.

⁴⁷² CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 291.

⁴⁷³ Ibid., p. 292. A autora aponta que, em geral, as experiências exigem de 90 a 100 horas de trabalho.

⁴⁷⁴ Ibid., p. 292. CANDAU salienta que os as pessoas devem ser agrupadas em núcleos de, no máximo, 35 a 40 pessoas.

⁴⁷⁵ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 292.

como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar⁴⁷⁶; que utilize, com referência à realidade e experiência dos participantes, “metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes⁴⁷⁷; que faça uso de “oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos sócio-afetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos⁴⁷⁸”.

Candau lembra que o processo pretende “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas⁴⁷⁹”, sendo certo que as abordagens devem ser adequadas ao contexto específico. Assim, não é possível trabalhar da mesma forma em universidades, na escola e com movimentos populares.

Em síntese, Candau salienta que “o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas⁴⁸⁰”, bem como que o importante “é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em* Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.⁴⁸¹”

A adequada metodologia/pedagogia para o desenvolvimento da educação em direitos humanos é objeto de preocupação das normativas da educação em direitos humanos, valendo destacar alguns aspectos.

No âmbito da ONU, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos refere à pedagogia como um dos princípios condutores da atividade e indica a necessidade de utilização de métodos pedagógicos participativos e de ambientes que fomentem o aprendizado sem temores, estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o pleno desenvolvimento da personalidade⁴⁸².

O plano de ação para a primeira etapa do Programa Mundial, por seu turno, propõe a educação em direitos humanos com enfoque holístico, em que todos os componentes e

⁴⁷⁶ Ibid., p. 292.

⁴⁷⁷ Ibid., p.293.

⁴⁷⁸ Ibid., p.293.

⁴⁷⁹ Ibid., p.293.

⁴⁸⁰ Ibid., p. 294.

⁴⁸¹ Ibid., p.294.

⁴⁸² Plano de ação para a primeira etapa do Programa Mundial para educação em direitos humanos, p. 11. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 24 jul 2013.

processos de aprendizagem (planos de estudo, materiais didáticos, métodos pedagógicos e capacitação) conduzam ao aprendizado dos direitos humanos.

A Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos, por sua vez, estabelece que a educação em direitos humanos engloba a educação através dos direitos humanos, o que inclui a aprendizagem e o ensino em respeito pelos direitos dos educadores e educandos (artigo 2, “b”).⁴⁸³

No tocante à OEA, a Resolução nº 2066 (XXXV-O/05), que sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de direitos humanos nos centros formais de educação, propõe algumas metodologias que evidenciam o norte do sistema interamericano nessa seara:

- a) Buscar os métodos destinados a conscientizar os estudantes sobre as normas de direitos humanos vigentes em cada Estado e promover sua incorporação de maneira transversal no currículo acadêmico dos centros de estudo;
- b) Buscar métodos pedagógicos para que os estudantes possam conhecer, respeitar e promover os direitos humanos relacionando-os com as situações da vida cotidiana, para gerar neles condutas necessárias que assegurem, entre outros, a convivência pacífica, a participação democrática, a diversidade e o pluralismo;
- c) Elaborar material didático na área de educação em direitos humanos;
- d) Capacitar permanentemente os professores de todos os níveis em matéria de educação em direitos humanos;
- e) Organizar foros de discussão referentes à aplicação do sistema de promoção e proteção dos direitos humanos;
- f) Convocar concursos periódicos sobre o conhecimento e a aplicação das normas de proteção dos direitos humanos;
- g) Fomentar a participação dos alunos e professores na discussão e pesquisa sobre o avanço e desenvolvimento do sistema interamericano de promoção e proteção dos direitos humanos em seus respectivos países; e
- h) Promover o ensino e a divulgação dos direitos humanos por intermédio da mídia.⁴⁸⁴

No âmbito nacional, ao tratar da educação básica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos refere à “ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa”⁴⁸⁵, capaz de promover a cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, assegurando que os objetivos e as práticas sejam coerentes com os direitos humanos; que garanta espaços de entendimento mútuo, de respeito e de responsabilidade; que se estruture na diversidade cultural e ambiental; que esteja presente no currículo, na formação

⁴⁸³ Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>> Acesso em: 25 jul 2013.

⁴⁸⁴ Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em 15 mar 2014.

⁴⁸⁵ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013.

inicial e continuada dos profissionais de educação; que observe o caráter transversal e a relação dialógica dos atores sociais.

Nota-se que, entre os objetivos específicos da educação em direitos humanos nos âmbitos da ONU, OEA e Brasil, aparece a inclusão do tema na rede formal de ensino, sem prejuízo da difusão nos ambientes não-formais, por se tratar de um processo que se prolonga por toda a vida, em todos os setores sociais.

Nesse ponto, é importante esclarecer que a amplitude e importância central dos direitos humanos exigem atenção especial, de forma que deve ser tratado em todas as disciplinas curriculares, de forma transversal, como finalidade do projeto pedagógico, o que foi estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos⁴⁸⁶.

3.7. Sujeitos

Considerando-se a educação em direitos humanos um direito humano, é inequívoco que o Estado tem a obrigação de promover a atividade em favor dos cidadãos por meio de suas instituições e agentes, especialmente das escolas, dos professores e até mesmo das instituições do sistema de justiça, com destaque para a Defensoria Pública. Conforme observa CUNHA,

o Estado tem de defender os cidadãos contra a ignorância e a colonização de ideias de grupos activistas – quer os arautos miúdos do politicamente correcto, quer as grandes máquinas de *marketing*, que inventam o que for preciso, mesmo ideologia, para vender.

Ora, a única forma de o fazer é uma revolução mental, na própria concepção do Estado de Direito Democrático. É o assumir-se ele como *Estado de Educação para a*

⁴⁸⁶ “Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 20 jul 2013.)

Liberdade. Ou, se preferirmos, para os Direitos Humanos, que são a sua tradução actual.⁴⁸⁷

No atual cenário de globalização e internacionalização dos direitos humanos, agências e instituições internacionais também têm essa obrigação, que extravasa os limites territoriais e concebe a sociedade mundial para além das fronteiras, e devem buscar a atuação de forma cooperativa com os Estados.

A sociedade em geral também tem a atribuição de se empenhar no processo de educação em direitos humanos, pois a própria Constituição Federal, no artigo 205, prevê sua responsabilidade no desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, destacam-se os papéis de professores e faculdades da rede privada, juristas⁴⁸⁸ e profissionais de assistências jurídicas, jornalistas e profissionais da mídia, ONGs, associações, sindicatos, movimentos sociais, lideranças sociais etc.

Os sujeitos passivos/educandos, por seu turno, são constituídos por toda a população dos Estados, com destaque para as crianças e adolescentes, estudantes em geral, professores, pessoas e grupos em condição de vulnerabilidade, agentes estatais e funcionários públicos, especialmente dos sistemas de segurança e justiça, jornalistas e profissionais da mídia, movimentos sociais, lideranças sociais etc.

Frei Betto bem destaca que as pessoas pobres e vítimas de injustiça social devem estar no centro do projeto pedagógico, por serem os que mais têm direitos essenciais negados⁴⁸⁹. De fato, a temática dessas violações de direitos deve estar sempre em foco, mas a educação em direitos deve se dirigir a todos, inclusive àqueles que não pertencem a minorias ou grupos vulneráveis, para que se conscientizem da exclusão e discriminação, a fim de que a transformação social possa ocorrer de forma plena, em toda a sociedade.

⁴⁸⁷ CUNHA, Paulo Ferreira da. Crise do Direito e do Estado e Educação para os Direitos Humanos. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (coords). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 126.

⁴⁸⁸ Conforme observa Nalini, “para que os direitos humanos sejam apreendidos, assimilados e por todos fruídos, mostra-se essencial a reforma de consciência dos educadores e de todos os operadores do direito.” (NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 243).

⁴⁸⁹ BETTO, Frei. *Educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/betto_edh.html> Acesso em 15 fev 2008..

4. NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

4.1. Normativa na Organização das Nações Unidas

4.1.1. A normativa antecedente ao Programa Mundial para educação em direitos humanos

A preocupação com a educação em direitos humanos vem desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que prevê como objetivo comum o esforço para promover o respeito aos direitos humanos por meio do ensino e da educação (artigo 26)⁴⁹⁰.

Vários outros instrumentos internacionais estabeleceram preceitos relativos à educação em direitos humanos⁴⁹¹, entre eles o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 7), a Declaração e Programa de Ação da Conferência sobre a Mulher, realizada em Beijing (China), em 1995 (parágrafo 24), a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, celebrada em Durban (África do Sul), em 2001 (Declaração, parágrafos 95 a 97 e Programa de Ação, parágrafos 126, 127, 129, 131, 133 a 139) e a Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe (UNESCO, 2001).

Merece destaque a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que, em 1993, por meio da Declaração e Programa de Ação de Viena⁴⁹² (Parte I, parágrafos 33 e 34 e Parte II, parágrafos 78 a 82) reafirmou a responsabilidade prioritária dos Estados na efetivação dos direitos humanos e ressaltou a educação em direitos humanos como instrumento fundamental para tanto⁴⁹³.

⁴⁹⁰ Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf> Acesso em: 30 nov 2013.

⁴⁹¹ Cf. MAIA, Antônio Cavalcanti. Acerca dos direitos humanos e o diálogo intercultural. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 85-101.

⁴⁹² Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em: 25 jul 2013).

⁴⁹³ “A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma

Além disso, marcos internacionais concretos de ação foram adotados, como a Campanha Mundial de Informação Pública sobre os Direitos Humanos, com base na preparação e difusão de material de informação sobre os direitos humanos, a Década das Nações Unidas para a educação na esfera dos direitos humanos, e a Década Internacional de uma cultura de paz e não violência para as crianças do mundo (2001-2010).

4.1.2. O Programa Mundial para educação em direitos humanos

Após a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, diversas resoluções foram aprovadas pela Assembleia Geral e pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas proclamando a importância da educação em direitos humanos.

A década de 1995 a 2004 foi estabelecida como a Década das Nações Unidas para a educação na esfera dos direitos humanos e o Programa Mundial para educação em direitos humanos⁴⁹⁴ foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 2004, por meio da Resolução 59/113.

O programa afirma que a educação na esfera dos direitos humanos é um processo de longo prazo, que se prolonga durante toda a vida, pelo qual as pessoas aprendem a ser tolerantes, a respeitar a dignidade dos outros e os meios e métodos de fortalecer o respeito em todas as sociedades, sendo certo que é essencial para a realização dos direitos humanos e liberdades fundamentais e contribui significativamente para promover a igualdade, prevenir os conflitos e as violações de direitos humanos e fomentar a participação nos processos

reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência sobre Direitos Humanos enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais e solicita aos Estados que assim procedam. A educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito das Nações Unidas. Por essa razão, a educação sobre direitos humanos e a divulgação de informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenham um papel importante na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em níveis nacional e internacional. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos observa que a falta de recursos e restrições institucionais podem impedir a realização imediata desses objetivos.” (Declaração e Programa de Ação de Viena, parte I, parágrafo 33, disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em: 30 nov 2013).

“78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz.” (Declaração e Programa de Ação de Viena, Parte II, D, parágrafo 78, disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em: 30 nov 2013).

⁴⁹⁴ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 24 jul 2013.

democráticos, a fim de estabelecer sociedades em que se valorize e respeite todos os seres humanos, sem discriminações e distinções de nenhum tipo, em particular por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política e de outra ordem, como origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

Estabeleceu-se que o programa começaria em 1º de janeiro de 2005, seria estruturado em etapas sucessivas e teria por objetivo promover a execução dos programas de educação na esfera dos direitos humanos em todos os setores e, em seguida, em 14 de junho de 2005, na 113ª sessão plenária, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, por meio da Resolução 59/113B, o plano de ação para a primeira etapa (2005-2007) do Programa Mundial para a educação em direitos humanos⁴⁹⁵.

4.1.2.1. A primeira etapa do plano de ação

O plano de ação para a primeira etapa (2005-2009) do Programa Mundial para a educação em direitos humanos centra-se na educação em direitos humanos nos sistemas de ensino primário e secundário. Conforme explicado no resumo do plano de ação,

ao contrário da Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos (1995-2004), de duração limitada, o Programa Mundial consiste em uma série de etapas, a primeira das quais abrange o período de 2005-2007 e é centrada nos sistemas de ensino primário e secundário. No Plano de Ação para a primeira etapa, elaborado por um amplo grupo de especialistas em educação e em direitos humanos dos cinco continentes, são propostas uma estratégia concreta e as idéias práticas para proporcionar educação em direitos humanos no plano dos países.⁴⁹⁶

O plano considera o consenso da comunidade internacional de que “a educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização dos direitos humanos”⁴⁹⁷ e a existência dos diversos documentos internacionais elaborados nesse sentido. A partir das bases acordadas pela comunidade internacional, define a educação em direitos humanos como:

o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de:

a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;

⁴⁹⁵ O plano de ação para a primeira etapa foi prorrogado para 2009 por meio da Resolução 6/24, de 28 de setembro de 2007, do Conselho de Direitos Humanos.

⁴⁹⁶ Plano de ação para a primeira etapa do Programa Mundial para educação em direitos humanos, p. 2. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 24 jul 2013.

⁴⁹⁷ Ibid., p. 9.

- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito;
- e) Fomentar e manter a paz;
- f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.⁴⁹⁸

Trata-se, portanto, de uma atividade que possui conteúdo amplo e voltado para a prática, abrangendo os conhecimentos e as técnicas para aprender e proteger os direitos humanos e a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana; a promoção de atitudes, valores e comportamentos que respeitem os direitos humanos; e a adoção de medidas para a defesa e promoção dos direitos humanos.⁴⁹⁹

Os objetivos do plano envolvem o fomento de uma cultura em direitos humanos, a promoção do entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos, a garantia de atenção à educação em direitos humanos nos planos nacional, regional e internacional, a criação de um marco coletivo comum para a adoção de medidas, a ampliação de oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis e o aproveitamento e apoio de programas já existentes.⁵⁰⁰

Analisando-se os princípios do plano, percebe-se a preocupação com a promoção da interdependência, indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos e com o direito ao desenvolvimento. Ademais, destaca-se o foco na pessoa do educando, pois a educação deve dotar a pessoa de meios para identificar as suas necessidades em matérias de direitos humanos, de acordo com as peculiaridades de seu contexto cultural, e se desenvolver através

⁴⁹⁸ Ibid., p. 10.

⁴⁹⁹ Conforme descrito no resumo do plano de ação: “uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados.

As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural. Mediante essas atividades, os educandos são dotados dos meios necessários para determinar e atender as suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas desses direitos. Tanto o que é ensinado como o modo como é ensinado devem refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências.” (Ibid., p. 1).

⁵⁰⁰ Ibid., p. 11.

de métodos pedagógicos participativos, que permitam o pleno desenvolvimento da personalidade.⁵⁰¹

Ao tratar da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino primário e secundário, o plano toma como premissa a observação geral nº 1 do Comitê sobre os Direitos da Criança⁵⁰² e a Convenção sobre os Direitos da Criança⁵⁰³ e a apresenta uma educação em direitos humanos com enfoque holístico, pensando que todos os componentes e processos de aprendizagem (planos de estudo, materiais didáticos, métodos pedagógicos e capacitação) conduzam ao aprendizado dos direitos humanos.

São destacados cinco componentes pelo plano para o êxito na educação em direitos humanos – políticas educativas, aplicação de políticas, ambiente de aprendizagem, ensino e aprendizagem e formação e aperfeiçoamento do pessoal docente – e apresentadas diretrizes práticas sobre a forma de implementar esses componentes no sistema de ensino.

No tocante às políticas educativas, as normativas, diretrizes e planos de ensino, observa que elas devem sempre considerar uma educação baseada no gozo de direitos, com os direitos humanos como parte de todo o sistema educativo, o qual deve ser desenvolvido de forma participativa, garantindo-se uma educação de qualidade.

Ademais, a aplicação de políticas deve ser feita de forma estratégica, levando em conta a participação de todos os interessados, com a destinação de recursos suficientes, a criação de formas de coordenação e a observância da coerência, a supervisão e a prestação de contas.

Salienta, ainda, a necessidade de criação de um ambiente em que todos os direitos humanos de todos os agentes sejam respeitados, permitindo-se, além do aprendizado cognitivo, o desenvolvimento social e emocional e a possibilidade das crianças expressarem suas opiniões de forma livre, participarem da vida escolar e interagirem com a comunidade em geral.

⁵⁰¹ Ibid., p. 11.

⁵⁰² Prevê, em seu parágrafo 2º, que “a educação à qual toda criança tem direito é a que tem como objetivo prepará-la para a vida cotidiana, fortalecer sua capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos e fomentar uma cultura onde prevaleçam valores de direitos humanos apropriados”.

O parágrafo 3º prevê que essa educação “oferece a toda criança uma ferramenta indispensável para que, com seu esforço, consiga no transcurso de sua vida uma resposta equilibrada e respeitosa dos direitos humanos para as dificuldades que acompanham um período de mudança fundamental impulsionado pela globalização, pelas novas tecnologias e por fenômenos conexos. (Ibid., p. 14).

⁵⁰³ Estabelece, em seu artigo 29, 1, “b”, “embutir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas. (Ibid., p. 14).

Destaca, também, que a formação e aperfeiçoamento do pessoal docente devem estimular o conhecimento e a promoção dos direitos humanos, bem como que o trabalho e aprendizado devem ocorrer em um contexto que respeite a dignidade e os direitos do pessoal docente.

Após cuidar da educação em direitos nos sistemas de ensino primário e secundário, o plano estabelece as estratégias em nível nacional, tratando das etapas das estratégias de execução, da adoção de medidas mínimas, dos agentes e do financiamento e, em seguida, as formas de coordenação da execução do plano de ação, tanto em nível nacional quanto internacional.

No âmbito nacional, é sugerido aos ministérios da educação que criem um departamento para elaboração e supervisão da estratégia nacional de ensino dos direitos humanos no sistema escolar, que se relacionariam com as Nações Unidas, além de um centro de coordenação que reúna e difunda informações e práticas.

Já no plano global, é proposta a criação de um comitê interinstitucional de coordenação das Nações Unidas, integrado por representantes do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e outros organismos internacionais pertinentes.

O Escritório do Alto Comissariado ficou responsável por oferecer serviços de secretaria ao comitê, para acompanhar, em reuniões periódicas, o Plano de Ação, mobilizar recursos, apoiar atividades em nível nacional e solicitar a supervisão em cada país por órgãos das Nações Unidas.

Ademais, foi estabelecido, no artigo 51 do plano, que, ao final da primeira etapa do Programa Mundial, cada país avaliaria suas medidas e apresentaria um relatório sobre o assunto ao comitê interinstitucional de coordenação das Nações Unidas, o qual elaboraria um relatório final, a ser apresentado na Assembléia Geral de 2008.

Ao final, o plano trata da cooperação e apoio internacionais, prevendo a possibilidade de apoio do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, internacionais e regionais, de organizações de ministros da educação, de ONGs e de instituições financeiras.

Observa-se que a Resolução 10/3, de 25 de março de 2009, do Conselho de Direitos Humanos, solicitou ao Escritório do Alto Comissariado para direitos humanos que consultasse os Estados e organizações intergovernamentais e governamentais sobre a temática da segunda etapa do Programa Mundial para educação em direitos humanos, mas nenhuma manifestação foi apresentada pelo Brasil e nem por qualquer organização brasileira.⁵⁰⁴

Em seguida, a Resolução 12/4, de 1º de outubro de 2009, do Conselho de Direitos Humanos, recordou aos Estados Membros que apresentassem informes nacionais de avaliação ao Comitê Coordenador, para que pudesse ser elaborado o relatório final, nos termos do artigo 51 do plano. A resposta do Brasil foi apresentada tardiamente, motivo pelo qual não foi incluída no relatório final.⁵⁰⁵

Posteriormente, a Resolução 15/11, de 30 de setembro de 2010, aprovou, na 31ª sessão do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, o plano de ação para a segunda etapa (2010-2014) do Programa Mundial para a educação em direitos humanos⁵⁰⁶.

4.1.2.2. A segunda etapa do plano de ação

A segunda etapa centra-se na educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação sobre direitos humanos para docentes e educadores, funcionários públicos, forças armadas e militares.

O plano observa que a comunidade internacional tem expressado cada vez mais consenso de que a educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização dos direitos humanos e estabelece que a educação em direitos humanos tem por objetivo fomentar o entendimento de que cada pessoa tem responsabilidade de alcançar a realização dos direitos humanos em cada comunidade e na sociedade em geral.

Como objetivos concretos, o plano apresenta: a) promoção e inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação para funcionários públicos,

⁵⁰⁴ Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/ResolutionsReports.aspx>> Acesso em: 25 jul 2013.

⁵⁰⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/EvaluationWPHRE.aspx>> Acesso em: 25 jul 2013.

⁵⁰⁶ Disponível em: <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/programme/secondphase/news.htm>> Acesso em: 25 jul 2013.

forças armadas e militares; b) apoio à elaboração, adoção e aplicação de estratégias nacionais sustentáveis de educação em direitos humanos; c) proporcionar diretrizes sobre componentes fundamentais da educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação para funcionários públicos, forças armadas e militares; d) facilitar a prestação de apoio pelas organizações internacionais, regionais, nacionais e locais às instituições de educação superior e aos Estados membros; e) apoiar o estabelecimento de redes de contato e a cooperação entre as instituições e organizações locais, nacionais, regionais e internacionais, tanto governamentais quanto não governamentais.

O plano menciona, expressamente, nos itens 36, “a”, e 48, “a”, a possibilidade atuação conjunta dos ministérios da administração pública, das forças armadas e militares com os meios de comunicação para que sejam alcançadas as metas e objetivos do plano.

O Brasil e as instituições nacionais de direitos humanos, mesmo após solicitação do Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos, não prestaram informações sobre as medidas adotadas para implementação do plano de ação para a segunda etapa do Programa Mundial para educação em direitos humanos.⁵⁰⁷

4.1.2.3. A terceira etapa do plano de ação

O Conselho de Direitos Humanos, pela Resolução nº 21/14 de 11 de outubro de 2012, solicitou ao Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos que pesquisasse a opinião dos Estados, instituições de direitos humanos e demais interessados pertinentes sobre os setores destinatários, áreas prioritárias e assuntos temáticos de direitos humanos para a terceira fase do Programa Mundial e submetesse o relatório ao Conselho na vigésima quarta sessão.⁵⁰⁸

O Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, 1º de fevereiro de 2013, enviou aos Estados membros, instituições nacionais e outros interessados as suas opiniões e contribuições, sendo certo que a consulta também foi

⁵⁰⁷

Disponível

em:

<<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/ResolutionsReports.aspx>>
Acesso em: 25 jul 2013.

⁵⁰⁸

Informações

disponíveis

em:

<<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ThirdPhaseIndex.aspx>>
Acesso em: 25 jul 2013.

anunciada no sítio eletrônico do ACNUDH e veiculada por duas organizações não-governamentais em rede eletrônica.⁵⁰⁹

Até 3 de maio de 2013, o ACNUDH recebeu 54 respostas, 17 de governos, 17 instituições nacionais de direitos humanos, 6 organizações intergovernamentais internacionais e regionais, 13 organizações não-governamentais e 1 instituição universitária, enquanto as organizações não-governamentais referidas receberam 41 contribuições de 19 países, além de 5 particulares.

Do total das respostas recebidas, nada foi proveniente do Brasil, ou seja, o Estado Brasileiro não apresentou qualquer manifestação e nem qualquer organização brasileira, seja ela governamental ou não governamental, o que segue o padrão anterior de ausência de acompanhamento nacional do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos da ONU.

O referido relatório (A/HRC/24/24), de 26 de junho de 2013, observa que a maior parte dos comentários se referiram à necessidade de seguir priorizando a educação em direitos humanos aos destinatários das etapas anteriores, ou seja, o sistema de ensino formal (primário, secundário e superior), em especial a formação de professores e profissionais da educação, e a formação de funcionários públicos, forças armadas e militares.

Ademais, foram mencionadas deficiências das autoridades competentes na elaboração de políticas e estratégias de aplicação de planos de ação completos e dotados de recursos específicos tanto no contexto do Programa Mundial quanto no contexto Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos.

O relatório indica, ainda, que foram destacadas necessidades de progredir na execução do Programa nos lugares que não adotaram nenhuma medida significativa e consolidar o trabalho realizado, realizando investigações para identificar e compartilhar as boas práticas e as lições aprendidas, afinar as metodologias baseadas em práticas de eficácia comprovada e promover o diálogo entre os atores responsáveis e a sociedade civil.

Nesse contexto, os docentes e educadores que trabalham no sistema formal e não formal foram os destinatários mais apontados como necessitados de uma maior atenção específica, embora também tenham sido mencionados os profissionais compreendidos na segunda etapa do Programa Mundial, como os funcionários públicos e os funcionários das

⁵⁰⁹ Informações disponíveis em: <<http://daccess-ods.un.org/TMP/1120066.94078445.html>> Acesso em: 25 jul 2013.

forças armadas e militares, que precisam ser capacitados para formular políticas e decisões coerentes com os princípios de direitos humanos e proteger os direitos humanos em nome do Estado.

Sobre os possíveis novos públicos destinatários da terceira etapa, foram indicados de forma mais recorrente os profissionais dos meios de comunicação, considerando a influência e repercussão potencial na população, a fim de promover um melhor nível de qualidade jornalística e uma maior consciência e responsabilidade social, bem como parlamentares, legisladores e juízes.

Também foram indicados como destinatários as organizações da sociedade civil (especialmente os defensores de direitos humanos, as ONG, as organizações religiosas e as organizações comunitárias), os jovens e os movimentos por eles organizados, os educadores de crianças e jovens que atuam fora do sistema formal de educação, grupos específicos titulares de direitos (pessoas com deficiência, as minorias e povos indígenas, as mulheres vítimas de violência, migrantes e trabalhadores migrantes, pobres, lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, refugiados e solicitantes de asilo político, pessoas vulneráveis em situações de emergência, vítimas de tráfico de seres humanos e vítimas de conflitos armados, conflitos armados), a população em geral e o setor da primeira infância.

Com relação às questões temáticas, os temas apontados com maior frequência foram a não discriminação e a igualdade e a facilitação da integração e inclusão social, com destaque para a discriminação contra mulheres e meninas e a violência dirigida contra elas e para a discriminação contra crianças, bem como a educação para promoção da cidadania e participação ativa no fortalecimento da democracia, boa governança e cidadania global.

Também foi feita referência, com menor frequência, aos direitos econômicos, sociais e culturais, aos direitos ambientais, à prevenção e resolução de conflitos armados para a construção de uma cultura de paz, além da promoção de ambientes seguros de educação para combater a violência, bullying e provocação, direitos trabalhistas, direitos das pessoas com deficiência e direitos humanos e as empresas.

Considerando o relatório do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos sobre a consulta realizada sobre a terceira etapa do Programa Mundial, a Resolução nº 24/15 de 08 de outubro de 2013 do Conselho de Direitos Humanos fixou como grupo central ao qual será direcionada a terceira etapa os jornalistas e demais profissionais dos meios de comunicação, com especial destaque à educação para a igualdade e não

discriminação, a fim de combater os estereótipos e a violência, fomentar o respeito à diversidade, promover a tolerância, o diálogo intercultural e inter-religioso e a inclusão social, bem como conscientizar o público em geral sobre a universalidade, indivisibilidade e interrelação de todos os direitos humanos.

A Resolução também solicitou ao Escritório do Alto Comissariado que elabore um plano de ação para a terceira etapa do Programa Mundial (2015-2019) para apresentar ao Conselho de Direitos Humanos no 27º período de sessões⁵¹⁰, após consulta aos Estados, às organizações intergovernamentais, em particular a UNESCO, às instituições nacionais de direitos humanos e à sociedade civil, incluídas as organizações não-governamentais.

Além disso, a resolução referida alertou os Estados para redobrar os esforços para executar as duas primeiras etapas do Programa Mundial⁵¹¹; a intensificarem os esforços para aplicar, divulgar e fomentar o respeito e a compreensão de todos sobre a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em educação em direitos; a elaborarem e executarem, destinando os recursos necessários, planos de ação nacionais detalhados sobre educação e formação em direitos humanos.

4.1.3. A Declaração das Nações Unidas sobre a educação e formação em direitos humanos

Por fim, ainda no plano global, em 23 de março de 2011, o Conselho de Direitos Humanos aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de direitos humanos através da Resolução 16/1 e recomendou à Assembleia Geral que adotasse a

⁵¹⁰ A última sessão foi a 25ª, realizada em março de 2014. Caso não haja prorrogação de prazo, o plano deve ser apresentado no segundo semestre de 2014.

⁵¹¹ A Resolução faz especial referência aos seguintes itens: “a) Promover la aplicación y la consolidación de la labor realizada; b) Impartir educación y capacitación en materia de derechos humanos, en la enseñanza y la formación reglada y no reglada, a los educadores, en particular a los que trabajan con niños y jóvenes; c) Realizar investigaciones en este ámbito, acopiar y compartir prácticas idóneas y enseñanzas extraídas, e intercambiar información con todos los actores; d) Aplicar y reforzar sólidas metodologías educativas basadas en buenas prácticas y evaluadas a través de exámenes continuos; e) Alentar el diálogo, la cooperación, el establecimiento de redes y el intercambio de información entre los interesados pertinentes; f) Promover la integración de la educación y la capacitación en materia de derechos humanos en los planes de estudios de las escuelas y en los programas de formación;” (Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ResolutionsReports.aspx>> Acesso em: 15 mai 2014.)

referida Declaração, o que ocorreu em 19 de dezembro de 2011, por meio da Resolução 66/137 da Assembleia Geral das Nações Unidas.⁵¹²

O artigo 1º bem sintetiza o espírito da Declaração ao estabelecer que toda pessoa tem o direito de obter, buscar e receber informação sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamenta/ís e de ter acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos, pois são essenciais para a promoção do respeito universal e efetivo de todos os direitos humanos, em conformidade com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A declaração considera que educação e formação em matéria de direitos humanos significam o conjunto de atividades educativas, de formação, de informação, de sensibilização e de aprendizagem que têm por objetivo promover o respeito universal pelos direitos humanos e que engloba atividades de educação sobre os direitos humanos, educação através dos direitos humanos e educação para os direitos humanos (artigo 2º).

Trata-se de um processo que se prolonga por toda a vida, que atinge todos os setores sociais e níveis de ensino (artigo 3º) e que deve ser baseada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos demais tratados pertinentes, com vistas a fomentar o conhecimento e compreensão dos direitos humanos, desenvolver uma cultura universal de direitos humanos, efetivar os direitos humanos e promover a tolerância, a não discriminação e a igualdade, garantir a igualdade de oportunidades mediante acesso à educação e formação em matéria de direitos humanos com qualidade e contribuir para a prevenção das violações aos direitos humanos e combate a todas as formas de discriminação, racismo, estereótipos e incitação ao ódio e preconceitos (artigo 4º).

Segundo a Declaração, a educação em direitos humanos deve se basear nos princípios da igualdade, especialmente de gênero, da dignidade humana, da inclusão e da não discriminação, ser acessível a todos, superando os obstáculos com que se defrontam as pessoas em situações vulneráveis, a fim de lhes garantir empoderamento, desenvolvimento e permitir o exercício de todos os direitos (artigo 5º).

A educação em direitos humanos deve considerar as diversas civilizações, religiões, culturas e tradições dos diferentes países, circunstâncias econômicas, sociais e culturais, bem como aproveitar as diferentes tecnologias de informação e comunicação, inclusive a arte (artigos 5º e 6º).

⁵¹²

Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>> Acesso em: 25 jul 2013.

O texto da Declaração estabelece que os Estados e as autoridades governamentais competentes são os principais responsáveis pela promoção e garantia da educação em direitos humanos, bem como pela criação de um ambiente adequado para participação da sociedade civil e de particulares, sendo que a educação em direitos humanos deve ser desenvolvida, individualmente e com cooperação internacional, através de políticas e medidas legislativas e administrativas, que também incluam a formação adequada dos funcionários públicos, juízes, agentes de manutenção da ordem pública, militares, professores e educadores em geral (artigo 7º).

As estratégias, políticas, programas e planos de ação desenvolvidos pelos Estados devem levar em consideração o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos e as prioridades locais, estabelecendo-se formas de avaliação e acompanhamento que incluam a participação da sociedade civil em geral e das instituições nacionais de direitos humanos (artigo 8º), as quais devem ser fomentadas e apoiadas pelos Estados, conforme os “Princípios de Paris”, incluindo, se necessário, a função de coordenação na promoção da educação em direitos humanos (artigo 9º).

A Declaração reconhece que diversos atores sociais, como as instituições educativas, os meios de comunicação social, as famílias, as comunidades locais, as instituições da sociedade civil, incluindo as organizações não-governamentais, os defensores dos direitos humanos e o sector privado podem contribuir, de maneira importante, para a promoção e disponibilização da educação e formação em matéria de direitos humanos, sendo que tais atores são encorajados a garantirem que seus funcionários recebam a educação e formação adequadas em matéria de direitos humanos (artigo 10º).

Também é reconhecida a responsabilidade das Nações Unidas e das organizações internacionais e regionais de ministrar a educação e formação em direitos humanos ao pessoal civil, assim como ao pessoal militar e policial que prestem serviços no âmbito dos seus mandatos (artigo 11º), bem como a necessidade de cooperação internacional para apoio e reforço das atividades nacionais de forma coordenada (artigo 12º).

A Declaração acrescenta que os mecanismos internacionais e regionais de direitos humanos devem atuar com educação em direitos humanos e que os Estados devem incluir em seus relatórios informações sobre as medidas adotadas nesse âmbito (artigo 13º).

Por fim, o texto prevê que os Estados devem promover as medidas para assegurar a efetividade da Declaração e o seu acompanhamento, disponibilizando os recursos necessários para essa finalidade (artigo 14º).

4.2. Normativa na Organização dos Estados Americanos (OEA)

4.2.1. A normativa geral sobre educação em direitos humanos

No âmbito da Organização dos Estados Americanos, a preocupação com a educação em direitos humanos já aparece na Carta da OEA (1948), que prevê, no artigo 3º, “n”, como um de seus princípios, que “a educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz”⁵¹³, bem como no artigo 47, que estabelece que os Estados devem dar primordial importância “ao estímulo da educação, da ciência e da cultura, orientadas no sentido de melhoramento integral da pessoa humana e como fundamento da democracia, da justiça social e do progresso”⁵¹⁴.

Na mesma conferência, foi aprovada a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, que, em seu preâmbulo, reconhece que “é dever do homem exercer, manter e estimular a cultura por todos os meios ao seu alcance, porque a cultura é a mais elevada expressão social e histórica do espírito”⁵¹⁵, sendo certo que o artigo XII faz referência expressa ao direito à educação e observa que ela deve se inspirar nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana e proporcionar o preparo para uma vida digna e com participação social.

⁵¹³Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/tratados_A-41_Carta_da_Organizacao_dos_Estados_Americanos.htm> Acesso em 21 fev 2014.

⁵¹⁴Ibid.

⁵¹⁵ Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm> Acesso em 20 maio 2013.

Na Conferência seguinte (Décima Conferência Interamericana de Caracas), realizada em 1954, foi aprovada a Resolução XXVII, que, no dispositivo 4, reconhece a importância da educação em direitos humanos no ensino formal e solicita aos governos americanos que tomem as medidas necessárias, a fim de, em suas escolas e universidades, o tema dos direitos e deveres humanos fundamentais e sua importância, segundo as Declarações americana e universal constituam objeto de ensino.

Ademais, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), aprovada pela OEA em 1969 e internalizada no Brasil pelo Decreto nº 678, de 06 de novembro de 1992, estabelece, no artigo 26, a obrigação dos Estados de adotarem providências para, progressivamente, efetivar o direito à educação. (Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102437>> Acesso em: 20 mai 2013.)

Em 1980, mediante convênio entre a Corte Interamericana de Direitos Humanos e a República da Costa Rica, foi criado o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), órgão auxiliar do sistema de proteção dos direitos humanos destinado a desenvolver atividades acadêmicas de pesquisa, promoção e educação em direitos humanos, com enfoque multidisciplinar e ênfase sobre os problemas da América⁵¹⁶.

É com o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1988), conhecido como Protocolo de São Salvador, internalizado no Brasil pelo Decreto nº 3.321 de 30 de dezembro de 1999, que se amplia a esfera de proteção ao direito à educação e aparece, no artigo 13.2, o principal fundamento da educação em direitos humanos no sistema interamericano:

Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz.⁵¹⁷

A partir do referido protocolo, diversas declarações e convenções passam a mencionar a educação em direitos humanos, sendo certo que será feita referência às de maior destaque para que se possa melhor compreender os contornos da educação em direitos humanos no sistema interamericano.

A Declaração de Manágua para a Promoção da Democracia e do Desenvolvimento (1993) reconhece a relação entre democracia, direitos humanos, educação e desenvolvimento e estabelece a necessidade de “abranger a problemática da preservação dos direitos humanos, com renovada ênfase na promoção dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e

⁵¹⁶ Sua missão de fortalecer os direitos humanos e consolidar a democracia é desenvolvida por meio da educação, pesquisa, mediação política, capacitação, assistência técnica e difusão dos direitos humanos através de pesquisas especializadas e “...sua ação baseia-se nos princípios da democracia representativa, o Estado de Direito, o pluralismo ideológico e o respeito dos direitos e das liberdades fundamentais”, bem como tem por estratégia “centrar a exclusão e os fatores que determinam a pobreza, como causa e efeito de violação dos direitos humanos, tendo em consideração as capacidades dos grupos e entidades civis, a doutrina e a ação do sistema interamericano e o papel do Estado na formulação de políticas públicas e estratégias de desenvolvimento inclusivas.” (Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=3b49c78d-265d-4880-ba8f-09cbcd6e4224&Portal=IIDHpt> Acesso em: 20 mai 2013.)

Observa-se que a necessidade de capacitação aos agentes de polícia e outros funcionários públicos responsáveis por custódia de pessoas privadas de liberdade, de maneira especial, sobre a proibição do emprego de tortura aparece na Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (artigo 7º), aprovada em 1985 e internalizada no Brasil pelo Decreto nº 98.386/89.

⁵¹⁷ Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=228560>> Acesso em 15 mai 2014.

culturais”⁵¹⁸, bem como destaca que “a revelação das violações dos direitos humanos deve vir também acompanhada de uma ação educacional e de promoção destinada a prevenir situações que afetem esses interesses” (artigo 6º).⁵¹⁹

O artigo 14 é ainda mais expresso em reconhecer a importância da educação em direitos humanos ao prever que a “certeza da importância da educação na formação de uma nova cultura democrática de paz e de não-violência, bem como da alta prioridade que a formação dos humanos tem para os Estados membros da Organização”.⁵²⁰

Ainda no mesmo ano, aprova-se a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, “Convenção de Belém do Pará”, que foi internalizada pelo Brasil pelo Decreto nº 1.973/96 e que garante o direito da mulher de ser “educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação”⁵²¹ (artigo 6.b) e traz, no artigo 8º, a responsabilidade dos Estados em adotar, progressivamente, medidas educativas para promover os direitos das mulheres, modificar padrões culturais, treinar funcionários do judiciário, polícia e demais funcionários públicos, conscientizar o público sobre a violência contra a mulher e incentivar os meios de comunicação a divulgarem adequadamente os direitos das mulheres⁵²².

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), que foi internalizada pelo Brasil pelo Decreto nº 3.956/01, estabelece o compromisso dos Estados de tomar, entre outras, medidas educacionais para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência (artigo III), dando prioridade à “sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito

⁵¹⁸ Disponível em: <<http://scm.oas.org/pdfs/agres/ag03807P01.pdf>> Acesso em: 10 abr 2014.

⁵¹⁹ Ibid.

⁵²⁰ Ibid. Na mesma sessão ordinária, também foi aprovada a Resolução nº 1217 (XXIII-O/93) da Assembleia Geral da OEA sobre a educação para a participação cívica e democrática, que proclama a necessidade de apoiar o desenvolvimento de medidas para reforçar a cultura para a democracia e incorporar a educação para a democracia nos currículos de todos os níveis e modalidades de sistemas educacionais, em conjunto com a UNESCO e outras entidades. (Disponível em: <<http://scm.oas.org/pdfs/agres/ag03807P01.pdf>> Acesso em: 10 abr 2014).

⁵²¹ Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>> Acesso em 15 mai 2014.

⁵²² Em 1994, no Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas, decidiu-se que “os governos desenvolverão programas para a promoção e observância dos direitos humanos, inclusive programas educativos que informem a população sobre seus direitos legais e sobre sua obrigação de respeitar os direitos de outros”, sendo certo que a Segunda Cúpula das Américas, realizada em Santiago, Chile, em abril de 1998, reiterou que a cultura democrática deve atingir toda a população e que se deve aprofundar a educação para a democracia. (Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/cajp/direitos%20humanos.asp>> Acesso em: 10 abr 2014).

das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência”⁵²³ (artigo III, 2.c.).

No mesmo ano, em setembro, foi aprovada pela Assembleia Geral da OEA a Carta Democrática Interamericana, que, já em seus considerandos, reafirma “que a promoção e proteção dos direitos humanos é condição fundamental para a existência de uma sociedade democrática”⁵²⁴ e “que a educação é um meio eficaz para fomentar a consciência dos cidadãos com respeito a seus próprios países e, desta forma, lograr uma participação significativa no processo de tomada de decisões”⁵²⁵.

Reconhecendo a educação em direitos humanos de forma ainda mais explícita, o artigo 16 da Carta prescreve que “a educação é a chave para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, e fomentar um maior entendimento entre os povos. Para alcançar essas metas, é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, incluindo as meninas e as mulheres, os habitantes das zonas rurais e as minorias”.⁵²⁶

Por fim, em seu último capítulo, o documento prevê a responsabilidade da OEA de continuar a desenvolver programas e atividades destinados à promoção dos princípios e práticas democráticos e ao fortalecimento da cultura democrática, com especial atenção para a educação da infância e da juventude como meio de assegurar a continuidade dos valores democráticos.⁵²⁷

⁵²³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 15 mai 2014. Após, em abril de 2001, a Declaração da Cidade de Québec, adotada pela Terceira Cúpula das Américas, reconhece a importância fundamental dos valores e práticas da democracia e que seu Plano de Ação enfatiza a educação como a chave para o fortalecimento das instituições democráticas.

Na Declaração contra a Violência aprovada na Segunda Reunião de Ministros da Educação, realizada em Punta del Este, Uruguai, em 24 de setembro de 2001, os Ministros se comprometem a enfatizar a não-violência e a cultura de paz dentro das iniciativas de formação e educação em valores nos níveis nacional e sub-regional e a promover a construção de um programa hemisférico para a educação em valores democráticos.

⁵²⁴ Disponível em: <http://www.oas.org/OASpage/port/Documents/Democratic_Charter.htm> Acesso em: 15 mai 2014.

⁵²⁵ Ibid.

A Carta estabelece o direito dos povos da América à democracia (artigo 1º), a essencialidade do respeito aos direitos humanos (artigo 3º) e prevê que “a promoção e desenvolvimento dos direitos econômicos, sociais e culturais são inerentes ao desenvolvimento integral, ao crescimento econômico com equidade e à consolidação da democracia dos Estados do Hemisfério”. (Ibid.)

Prevê, também, em seu artigo 12, que “a pobreza, o analfabetismo e os baixos níveis de desenvolvimento humano são fatores que incidem negativamente na consolidação da democracia”⁵²⁵ e que os Estados se comprometem a combater essas mazelas, bem como, no artigo 13, que “a promoção e observância dos direitos econômicos, sociais e culturais são inerentes ao desenvolvimento integral, ao crescimento econômico com equidade e à consolidação da democracia dos Estados do Hemisfério”. (Ibid.)

⁵²⁶ Ibid.

⁵²⁷ Em 2002, a Resolução nº 1855 (XXXII-O/02) da Assembleia Geral da OEA aprovou o Plano Estratégico de Cooperação Solidária, o qual reconhece que “a educação é indispensável para fortalecer as instituições

Na Assembleia Geral Ordinária de 2005, a OEA aprovou a Resolução nº 2066 (XXXV-O/05), que sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de direitos humanos nos centros formais de educação. A resolução reconhece a responsabilidade dos Estados em promover a todas as pessoas o conhecimento e a compreensão dos direitos humanos e sugere aos Estados diversas ações nesse sentido.⁵²⁸

No mesmo ano, por meio da Resolução nº 2119 (XXXV-O/05), a Assembleia Geral aprovou nova Resolução tratando da promoção e do fortalecimento da democracia a partir da educação em direitos e destacou a importância do Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas, aprovado pelo Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral durante a Quarta Reunião de Ministros da Educação no mesmo ano, em agosto de 2005⁵²⁹, que será abordado a seguir.

Em 2006, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos apresentou uma proposta pedagógica para incorporar o ensino dos direitos humanos no currículo escolar crianças entre 10 e 14 anos de idade, afim de contribuir com a inclusão de conteúdos de direitos humanos e

democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza e fomentar um melhor entendimento entre os povos. Os processos educativos devem ser aprofundados a fim de contribuir para fortalecer o conhecimento, os valores e as atitudes que favoreçam o reconhecimento da diversidade, a tolerância e o respeito mútuo, a não-violência, os valores da justiça e da igualdade social, a cooperação e a solidariedade entre os povos. É essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, sobretudo das crianças e jovens cuja participação seja limitada por razões de gênero, das mulheres, dos habitantes de zonas rurais e dos povos indígenas, das pessoas portadoras de deficiências e de outros grupos minoritários.” (Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014).

⁵²⁸ “Buscar os métodos destinados a conscientizar os estudantes sobre as normas de direitos humanos vigentes em cada Estado e promover sua incorporação de maneira transversal no currículo acadêmico dos centros de estudo;

- a) Buscar métodos pedagógicos para que os estudantes possam conhecer, respeitar e promover os direitos humanos relacionando-os com as situações da vida cotidiana, para gerar neles condutas necessárias que assegurem, entre outros, a convivência pacífica, a participação democrática, a diversidade e o pluralismo;
- b) Elaborar material didático na área de educação em direitos humanos;
- c) Capacitar permanentemente os professores de todos os níveis em matéria de educação em direitos humanos;
- d) Organizar foros de discussão referentes à aplicação do sistema de promoção e proteção dos direitos humanos;
- e) Convocar concursos periódicos sobre o conhecimento e a aplicação das normas de proteção dos direitos humanos;
- f) Fomentar a participação dos alunos e professores na discussão e pesquisa sobre o avanço e desenvolvimento do sistema interamericano de promoção e proteção dos direitos humanos em seus respectivos países; e

Promover o ensino e a divulgação dos direitos humanos por intermédio da mídia.” (Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014).

⁵²⁹ Referido programa teve como antecedente uma sessão conjunta, realizada em abril de 2004, entre o Conselho Permanente e a CIE, sobre promoção da cultura democrática por meio da educação, na qual foram propostas diretrizes para a elaboração de um programa interamericano sobre educação para os valores e práticas democráticas.

democracia ou à ampliação e fortalecimento dos existentes⁵³⁰, a qual também é estudada em item separado.

Outras compromissos e declarações importantes também foram firmados em favor da educação em direitos humanos, como o Compromisso Hemisférico pela Educação da Primeira Infância⁵³¹, a Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos⁵³², a Declaração de Compromisso de Port of Spain⁵³³, a Declaração de San Pedro Sula: Rumo a uma cultura da não-violência⁵³⁴ e a Declaração de Quito⁵³⁵.

Em abril de 2010, firma-se o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, impulsionado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação de El Salvador e pelo Ministério da Educação da República Oriental do Uruguai⁵³⁶, o qual será abordado no tópico a seguir.⁵³⁷

Em 2012, foi aprovada a Carta Social das Américas pela Assembleia Geral da OEA. Em seus considerandos, observa que “a educação é um meio eficaz para fomentar a consciência dos cidadãos com respeito a seus próprios países e, desta forma, lograr uma participação significativa no processo de tomada de decisões”⁵³⁸

A Carta declara que a democracia é um direito dos povos das Américas e que os governos têm o dever de promovê-la e garanti-la, pois ela é essencial para o desenvolvimento social, político e econômico dos povos (artigo 1º), observa que ela se aprofunda com a participação permanente (artigo 2º) e que deve ser fomentada pelo Estado (artigo 6º).

⁵³⁰ Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=0b786e43-e15e-4a82-8957-0b34b38e7fc0&Portal=IIDHpt> Acesso em: 15 mai 2014.

⁵³¹ Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/reunioes_ministeriais.asp> Acesso em: 15 mai 2014.

⁵³² Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014.

⁵³³ Disponível em: <http://www.summit-americas.org/v_summit_sp.html> Acesso em: 15 mai 2014.

⁵³⁴ Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 20 jun 2014.

⁵³⁵ Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/reunioes_ministeriais.asp> Acesso em: 20 jun 2014.

⁵³⁶ http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf

⁵³⁷ No ano de lançamento do Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, a Assembleia Geral aprovou a Resolução nº 2604 (XL-O/10), que trata da educação em direitos humanos na educação formal nas Américas, insta os Estados a apoiarem o Pacto e também sugere aos Estados que implementem as recomendações dos Relatórios Interamericanos sobre Educação em Direitos Humanos para incorporar a educação em direitos humanos aos diversos âmbitos da educação formal e que analisem as contribuições da Proposta Curricular e Metodológica do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH).

Em 2010, a Declaração de Lima: Paz, Segurança e Cooperação nas Américas, aprovada pela Assembleia Geral, reiterou o compromisso de continuar incentivando a educação e cultura de paz.

A Declaração de São Salvador sobre Segurança Cidadã, aprovada pela Assembleia Geral em 2011, também lembrou da necessidade fortalecimento da cultura de paz e não-violência pelos múltiplos atores: indivíduo, governos, sociedade civil, comunidades, meios de comunicação, setores privados e acadêmicos.

⁵³⁸ Disponível em: <http://www.oas.org/OASpage/port/Documents/Democractic_Charter.htm> Acesso em: 15 mai 2014.

Acrescenta que a democracia tem como um de seus elementos essenciais o respeito aos direitos humanos (artigo 3º) e, ao mesmo tempo, reconhece que a democracia é indispensável para o exercício efetivo dos direitos humanos (artigo 7º).

Declara, ademais, que “a educação é chave para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, e fomentar um maior entendimento entre os povos. Para alcançar essas metas, é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, incluindo as meninas e as mulheres, os habitantes das zonas rurais e as minorias” (artigo 16).

Em seguida, abre o capítulo VI, denominado “promoção da cultura democrática”, e assim dispõe:

Artigo 26

A OEA continuará desenvolvendo programas e atividades dirigidos à promoção dos princípios e práticas democráticos e ao fortalecimento da cultura democrática no Hemisfério, considerando que a democracia é um sistema de vida fundado na liberdade e na melhoria econômica, social e cultural dos povos. A OEA manterá consultas e cooperação contínua com os Estados membros, levando em conta as contribuições de organizações da sociedade civil que trabalhem nesses campos.

Artigo 27

Os programas e as atividades terão por objetivo promover a governabilidade, a boa gestão, os valores democráticos e o fortalecimento das instituições políticas e das organizações da sociedade civil. Dispensar-se-á atenção especial ao desenvolvimento de programas e atividades orientados para a educação da infância e da juventude como meio de assegurar a continuidade dos valores democráticos, inclusive a liberdade e a justiça social.

Artigo 28

Os Estados promoverão a participação plena e igualitária da mulher nas estruturas políticas de seus respectivos países, como elemento fundamental para a promoção e o exercício da cultura democrática.⁵³⁹

⁵³⁹ Disponível em: <http://www.oas.org/OASpage/port/Documents/Democratic_Charter.htm> Acesso em: 15 mai 2014.

A Declaração de Paramaribo (2012), que teve como tema “a transformação do papel do professor frente aos desafios do século XXI”, novamente, relaciona a educação à melhoria das condições sociais, econômicas, culturais e democráticas, bem como salienta a importância do uso de tecnologias da informação e da comunicação em todos os níveis e setores para preparar os estudantes para a participação ativa e democrática nos âmbitos político, social, cultural e produtivo.⁵³⁹

No mesmo ano, a Assembleia Geral aprovou a Resolução nº 2732 (XLII-O/12), que trata da educação em direitos humanos na educação formal nas Américas. Em referido documento, foram reconhecidos os avanços atingidos pelos Estados em matéria de educação em direitos humanos e se sugeriu aos Estados que ainda não tivessem feito que adotassem as recomendações constantes dos Relatórios Interamericanos sobre Educação em Direitos Humanos, formuladas pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) desde 2002, visando à incorporação da educação em direitos humanos às diferentes áreas de sua educação formal.

A Resolução, ainda, sugeriu aos Estados que analisassem “as contribuições da Proposta Curricular e Metodológica do IIDH para a incorporação da educação em direitos humanos à educação formal de meninas e meninos de 10 a 14 anos de idade, levando em conta os contextos nacionais e os sistemas educacionais dos Estados membros. (Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> 15 mai 2014).

Em 2013, foi aprovada a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, que estabeleceu o compromisso dos Estados de desenvolver políticas de caráter educacional visando o tratamento equitativo e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, bem como de divulgar a “legislação sobre o assunto em todos os meios possíveis, inclusive pelos meios de comunicação de massa e pela internet”⁵⁴⁰ (artigo 6).

Também foi fixado o dever dos Estados de prevenir, eliminar, proibir e punir atos e manifestações de racismo, discriminação racial e intolerância, inclusive “elaboração e implementação de material, métodos ou ferramentas pedagógicas que reproduzam estereótipos ou preconceitos”⁵⁴¹ (artigo 4, “x”), bem como o compromisso dos Estados de realizar e divulgar pesquisas sobre discriminação racial (artigo 12).

No mesmo ano, foi aprovada a Convenção Interamericana contra toda forma de Discriminação e Intolerância, na qual os Estados se comprometeram a desenvolver políticas, inclusive de caráter educacional, destinadas a proporcionar tratamento equitativo e gerar igualdade de oportunidades a todos (artigo 6º) e a prevenir, eliminar, proibir e punir as manifestações de discriminação e intolerância, inclusive a “elaboração e utilização de materiais, métodos ou ferramentas pedagógicas que reproduzam estereótipos ou preconceitos” (artigo 4, “x”).⁵⁴²

Por fim, em 2013, a Assembleia Geral aprovou a Declaração nº 71 (XLIII-O/13), com o título “A educação em direitos humanos”, na qual declarou, em apenas cinco artigos que merecem ser transcritos:

1. A necessidade de que os Estados envidem esforços para promover políticas públicas em direitos humanos na educação formal nas Américas.
2. A importância de que os Estados membros adotem progressivamente as recomendações dos relatórios elaborados pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) de 2002 a 2011.
3. A necessidade de que os Estados membros que são Partes no Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos na educação formal nas Américas cumpram as obrigações assumidas nesse instrumento, e fortaleçam a cooperação internacional para o intercâmbio de informações e experiências nessa matéria.
4. A importância de que os Estados membros e Observadores Permanentes ofereçam contribuições voluntárias ao IIDH e reconheçam as contribuições dos Estados membros.

⁵⁴⁰ Ibid.

⁵⁴¹ Ibid.

⁵⁴² Ibid.

5. A importância de que os Estados membros da Organização dos Estados Americanos que ainda não o tenham feito considerem ratificar o Protocolo de São Salvador, ou a ele aderir.⁵⁴³

Da análise realizada, nota-se que a OEA vem conferindo grande importância à educação em direitos humanos como instrumento tanto para a paz, desenvolvimento e para a efetivação dos direitos humanos e da democracia, tendo em vista a relação entre ambos. Ademais, além de instar os Estados a desenvolverem medidas nesse sentido, vem prestando apoio e desenvolvendo seus projetos, objetos da próxima análise.

4.2.2. Os programas específicos de educação em direitos humanos

4.2.2.1. O Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas

Adotado na IV Reunião Interamericana de Ministros em 12 de agosto de 2005, o Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas⁵⁴⁴ objetiva desenvolver uma cultura democrática e de não-violência nas Américas, mediante aliança entre os Ministros da Educação, universidades, organizações internacionais, organizações da sociedade civil e o setor privado. O trabalho visa fortalecer a educação em cidadania democrática através da cooperação, investigação e capacitação, com esforços contínuos em escala local, nacional e internacional em educação formal e não-formal para a democracia⁵⁴⁵.

É estruturado em três componentes que se reforçam mutuamente: investigação e análise sobre a promoção de uma cultura democrática por meio da educação formal e não-formal; desenvolvimento profissional e de recursos educativos, incluindo cursos, materiais, atividades e técnicas para aprendizagem de valores e práticas democráticas dentro e fora do sistema escolar; cooperação e intercâmbio de informações entre instituições internacionais,

⁵⁴³ Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014.

⁵⁴⁴ Referido programa teve como antecedente uma sessão conjunta, realizada em abril de 2004, entre o Conselho Permanente e a CIE, sobre promoção da cultura democrática por meio da educação, na qual foram propostas diretrizes para a elaboração de um programa interamericano sobre educação para os valores e práticas democráticas.

⁵⁴⁵ Disponível em: <<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3nValoresyPr%C3%A1cticasDemocr%C3%A1ticas/Sobreelprograma/tabid/1229/Default.aspx?language=es-co>> Acesso em: 15 jun 2014.

nacionais e locais e atores trabalhando nos diferentes níveis e campos formal e não-formal da educação em valores e práticas democráticas.

O programa conta com um grupo assessor formado por 40 renomados especialistas em educação para a cidadania democrática e áreas relacionadas provenientes de todo o hemisfério, entre eles a Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Inês Barbosa de Oliveira⁵⁴⁶.

O programa foi reconhecido em declarações aprovadas na IV (2005), V (2007) e VI (2009) Reuniões Interamericanas de Ministros da Educação e ratificado por diversas Resoluções da Assembleia Geral da OEA, que trataram da implementação do Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas e do acompanhamento da Carta Democrática Interamericana, merecendo destaque as Resoluções nº 2164 (XXXVI-O/06), nº 2320 (XXXVII-O/07), nº 2422 (XXXVIII-O/08), nº 2481 (XXXIX-O/09), nº 2571 (XL-O/10), nº 2683 (XLI-O/11), nº 2745 (XLII-O/12) e nº 2766 (XLIII-O/13).

Tais resoluções, em síntese, ressaltaram a importância do Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas para o fortalecimento da cultura democrática, de metodologias pedagógicas adequadas para a educação em valores e práticas democráticas, direitos humanos e paz e da cooperação horizontal e intercâmbio de experiências entre as instâncias que trabalham com o tema em todas as esferas.⁵⁴⁷

Além disso, incentivaram os Estados a elaborarem e implementarem programas educacionais que promovessem uma cultura do diálogo e comunicação, bem como programas de educação cívica que incluíssem conceitos como, ética, transparência e informação pública, visando ao fortalecimento da cultura democrática.

Por fim, as resoluções apoiaram a continuidade do desenvolvimento de seminários, conferências e projetos de educação em direitos humanos que se realizaram após a aprovação do Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas⁵⁴⁸.

⁵⁴⁶

Disponível

em:

<<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3nenValoresyPr%C3%A1cticasDemocr%C3%A1ticas/Sobreelprograma/AdvisoryBoard/tabid/1711/Default.aspx>> Acesso em: 15 jun 2014.

⁵⁴⁷ Referidas resoluções também reconheceram o trabalho realizado pelo Conselho Permanente e pela Comissão Interamericana de Educação (CIE), pelos progressos na implementação do programa e encarregaram a CIE de acompanhar a execução do Programa e o CIDI e o Conselho Permanente de informarem a Assembleia Geral em cada Período Ordinário de Sessões sobre a execução.

⁵⁴⁸ Entre eles: a Conferência Interamericana sobre a Educação para a Resolução de Conflitos: Inovações Internacionais e Desafios”, realizada em março de 2007; as quatro edições do boletim eletrônico, uma delas sobre educação para a resolução de conflitos e a paz; o Programa de Jovens Pesquisadores, com o fim de promover uma maior participação dos jovens nas atividades estabelecidas no âmbito do Programa; a Revista

4.2.2.2. A proposta curricular e metodológica para incorporação da educação em direitos humanos na educação formal de meninos e meninas entre 10 e 14 anos

Em 2006, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos apresentou “uma proposta pedagógica especializada e técnica, para incorporar o ensino dos direitos humanos no currículo escolar de meninos e meninas entre 10 e 14 anos de idade, a efeitos de contribuir com a inclusão de conteúdos de direitos humanos e democracia ou à ampliação e fortalecimento dos existentes”⁵⁴⁹.

A proposta foi formulada para os estudantes entre 10 a 14 anos considerando que cerca de 75% da população escolar está nessa faixa etária – incluída no grupo que a legislação estabelece como educação obrigatória, necessitando, pois, e políticas públicas.

De outro lado, trata-se de um grupo “que transita uma etapa de crescimento caracterizada pela internalização do sentido de alteridade, isto é, de reconhecimento do outro como diferente e da relação social como equilíbrio da interação entre direitos e obrigações, sustentada no exercício de valores e inserida em determinados marcos institucionais”⁵⁵⁰.

Por tais razões, o projeto considera que existe “um excelente contexto psicopedagógico para formar em princípios e práticas essenciais de direitos humanos e democracia”⁵⁵¹.

O projeto teve como base a reflexão decorrente da ampla experiência do IIDH, dos resultados dos Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos realizados desde 2002 e da participação de diversas outras instituições educativas do continente e

Interamericana de Educação para a Democracia; a publicação do Relatório Analítico - Políticas Nacionais sobre Educação para uma Cidadania Democrática nas Américas, em 2008; o projeto “Fortalecimento de Valores e Práticas Democráticas para a Manutenção e Consolidação da Democracia no Peru e na América Latina”; o Fundo de Cooperação para Missões de Assistência Técnica do Programa; o projeto “Educação para a Cidadania Democrática no Caribe: Um curso para educadores via Internet cursos on-line, e outros incluídos no Plano de Trabalho da CIE (2009-2011); o projeto sobre educação de crianças e jovens migrantes; a preparação e execução do projeto “O uso das artes e dos meios de comunicação para promover a cidadania democrática na infância e juventude”, realizado em colaboração com a Comissão Interamericana de Educação (CIE) e a Comissão Interamericana de Cultura (CIC); o desenvolvimento de um centro virtual de cursos on-line que possibilite a existência de uma oferta contínua de oportunidades de desenvolvimento profissional; e a formulação e aplicação de uma avaliação do Programa Interamericano e de suas iniciativas; o projeto “Armando paz: construção de uma cultura de paz com os jovens na América Central através das artes, meios de comunicação e diálogo social”; os cursos on-line e outros incluídos no Plano de Trabalho da CIE (2010-2012).

⁵⁴⁹ Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=0b786e43-e15e-4a82-8957-0b34b38e7fc0&Portal=IIDHpt> Acesso em: 15 jun 2014.

⁵⁵⁰ Ibid.

⁵⁵¹ Ibid.

procurou superar as lacunas e limitações dos países, promovendo “...uma visão ampla, integradora e rigorosa na incorporação dos direitos humanos na educação formal”⁵⁵².

A proposta curricular foi apresentada às autoridades dos países e instituições acadêmicas para que pudesse ser utilizado como instrumento, sujeito a adaptações, para projetos na área da educação em direitos humanos em geral e da educação formal em particular, em apoio aos compromissos firmados no Protocolo de San Salvador e em atenção ao Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos da ONU.⁵⁵³

4.2.2.3. O Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos

Em abril de 2010, foi firmado o Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, impulsionado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação de El Salvador e pelo Ministério da Educação da República Oriental do Uruguai, considerando a “importância de promover a educação em direitos humanos como substrato ético e eixo articulador do sistema educativo formal e como condição necessária para o desenvolvimento de capacidades cidadãos que conduzam ao fortalecimento do sistema democrático e a vigência efetiva dos direitos humanos”⁵⁵⁴.

Trata-se de um plano de trabalho que objetiva aprofundar os avanços de ambos os países na esfera da educação em direitos humanos e servir de eixo paradigmático para a América Latina e Caribe, estruturado para apoiar reformas curriculares, programas de capacitação de docentes e produção de materiais didáticos.

É fruto do trabalho desenvolvido pelo IIDH desde 2001 na seara da educação em direitos humanos e posiciona a educação em direitos humanos como direito humano no sistema interamericano, elabora os componentes de sua pedagogia para o sistema de educação pública e representa “marco pela abordagem desta problemática desde uma perspectiva ética e jurídica, que vá mais além das considerações socioeconômicas tradicionais e a leva ao terreno dos direitos humanos, especialmente dos DESC”⁵⁵⁵.

⁵⁵² Ibid.

⁵⁵³ Ibid.

⁵⁵⁴ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf> Acesso em: 15 jun 2014.

⁵⁵⁵ Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/multic/defaultIIDHpt.aspx?Portal=IIDHpt>> Acesso em: 15 jun 2014.

O pacto reconhece a educação em direitos humanos como um direito, o Pacto de San Salvador como a sua principal fonte e a importância do desenvolvimento de normativas na seara da educação em direitos humanos para a plena efetivação desse direito.

Observa que “a educação em direitos humanos, mais que um simples conteúdo intelectual, deve ser entendida como mediadora entre a prescrição normativa e a realização dos direitos na cotidianidade”⁵⁵⁶, o que exige que os conteúdos teóricos desenvolvam competências cidadãs de convivência, que propiciem inter-relações entre os agentes educativos fundadas na dignidade humana.

No tocante ao desenvolvimento de políticas públicas educativas, define que as crianças e jovens estudantes devem receber educação de qualidade que tenha como conteúdo e prática central os direitos humanos e foca em quatro campos concretos de ação: a) dotação de infraestrutura e recursos técnicos, especialmente aos locais com menor desenvolvimento social e econômico; b) desenho, adequação e implementação curricular, adequando os currículos aos princípios democráticos e de direitos humanos, nas linhas da proposta curricular e metodológica apresentada pelo IIDH; c) abordagem da exclusão, discriminação e pobreza, o que implica na inclusão do tema como conteúdo de estudo e na atenção adequada ao estudante que se encontra nessa situação, para que ele possa ter o devido acesso à educação; d) segurança e erradicação da violência, o que inclui a segurança do entorno da escola.

O pacto também propõe o fortalecimento das condições e recursos pedagógicos do sistema para que possa ser desenvolvida a educação em direitos humanos, o que exige capacitação teórica e metodológica dos docentes, ferramentas pedagógicas apropriadas e desenvolvimento de capacidades nos estudantes para a participação política.

Sobre a formação e capacitação contínua de docentes, destaca o esforço do IIDH nessa tarefa, capacitando agentes multiplicadores que transmitem sua aprendizagem, e a existência de programa de capacitação que mistura o exercício presencial (seminários-oficinas) com a capacitação à distância (Aula Virtual Interamericana), que incorporam as dimensões histórica, normativa, social, política, ética e vivencial dos direitos humanos.

O documento também observa o trabalho de assessoria a Ministério ou seus provedores para o desenvolvimento de materiais didáticos e estimula o fortalecimento de governos estudantis e de outros âmbitos de participação política de estudantes, que permitam

⁵⁵⁶ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf>
Acesso em: 15 jun 2014.

que crianças e jovens executem o aprendizado e desenvolvam direitos e responsabilidades e “capacidades para o conhecimento crítico da realidade, o diálogo, a negociação e a convivência, entre outros”⁵⁵⁷.

4.2.2.4. O Marco estratégico 2011-2014: a educação como chave do futuro democrático

Em 2011, foi lançado pelo IIDH o Marco estratégico 2011-2014: a educação como chave do futuro democrático. O documento traça um panorama da atuação do IIDH desde sua fundação, em 1980, quando foi criado para fortalecer os direitos humanos e contribuir para a consolidação da democracia, o que tem desenvolvido por meio, principalmente, da educação em direitos humanos⁵⁵⁸.

A partir desse histórico e das experiências adquiridas, o Marco estratégico 2011-2014 reafirma as diretrizes básicas anteriores e as adapta à conjuntura atual para construir o futuro, com a pretensão do IIDH “a fortalecer nossa visão e trabalho regional, a consolidar nossas alianças estratégicas, a melhorar nossos serviços educativos e formativos, e, com base em uma gestão baseada em resultados, a otimizar nossas contribuições ao desenvolvimento das condições educativas para o exercício do direito à vida digna e dos direitos humanos da população excluída, em situação de extrema pobreza e relegada nas Américas”⁵⁵⁹.

O Marco considera a complexa realidade dos Estados Americanos, na qual, a despeito da proliferação de diversas plataformas paralelas à OEA, como UNASUR e CELAC, não

⁵⁵⁷ Ibid.

⁵⁵⁸ Observa que, desde 2000, o IIDH orientou seu trabalho operativo para esferas estreitamente relacionadas com a educação em direitos humanos, quais sejam a participação política, a segurança e o acesso à justiça, com ênfase na população mais excluída.

Em 2003, foi apresentado o primeiro documento com estratégia institucional, “Âmbito para o Desenvolvimento da Estratégia Institucional”, no qual se fixaram os quatro conjuntos de direitos objetos de maiores esforços e ações – a justiça e a segurança; a participação política; a educação em direitos humanos; e a vigência dos direitos econômicos, sociais e culturais do sistema interamericano – bem como as três perspectivas transversais – a igualdade e equidade de gênero; o reconhecimento e a preservação da diversidade étnica; o fomento de espaços para a participação da sociedade civil e sua interação com o Estado.

Acrescenta que, desde 2006, o IIDH tem inserido “na agenda do sistema interamericano a perspectiva dos direitos humanos desde a dimensão da pobreza, a exclusão e a desigualdade social com enfoque de direitos”⁵⁵⁸, tanto que, no período de 2008-2010, “foi adotado o âmbito estratégico “Os Direitos Humanos desde a Dimensão da Pobreza” (outubro 2007), orientado a dar uma resposta inovadora, ética e de justiça desde a perspectiva dos direitos humanos, à premente pobreza nas Américas. Com essa orientação se propôs que, gradualmente, todas as ações do Instituto tivessem especial enfoque na priorização dos direitos dos grupos excluídos por suas condições econômicas sociais e culturais”. (Marco estratégico 2011-2014: a educação como chave do futuro democrático, p. 7. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/multic/defaultIIDHpt.aspx?Portal=IIDHpt>> Acesso em 15 mar 2014).

⁵⁵⁹ Ibid, p. 6.

houve aumento da integração regional para melhorar os direitos sociais, e, na qual, embora tenha ocorrida a superação dos autoritarismos militares, a democracia não resolveu diversos problemas graves de igualdade, pobreza e violência. Tais condições exigem que se reflita sobre a qualidade da democracia e sua inter-relação com o desenvolvimento, segurança e igualdade e que as qualidades e potencialidades construídas pelo IIDH sejam sustentadas com uma visão realista, mas inovadora.

O documento estabelece a estratégia de promover a educação e a educação em direitos humanos às populações mais excluídas da região, para melhoria do nível de vida e do futuro da democracia e dos direitos humanos, com base no esquema prático do Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos, valorizando-se o magistério e a melhoria da plataforma tecnológica, para garantir a educação em direitos humanos na faixa escolar de 10 a 14 anos.

Retoma e eleva à categoria de eixos temáticos os quatro conjuntos de direitos e temas transversais sustentados em 2003, de modo que os eixos temáticos passam a ser: a) educação em direitos humanos; b) justiça e segurança; c) participação política; e d) direitos econômicos, sociais e culturais. Os mesmos temas transversais – a igualdade de gênero, o reconhecimento e a preservação da diversidade étnico e cultura, a interação sociedade civil e Estado e a segurança humana – funcionam como critérios de priorização de cada eixo temático, que seguirão as seguintes linhas de atuação nos programas e iniciativas: a) investigação; b) formação; c) assessoria técnica; d) trabalho em redes; e) incidência; f) informação e comunicação (editorial, biblioteca conjunta Corte IDH-IIDH, Centro de Documentação e página web).⁵⁶⁰

⁵⁶⁰ Sobre o segundo eixo temático, acesso à justiça e segurança, trata, inicialmente, do acesso à justiça e assevera que se continuará apoiando a justiça rápida, eficaz e acessível a todos e apresenta os seguintes temas prioritários: a) fortalecimento das capacidades das pessoas promotoras e defensores de direitos humanos; funcionários/as públicos, operadores/as jurídicos/as tomadores/as de decisões e usuários/as do IIDH; b) acesso à justiça interamericana, com ênfase nos grupos em condição de vulnerabilidade; c) investigação e denúncia da impunidade.

No tocante à segurança cidadã, “entendida como a situação política e social na que as pessoas têm legal e efetivamente garantido o gozo pleno de seus direitos humanos e na que existem mecanismos institucionais eficientes para prevenir e controlar as ameaças ou coerções ilegítimas que podem lesionar tais direitos”, salienta que o foco é atender as comunidades que mais sofrem pelo desamparo social e político e fixa os seguintes temas prioritários: a) função policial como garante de direitos humanos; b) direito das vítimas, com ênfase naquelas em estado de maior vulnerabilidade; c) prevenção comunitária da violência; d) enfoque de segurança humana.

Com relação à participação política, entendida como a participação real e plena de todas as pessoas na vida pública (decisão sobre sistema de governo, escolha e controle de representantes, definição de normas e políticas), apresenta como temas prioritários: a) exercício da cidadania, com ênfase nas populações em condições vulneráveis; b) consolidação dos processos eleitorais por meio da valoração e fortalecimento da autonomia e as capacidades institucionais dos organismos eleitorais; c) democratização dos partidos políticos e exercício de direitos políticos (Artigo 23 CADH); controle político, auditoria social e prestação de contas das autoridades públicas.

Sobre o eixo temático da educação em direitos humanos, observa que é o eixo articulador do sistema educativo formal e que:

Trata-se de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos, sobre a base das normas dos distintos instrumentos internacionais de direitos humanos. A EDH está orientada a promover que, desde a infância, as pessoas compreendam seus direitos e responsabilidades e pratiquem e fomentem uma cultura para seu respeito e reivindicação. Da mesma forma, propicia a compreensão da cidadania a respeito da inter-relação entre direitos humanos, Estado de Direito e o sistema democrático para o exercício de valores, atitudes e condutas concordantes com eles. A EDH constitui o núcleo das atividades do IIDH. No âmbito da estratégia atual, será nossa ferramenta central para que os grupos humanos tradicionalmente discriminados - com ênfase nas mulheres, os povos indígenas, as comunidades afro-descendentes, as pessoas incapacitadas e em situação de pobreza- possam aceder a seus direitos e organizar-se para sua promoção e proteção desde a idade escolar.⁵⁶¹

Apresenta os seguintes temas prioritários: a) promoção e acompanhamento à implementação da EDH e do PIEDH 2010 como parte das estratégias de política pública; b) reconhecimento legal do direito à educação em direitos humanos; c) fortalecimento das condições e recursos pedagógicos do sistema educativo para a educação em direitos humanos; d) desenvolvimento das capacidades institucionais e das pessoas promotoras de direitos humanos, funcionários/as públicos/as, operadores/as jurídicos/as, tomadores/as de decisões e usuários/as do IIDH.

Após cuidar dos eixos temáticos, o documento aborda os temas transversais da igualdade de gênero, da diversidade étnica e cultural, da relação da sociedade civil-estado e da segurança humana, estabelecendo subtemas entre eles.

Em seguida, o documento estabelece linhas de ação para formular e organizar os programas e projetos, entre eles a linha de ação investigação, a linha de ação formação, a linha de ação assistência técnica, a linha de ação trabalho em redes a linha de ação incidência e a linha de ação informação e comunicação.

Em seguida, o documento trata das alianças estratégicas e observa que o IIDH tem uma vasta rede de aliados e que pretende ampliá-la e especializá-la a partir de mecanismos de

No eixo temático direitos econômicos, sociais e culturais, tomando como base o Protocolo de São Salvador, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) a doutrina e a jurisprudência dos órgãos de proteção do SIDH e o sistema universal, bem como considerado a essencialidade de tais direitos, estabelece os seguintes temas prioritários: a) monitoramento e acompanhamento de indicadores de progresso no cumprimento de DESC no sistema interamericano; b) promoção da articulação do enfoque de DESC nas políticas públicas; c) modelos de justiça constitucional em matéria de amparo e tutela de direitos econômicos, sociais e culturais (DESC); d) revisão de práticas efetivas em matéria de DESC e direitos humanos desde a dimensão da pobreza. (Ibid.).

⁵⁶¹ Ibid, p. 16-17.

cooperação horizontal intra-regional entre os países e instituições das Américas”⁵⁶². Trata, ainda, da gestão organizacional e da execução do âmbito estratégico.

Ao final, o documento apresenta as seguintes conclusões, que merecem ser transcritas:

“Este âmbito estratégico, assim como os lineamentos propostos ampliam, estendem e complementam o enfoque estratégico que desde 2001, tem orientado o trabalho institucional para a promoção ativa dos quatro conjuntos de direitos e as políticas transversais do IIDH. Este enfoque institucional é um imperativo ético, que se promove ao constatar que o cenário dos direitos humanos e a democracia está em constante movimento e acelerada transformação. A orientação geral que se propõe, aponta para sua especialização crescente em matéria educativa durante esta primeira década do século XXI, ao impulsionar a proposta da educação em direitos humanos (EDH) contida no Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (PIEDH).

A educação, pois, é uma fortaleza do IIDH desde sua fundação e uma das áreas onde tem acumulado maior experiência, conhecimento especializado e capital relacional. Esta tendência tem se aprofundado perante a crise vivida durante esta complexa década, mediante a progressiva vinculação do trabalho educativo com os DESC. É um enfoque que lhe permitirá ao IIDH visualizar mais impactos e metas integradoras, assim como novas modalidades de trabalho, como o sistema de custos compartilhados com a cooperação Sul-Sul e a renovação de redes, em conjunto com a dignificação do trabalho do magistério e, em geral, do campo do ensino público em direitos humanos nas Américas.⁵⁶³

Da análise realizada sobre os planos da OEA, nota-se que, especialmente a partir do IIDH, o tema vem sendo desenvolvido de forma séria e aprofundada e tem contemplado as diversas esferas da educação em direitos humanos, destacando o especial enfoque da educação em direitos humanos no combate às causas da pobreza, exclusão e desigualdade social a que estão submetidas as populações vulneráveis.

⁵⁶² Ibid, p. 30.

⁵⁶³ Ibid, p. 37

4.3. Normativa no Brasil⁵⁶⁴

4.3.1. O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH)

Reconhecendo a importância da educação em direitos humanos para a construção da cidadania ativa e formação de sujeitos de direitos, conscientes e protagonistas de seus direitos e deveres, a Portaria nº 98/2003 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), com formação plural, que, após longo período de debates e discussões públicas nas esferas internacional, nacional, regional e estadual (que inclusive resultaram na criação de Comitês Estaduais), concluiu a elaboração do PNEDH⁵⁶⁵.

O plano surgiu como um compromisso do Estado e da sociedade civil para o desenvolvimento de políticas públicas para a consolidação de uma cultura de direitos humanos⁵⁶⁶, como estratégia para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004, e, logo em sua introdução, apresenta uma definição de educação em direitos humanos:

⁵⁶⁴ Uma análise mais detalhada da normativa aparece em CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Normativa da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil. *Revista Eletrônica Sapere Aude*. Ano 2, vol. 1, ago 2013. Disponível em: <<http://www.revistasapereau.de.org/ano-2-volume-13-agosto-2013.aspx>> Acesso em: 15 mai 2014.

Observa-se que, na área da educação ambiental, a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispôs sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental deveria ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando a capacitação para a participação ativa na defesa do meio ambiente, o que foi reproduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e concretizou o artigo 225, §1º, inciso VI, da Constituição Federal (que determinava que o Poder Público deveria promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente).

⁵⁶⁵ VIOLA, BARREIRA e PIRES explicam: “O Comitê Nacional moveu-se orientado por duas perspectivas teóricas: a de Bobbio (1992), de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia; e a de Adorno (2003), para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados. Mais do que com as utopias, contávamos com os compromissos políticos, publicamente assumidos pelo Estado, de comprometer-se com os direitos humanos, com a recuperação da memória e com a produção da vida digna para todos e para cada um.” (VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Claranda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (org). *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*, São Leopoldo: Sinodal, 2001, p. 152).

⁵⁶⁶ Conforme descrito na apresentação do PNDEH, ele “se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa”. (Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. 25. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013, p. 12-13).

A educação em direitos humanos é compreendida 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 nos 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.

(...)

Desse modo, 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.⁵⁶⁷

Ainda na introdução, o PNEDH indica seus objetivos gerais⁵⁶⁸ e as linhas gerais de ação, as quais envolvem o desenvolvimento normativo e institucional, a produção de informação e conhecimento, a realização de parcerias e intercâmbios internacionais, a produção e divulgação de materiais, a formação e capacitação de profissionais, a gestão de programas e projetos e a avaliação e monitoramento.

⁵⁶⁷ Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. 25. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013.

⁵⁶⁸ “a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos no que se refere às questões da educação em direitos humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação e Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.” (Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. 25. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013.).

O plano divide-se em cinco capítulos, que tratam das concepções, dos princípios e das ações programáticas na educação básica, na educação superior, na educação não-formal, na educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e na educação e mídia.

Ao tratar da educação básica, a concepção de educação é direitos humanos apresentada é a que

vai além de uma atividade cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.⁵⁶⁹

São expostos como princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica o desenvolvimento da cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, assegurando-se que os objetivos e as práticas sejam coerentes com os direitos humanos; a garantia de espaços de entendimento mútuo, de respeito e de responsabilidade; estruturação na diversidade cultural e ambiental; a presença da educação em direitos humanos no currículo, na formação inicial e continuada dos profissionais de educação; a prática deve observar o caráter transversal e a relação dialógica dos atores sociais.

Vinte e sete ações programáticas são apontadas pelo plano no que se refere à educação básica, entre elas a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica, o desenvolvimento de pedagogia participativa, a promoção do diálogo sobre a aplicação prática dos direitos humanos na vida cotidiana, o apoio a projetos de educação em direitos humanos para adolescentes internados e adultos recolhidos no sistema penitenciário e a promoção de pesquisas nacionais sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica.

No tocante à educação superior, destaca-se a importância das instituições de ensino superior desenvolverem a educação em direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão universitária e oito princípios são expostos, valendo ressaltar o que prevê que a educação em direitos humanos deve ser aplicada como princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior, fomentando-se a cultura da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

⁵⁶⁹ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013.

As ações programáticas para o ensino superior são apresentadas em vinte e um itens, entre eles a propositura da temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares, a divulgação do plano junto à sociedade, o fomento e apoio a projetos de educação em direitos humanos, a realização de pesquisas, a criação de um setor específico de livros e periódicos de educação em direitos humanos nas bibliotecas, o estímulo à realização de projetos de educação em direitos sobre a memória do autoritarismo no Brasil e a propositura da criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos da área.

Ao cuidar da educação não-formal, o PNEDH observa que o processo de reflexão e aprendizado ocorre permanentemente, não apenas nas escolas, mas nas moradias, locais de trabalho, nas famílias, organizações sociais etc. Aponta, ainda, que:

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;
- f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.⁵⁷⁰

Considerando os princípios de orientação da educação em direitos humanos no âmbito da educação não-formal, o PNEDH indica que a educação não-formal deve ser vista como organização de processos participativos em defesa de grupos vulneráveis, instrumento fundamental para a formação das organizações populares em direitos humanos e de lideranças sociais, promoção de conhecimento sobre direitos humanos, instrumento de leitura crítica para a análise e transformação da realidade, diálogo entre o saber formal e informal sobre os direitos humanos e articulação de formas educativas diferenciadas, com a integração e participação direta de agentes sociais e grupos populares.

As ações programáticas na área de educação não-formal são divididas em catorze itens, entre eles a identificação de iniciativas de ações de educação não-formal, a promoção de cursos de capacitação em direitos humanos para a população, a sociedade civil, grupos

⁵⁷⁰ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, p. 42. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013.

vulneráveis, servidores públicos, gestores e defensores de direitos humanos e o fomento de temas de direitos humanos nas produções artísticas, publicitárias e culturais.

A educação em direitos humanos para os profissionais dos sistemas de justiça e segurança justifica-se em virtude dos direitos humanos serem essenciais para a boa aplicação da justiça e da segurança pública, de modo que a educação é medida estratégica para garantir a democracia.

O PNEDH apresenta catorze princípios que regem a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, valendo salientar o respeito à lei, à dignidade humana e aos direitos humanos, a liberdade de expressão e opinião, a leitura crítica dos conteúdos e das práticas dos órgãos do sistema de justiça e segurança, a vivência de cooperação e respeito às diferenças, uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força para proteger os cidadãos, promoção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais.

Também são estabelecidas vinte e seis ações programáticas, entre elas o apoio a projetos de capacitação da sociedade civil em educação em direitos humanos na área da justiça e segurança, a criação de conteúdos curriculares obrigatórios nos programas de formação dos profissionais, o oferecimento de condições adequadas para as ouvidorias, corregedorias e órgãos de controle, construir bancos de dados com informações sobre os agentes que passaram por processo de formação em direitos humanos, o incentivo ao envolvimento dos profissionais com questões de diversidade e exclusão social, a promoção da implementação do Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil, a promoção de pesquisas sobre as experiências de educação em direitos humanos nas áreas de segurança e justiça.

Por fim, o plano, em seu último capítulo, trata da Educação e Mídia, considerando a força dos meios de comunicação e a importância deles para a democracia, bem como apresenta, como princípios da educação em direitos humanos na relação com a mídia, a liberdade de expressão e opinião, o compromisso com conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam a diferença e promovam a diversidade cultural, a responsabilidade social das empresas de mídia com a promoção da educação em direitos humanos, inclusive por meio das novas tecnologias e a adoção, pelos mídia, de linguagens e posturas que reforcem a não-violência e o respeito aos direitos humanos, em perspectiva emancipatória.

Vinte e três são as ações programáticas descritas pelo PNEDH, como a criação de incentivos à publicidade e programas que difundam os direitos humanos, a realização de convênios para produção de material de orientação sobre direitos, a promoção de campanhas para orientar os cidadãos a denunciarem os abusos dos direitos humanos cometidos pela mídia, o incentivo à regulamentação das disposições constitucionais relativas à função educativa dos meios de comunicação que operam mediante concessão pública, o apoio de iniciativas de regularização dos meios de comunicação de caráter comunitário, a propositura ao Conselho Nacional de Educação da disciplina “Direitos Humanos e Mídia” nos currículos de cursos de Comunicação Social.

4.3.2. As demais medidas de implementação da educação em direitos humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Várias medidas têm sido adotadas como forma de implementação da educação em direitos humanos e do PNEDH no Brasil, com destaque para as ações desenvolvidas pela Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos desde 2004⁵⁷¹.

Além do PNEDH, planos estaduais foram criados em diversas unidades da federal como produto dos trabalhos desenvolvidos pelos Comitês de Educação em Direitos criados nos Estados e Municípios.⁵⁷²

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06)⁵⁷³ também previu várias medidas de educação em direitos humanos em seu artigo 8º. O inciso V do referido artigo estabelece a diretriz de promoção de campanhas educativas de prevenção da violência contra a mulher,

⁵⁷¹ Entre elas: entre elas: operacionalização do Prêmio Direitos Humanos; disseminação dos referenciais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; apoio para a realização de reuniões ordinárias e extraordinárias do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; fomento para projetos de capacitação em direitos humanos; implantação de Comitês de Educação em Direitos Humanos nos Estados e Municípios; apoio às instituições de educação superior para o desenvolvimento de estudos e pesquisa na área da educação em direitos humanos; implantação de núcleos de estudos e pesquisas em educação em direitos humanos em universidades e apoio para publicações e produção de materiais relativos à educação em direitos humanos; parcerias com Organismos Internacionais; criação do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Concurso Nacional Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Informações disponíveis em: <<http://www.sedh.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/educacao-em-direitos-humanos>> Acesso em: 20 jul 2013.

⁵⁷² Informações disponíveis em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/estaduais/index.htm>> Acesso em 26 jul 2013.

⁵⁷³ BRASIL. Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm> Acesso em: 30 nov 2013.

voltadas ao público escolar e à sociedade, e a difusão da lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres.

Já o inciso VII prescreve a necessidade de capacitação das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes às áreas do Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, da segurança pública, da assistência social, da saúde, da educação, do trabalho e da habitação.

Ademais, o inciso VIII prevê a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, enquanto o inciso IX estabelece a necessidade de destaque, nos currículos escolares, dos conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, pelo Ministério da Educação, ainda que não trate diretamente sobre educação em direitos humanos, está em sintonia com o tema e com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.⁵⁷⁴

Importante contribuição para a educação em direitos humanos foi trazida pela Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no ensino fundamental e médio, além do estudo da cultura afro-brasileira (que já havia sido inserido pela Lei nº 10.639/03), o estudo da cultura indígena.

Vale destacar, também, o papel do Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 (Decreto nº 7.037, de 21 dezembro 2009, alterado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010), que trouxe, em cinco diretrizes (18-22), disposições sobre educação em direitos humanos no “Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos”.⁵⁷⁵

⁵⁷⁴ Em suas razões e princípios, o plano “reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.” Observa, ainda, que “o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988”⁵⁷⁴ e que “não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.” (BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação, p. 5-6. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 20 jul 2013).

⁵⁷⁵ Segundo o referido programa, “a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.” (BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual. - Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>> Acesso em: 20 jul 2013).

Na apresentação do Eixo V, o PNDH-3 observa que a educação em Direitos Humanos é mais do que educação permanente e de qualidade, pois constitui um “canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária”⁵⁷⁶, que consolide uma nova cultura dos Direitos Humanos e da Paz.

O Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 (PNDH-3) está em sintonia com o PNEDH, tanto que estabelece medidas para efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos e tem como objetivos estratégicos implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e ampliar mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos, fixando ações programáticas para atingir esses objetivos e fornecendo bases para serem adotadas nas unidades federativas.⁵⁷⁷

O programa também cuida do fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos humanos nos sistemas de educação básica⁵⁷⁸, nas instituições de ensino superior⁵⁷⁹ e nas instituições formadoras, do reconhecimento da educação não formal como espaço de

⁵⁷⁶ Nesse sentido, o PNDH-3 menciona que “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.” (BRASIL Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual. - Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>> Acesso em: 20 jul 2013).

⁵⁷⁷ No que se refere à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foram estabelecidas as seguintes ações programáticas, a serem desenvolvidas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério da Educação: a) Desenvolver ações programáticas e promover articulação que viabilizem a implantação e a implementação do PNEDH; b) Implantar mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PNEDH, em processos articulados de mobilização nacional; c) Fomentar e apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação em Direitos Humanos. Recomendação: Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal a elaboração de seus Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos (PEEDH's), tendo como diretriz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; d) Apoiar técnica e financeiramente iniciativas em educação em Direitos Humanos, que estejam em consonância com o PNEDH; e) Incentivar a criação e investir no fortalecimento dos Comitês de Educação em Direitos Humanos em todos os estados e no Distrito Federal, como órgãos consultivos e propositivos da política de educação em Direitos Humanos. Recomendação: Recomenda-se aos estados e ao Distrito Federal a criação de órgãos responsáveis pela efetivação das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos.

⁵⁷⁸ No que concerne à educação básica, o programa objetiva formar sujeitos de direitos desde a infância. Para tanto, busca-se o convívio pacífico com a diferença para afastar preconceitos e mudanças curriculares, nos ensinamentos fundamental e médio, que incluam a educação transversal e permanente de temas que envolvam Direitos Humanos, sobretudo o estudo da questão de gênero, orientação sexual e das culturas indígena e afro-brasileira.

⁵⁷⁹ No âmbito do ensino superior, o que se pretende é incluir e valorizar os Direitos Humanos nas diferentes modalidades acadêmicas.

defesa e promoção dos Direitos Humanos⁵⁸⁰, da promoção da educação em Direitos Humanos no serviço público⁵⁸¹ e da garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

Na última diretriz, o PNDH-3 ressalta o papel estratégico dos meios de comunicação de massa para a construção de um ambiente de respeito e proteção aos Direitos Humanos e observa a necessidade da realização de mudanças para garantir a democratização dos meios de comunicação e a importância da sensibilização dos profissionais e empresas para o compromisso ético de afirmação histórica dos Direitos Humanos.⁵⁸²

Importante medida para a implementação e normatização da educação em direitos humanos foi a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e atende ao anseio de inclusão da questão no ensino formal dos níveis básico e superior⁵⁸³.

As Diretrizes Nacionais estabelecem que a Educação em Direitos Humanos se refere ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos (conjunto de direitos que garantem a igualdade e a dignidade humana) e em seus processos de promoção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas, bem como prevê que as instituições de ensino devem efetivar a Educação em Direitos Humanos de forma sistemática (artigo 2º e parágrafos).

Mencionam que a educação em Direitos Humanos se fundamenta nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (artigo 3º) e se articula em múltiplas dimensões que permitam compreender e promover os direitos humanos de forma contextualizada, em

⁵⁸⁰ No plano da educação não formal em Direitos Humanos, objetiva-se sensibilizar e formar consciência crítica sobre os Direitos Humanos, em observância aos princípios da autonomia e emancipação, por meio da inclusão do tema na capacitação de lideranças comunitárias e programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos etc., estabelecendo diálogo e parcerias permanentes com a sociedade civil.

⁵⁸¹ O programa considera que os servidores públicos, especialmente os envolvidos com o sistema de Justiça e segurança pública, necessitam de formação e educação continuada em Direitos Humanos, para que se consolide o Estado Democrático e se garantam os direitos fundamentais dos usuários e a promoção dos Direitos Humanos.

⁵⁸² Observa-se que esta última diretriz foi a única do Eixo V que sofreu alteração legislativa pelo Decreto nº 7.177/10, para afastar a proposta de elaboração de critérios de acompanhamento editorial a fim de criar um ranking nacional de veículos de comunicação comprometidos com os princípios de Direitos Humanos, bem como para suprimir a parte que estabelecia o respeito aos Direitos Humanos como condição para outorga e renovação de concessões de radiodifusão e previa sanções (de multa até cassação da concessão) no caso de desrespeito aos Direitos Humanos.

⁵⁸³ BRASIL. MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 20 jul 2013.

todos os níveis, por meio de processos pedagógicos participativos e de construção coletiva (artigo 4º).

De acordo com a resolução, “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”⁵⁸⁴, sendo certo que este objetivo deverá orientar os sistemas e instituições de ensino, cabendo aos Conselhos de Educação fixar estratégias para acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos (artigo 5º).

A construção dos Projetos Político-Pedagógicos, dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais, dos Programas Pedagógicos de Curso das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos, do modelo de ensino, pesquisa, extensão e gestão e os processos de avaliação deve considerar a Educação em Direitos Humanos (artigo 6º).

Especificamente sobre a inserção da Educação em Direitos Humanos nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, o artigo 7º prevê que ela poderá ocorrer de forma transversal, como um conteúdo específico de uma disciplina já existente, de forma mista ou de outro modo, conforme as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Os artigos 8º e 9º da resolução estabelecem que a Educação em Direitos Humanos deverá ocorrer na formação inicial e continuada de todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento e ser inserido como componente curricular obrigatório nos cursos destinados a profissionais da educação.

Cabem aos sistemas de ensino e às instituições de pesquisa fomentar e divulgar estudos e experiências exitosas nas áreas dos Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, bem como criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos nessas áreas (artigos 10 e 11).

Por fim, o artigo 12 traz a necessidade das Instituições de Educação Superior estimularem ações de extensão voltadas para a promoção dos Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais excluídos, com os movimentos sociais e com a gestão pública.

Além das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que têm como fundamento, entre outros, a sustentabilidade socioambiental, a Resolução do Conselho

⁵⁸⁴ Ibid.

Nacional de Educação nº 2, de 15 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que também se relacionam, intimamente, com a educação em direitos humanos, especificamente, na esfera ambiental.

A educação em direitos humanos também foi lembrada no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10)⁵⁸⁵, que, entre outros preceitos, prevê a realização de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura social (artigo 10, inciso III). Ademais, estabelece a obrigatoriedade de estudo, no ensino médio e fundamental, da história geral da África e da população negra no Brasil (artigo 11)⁵⁸⁶, bem como incentivos às instituições de ensino superior a pesquisas e estudos de temas relacionados às questões étnicas, aos quilombos e à população negra (artigo 12) e a incorporar nos currículos nos cursos de formação de professores temas relativos à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira (artigo 13, inciso II).

O novo Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em 26 de junho de 2014 (Lei nº 13.005), também contempla a educação em direitos humanos ao prever, no artigo 2º, incisos V e X⁵⁸⁷, entre suas diretrizes, a formação para a cidadania e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Por fim, como já mencionado, vale ressaltar a recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (realizada pela Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014), que, no § 9º do artigo 26, referindo-se aos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, passou a prever que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.”

Nota-se, assim, que, em consonância com o sistema da OEA e da ONU, o Brasil já produziu farta normatização que fundamenta e regulamenta a educação em direitos humanos no país⁵⁸⁸, fornecendo importantes bases para a sua efetivação.

⁵⁸⁵ BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 27 jul 2013.

⁵⁸⁶ Observa-se que tal obrigatoriedade já havia sido assegurada por alteração na Lei de Diretrizes e Bases pela Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o estudo da cultura indígena.

⁵⁸⁷ BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 30 de jun 2014.

⁵⁸⁸ Importante registrar a crítica realizada por Ramos sobre a normatização da educação em direitos humanos. Analisando os documentos que formaram o currículo da educação em direitos humanos, ela sustenta que “...por um lado, a ideia de prescrição anula a proclamada autonomia exigida pelo próprio discurso dos direitos

5. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E DEFENSORIA PÚBLICA

5.1. Educação em direitos humanos e democracia

Conforme explicado, no Estado Democrático moderno, houve uma considerável ampliação do corpo de cidadãos, que passam a participar dos processos democráticos, sendo certo que a ampliação da cidadania se estendeu progressivamente para incluir diversas minorias e grupos vulneráveis e excluídos que antes não faziam parte do *demos*.

Esta ampliação, aos poucos, a partir dos processos de luta social e de participação dos novos grupos nos processos democráticos, foi trazendo a conquista de novos direitos, com a ampliação dos direitos humanos para incluir direitos sociais, econômicos e culturais, bem como direitos coletivos e difusos.

O Estado Democrático de Direito, por seu turno, se estruturou com o objetivo de efetivar esses direitos a partir da participação ativa do cidadão e transformar a realidade social, o que foi refletido na Constituição Federal de 1988, que absorveu a normativa internacional dos direitos humanos, protegeu os direitos humanos qualificando-os como cláusulas pétreas e garantiu o pluralismo.

Não obstante as conquistas da Constituição de 1988, a positivação dos direitos e o reconhecimento da cidadania ampla, a ineficácia dos direitos humanos, sobretudo de segunda e terceira dimensões, ainda se faz presente no Brasil, especialmente em prejuízo das minorias, dos grupos vulneráveis e sujeitos à discriminação e exclusão.

Nesse sentido, é importante verificar as possibilidades de efetivação desses direitos a partir da educação em direitos humanos que se desenvolva no sentido de fomentar a participação democrática e plural do cidadão, dada a já analisada relação entre os direitos humanos e a democracia.

humanos, pois não existe autonomia se todas as decisões já foram tomadas; e, por outro, a ideia de diálogo (e, em decorrência, o espaço da diferença) enfrenta o obstáculo da existência de um modelo que determina de antemão a que resulta esse diálogo precisa chegar”. (RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo da educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2011, p. 188).

Conforme verificado, Dahl reconhece que, embora a democracia seja o melhor sistema para tomada de decisões, ela possui diversas imperfeições, que acabam por gerar injustiças e diversos problemas.

Diante das lacunas decorrentes da imperfeição do sistema democrático e das dificuldades sociais para o desenvolvimento pleno da democracia, especialmente na atual conjuntura brasileira, é importante verificar quais as possibilidades da educação em direitos humanos contribuir para o aprofundamento e efetivação da democracia.

Inicialmente, é evidente a importância da educação em direitos humanos para a garantia da efetivação da democracia, pois, para exercer a participação no processo democrático com qualidade, os cidadãos precisam estar bem informados e conseguir compreender criticamente as questões políticas.

Nesse sentido, em sua tese de livre-docência, Ranieri destaca como ponto central “a necessidade do conhecimento dos direitos fundamentais e das instituições democráticas como condição indispensável aos indivíduos como cidadãos, sem o que a democracia – e os direitos fundamentais – não se fortalecem”⁵⁸⁹.

O processo democrático só será totalmente qualificado se houver participação efetiva⁵⁹⁰ e se esta for desenvolvida de forma igual e com respeito ao requisito da compreensão esclarecida, como aponta Dahl, de modo que devem existir informações suficientes e discussões públicas para que os cidadãos possam compreender a questão, os meios, os fins e as consequências das políticas para seus interesses e dos demais, inclusive no que se refere ao bem comum⁵⁹¹, para que, realmente, haja igual consideração de todos os interesses.

⁵⁸⁹ Ranieri observa que a educação como exigência do preparo para a cidadania “não se trata de treinar para o exercício estreito da cidadania ou da mera preservação de lealdades, em nome da força e da materialidade do Estado e muito menos para a ascensão social, exclusivamente. Trata-se, sobretudo, de conscientizar cada um e a todos da mudança antropológica do conceito de cidadania, segundo os parâmetros do Estado Democrático de Direito, como condição de saúde e vitabilidade da democracia.” (RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo, p. 357).

⁵⁹⁰ Conforme observa Ranieri, “a democracia nas sociedades de massa contemporâneas exige cidadãos ativos, capazes de formular e expressar suas preferências, individual e coletivamente, porquanto as preferências são os elementos direcionadores de políticas e ações governamentais.” (Ibid., p.242)

“Não é outro o motivo pelo qual a democracia estará tanto mais efetivada quanto maior o protagonismo do cidadão, sobretudo em face do manejo dos mecanismos inerentes à Democracia direta. Deve-se ter em mente, portanto, que a representação, muito embora importante, jamais poderá, por si só, possibilitar a redução do déficit democrático presente na sociedade brasileira, A cidadania, assim, será exercida à medida que as decisões políticas estejam distantes da força, do arbítrio, do capricho e da fantasia.” (Ibid., p. 140-141).

⁵⁹¹ Dahl esclarece que “um elemento essencial no significado do bem comum entre os membros de um determinado grupo seja o que os membros do grupo escolheriam se possuíssem a compreensão mais plena

A preocupação com a compreensão esclarecida é histórica, como vimos ao analisar a história da educação e da democracia. Bobbio bem observa que a radical inversão que ocorre com a democracia entre poder visível e invisível, provoca transformação no conhecimento social e traz à tona a necessidade da educação para a cidadania⁵⁹².

Neste ponto, é importante fazer um esclarecimento. A defesa da importância da educação em direitos humanos para a democracia não autoriza, em hipótese alguma, excluir a cidadania o povo que carece de educação e adotar o governo dos guardiães, como já abordado e bem rechaçado por Dahl⁵⁹³.

Bonavides ressalta, com razão, que o aprendizado democrático e a formação da cultura política se fazem mediante a participação democrática:

Faz-se mister o movimento, a ação, o duelo, a iniciativa, o combate, a energia. Tudo em clima da mais inteira liberdade, sem o qual o regime democrático se atrofia, fica sufocado, sucumbe

(...)

A posição passiva em face da coisa pública faz súditos, e não cidadãos. A cidadania manifesta-se pela via participativa, pelas exteriorizações de vontade de cada membro da sociedade política, legitimamente habilitado a intervir no processo decisório e governativo, mediante o qual se conduzem os negócios públicos debaixo do interesse da coletividade.

Essa noção de militância e concurso da vontade-cidadã, que é posta logo em constante movimento e exercício, se faz requisito e pressuposto de formação de uma cultura política de cunho democrático até mesmo nas sociedades mais rudimentares e primitivas. Ela nos obriga, de caso pensado, a recusar e a fulminar aquelas fórmulas condicionais e condicionadas de preparação prévia do povo para a democracia, tão propaladas e preconizadas durante o século XIX, durante a vigência do Estado liberal.⁵⁹⁴

É importante observar que os erros cometidos pelos cidadãos são naturais da democracia. Assim, com o exercício do processo democrático os cidadãos podem aprender, de modo que o processo democrático é, também, processo educativo⁵⁹⁵, pelo qual se exercita a

possível da experiência que resultaria de sua escolha e de suas alternativas mais relevantes. Como para tal é necessário ter uma compreensão esclarecida, eu proponho que as oportunidades de adquiri-la também sejam incorporadas como algo essencial ao significado do bem comum". (Op. cit., p. 490-491).

⁵⁹² BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 371-399.

⁵⁹³ Op. cit., 77-124.

⁵⁹⁴ BONAVIDES, Paulo. *A Constituição aberta: temas políticos e constitucionais da atualidade, com ênfase no Federalismo das Regiões*. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 20-21.

⁵⁹⁵ Conforme assevera Dahl: "É verdade que um regime democrático acarreta o risco de que as pessoas cometam erros. Porém, o risco de errar existe em todos os regimes do mundo real, e os erros mais crassos foram cometidos pelos líderes de regimes não democráticos. Além disso, a oportunidade de cometer erros é também uma oportunidade de aprender. Assim como rejeitamos o paternalismo nas decisões individuais porque ele impede o desenvolvimento de nossas capacidades morais, assim também devemos rejeitar a guardiania nos assuntos públicos, pois ela atrofia o desenvolvimento das capacidades morais de todo um povo. Em sua melhor forma, somente a visão democrática pode fazer algo que para a guardiania é impossível: oferecer a esperança de que, ao engajar-se no governo, todas as pessoas, e não apenas algumas, possam aprender a agir como seres humanos moralmente responsáveis". (Op. Cit., p. 123-124).

autonomia, a responsabilidade individual e coletiva e se adquire maturidade e aprendizado para agir com justiça⁵⁹⁶.

Todavia, o aprendizado por meio da participação no processo democrático não afasta a importância da educação em direitos humanos para melhorar o exercício da democracia, sobretudo da compreensão esclarecida, necessária para a expressão da igual consideração de interesses⁵⁹⁷.

Ademais, a educação em direitos humanos não é desenvolvida apenas anteriormente à participação no processo democrático, mas também durante o exercício do processo democrático, ao longo de toda a vida.

A educação em direitos humanos, portanto, ao fortalecer o processo democrático, acaba por maximizar a autonomia e o desenvolvimento das responsabilidades pessoal e coletiva.

Importante, ainda, que trabalhe com a ideia de que cada cidadão deve buscar exercer suas próprias decisões por ocasião do voto ou outra participação política, ainda que tema errar, pois o erro é natural da democracia.⁵⁹⁸

É inegável que a educação em direitos humanos tem importante papel no desenvolvimento da compreensão esclarecida, pois propicia conhecimentos, capacitação e autonomia para que o cidadão tome as decisões por si mesmo. Ademais, a educação em direitos humanos tem o potencial de trazer informações, conhecimentos e motivação para o cidadão para ampliar sua participação nos espaços democráticos.

⁵⁹⁶ Cf. DAHL, Robert. Op. cit., p. 306.

⁵⁹⁷ Dahl explica: “Concordo – diria o objetante – que os cidadãos em geral são igualmente bem qualificados. Também concordo que nenhum deles, como nenhum dos outros membros ou não membros, é definitivamente mais bem qualificado a ponto de ter o direito de tomar decisões em vez do demos. Apesar de tudo, não creio que os cidadãos sejam tão bem qualificados quanto deveriam ser. Eles cometem enganos quanto aos meios para os fins desejados, também escolhem fins que rejeitariam se fossem mais esclarecidos. Concordo, portanto, que eles devem governar a si próprios mediante procedimentos satisfatórios de acordo com os critérios de um processo democrático, estritamente definido. Entretanto, vários procedimentos diferentes poderiam satisfazer os critérios igualmente bem; entre estes, porém, alguns têm maior probabilidade de levar a um demos mais esclarecido – e, por conseguinte a melhores decisões – que outros. Certamente estes são procedimentos melhores e devem ser escolhidos, em vez de outros.

Pode-se replicar, suponho, que o esclarecimento não tem nada a ver com a democracia. Mas penso que essa seria uma asserção tola e historicamente falsa. Ela é tola porque a democracia geralmente é concebida como um sistema no qual ‘o governo do povo’ torna maior a probabilidade de que o ‘povo’ vá conseguir o que quer, ou o que acredita ser melhor, que em sistemas alternativos como a guardiania, na qual uma elite determina o que é melhor. Mas para saber o que quer, ou o que é melhor, o povo deve ser esclarecido, pelo menos num grau mínimo. E como os defensores da democracia invariavelmente reconheceram este fato e atribuíram uma grande importância ao processo de formação de um demos informado e esclarecido, por exemplo através da educação e da discussão pública, essa objeção também é historicamente falsa.” (Op. cit., p. 176).

⁵⁹⁸ Essa ideia, associada ao fato do voto ser secreto, poderia reduzir os casos cooptação de eleitoral por meio da compra de votos, bem como reduzir a influência de fatores externos sobre os cidadãos nas decisões políticas.

Observa-se que a compreensão esclarecida é direito de todos os cidadãos no processo democrático, mas a carência dessa compreensão é maior em relação à população excluída socialmente dos direitos de informação, conhecimento e educação, motivo pelo qual o Estado deve se concentrar em reduzir tais desigualdades⁵⁹⁹.

As questões da compreensão esclarecida e da igual participação efetiva no processo democrático, portanto, têm relação com os direitos econômicos, sociais e culturais, entre eles o direito à educação, que é pré-requisito para a real de igualdade política. Assim, a efetivação desses direitos humanos é de extrema importância para o bom funcionamento da democracia.

Por outro lado, para Dahl, a sobrevivência da democracia no tempo depende muito da crença na cultura democrática e na incorporação dos valores democráticos nos hábitos, práticas e na cultura social:

Na prática, porém, o processo democrático não tende a ser preservado por muito tempo a não ser que o povo de um país acredite preponderantemente que ele é desejável e a não ser que essa crença esteja embutida em seus hábitos, prática e cultura. A relação entre o processo democrático e os direitos políticos primários não é tão terrivelmente abstrata assim. Está bem ao alcance do raciocínio prático e do senso comum. Ao refletir sobre os requisitos de seu sistema político, um povo democrático, seus líderes, seus intelectuais e seus juristas veriam a necessidade prática de direitos políticos primários e desenvolveriam proteção para eles. Como resultado disso, entre um povo que de modo geral tem um compromisso com a democracia, a crença nas vantagens dos direitos políticos primários bem poderia estar entretecida com a crença na própria democracia. Numa democracia estável, um compromisso com a proteção de todos os direitos políticos primários tornar-se-ia um elemento essencial da cultura política, particularmente porque essa cultura foi gerada, interpretada e transmitida por pessoas com uma responsabilidade especial pela interpretação e execução dos direitos – como fazem os juristas, por exemplo.

A não ser que o processo democrático e os direitos políticos primários necessários para ele sejam sustentados dessa forma pela cultura política de um povo, é improvável que o processo democrático persista.⁶⁰⁰

Nesse sentido, como destaca Ranieri, existe interesse público na educação para a cidadania, “como exigência de conservação do Estado, em bases democráticas”⁶⁰¹.

É certo que a educação em direitos humanos tem importante papel na formação e reforço da cultura democrática, valendo ressaltar que Dahl apresenta caminhos concretos para incentivar essa cultura consistentes na percepção do valor dos direitos políticos primários.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos pode se desenvolver trabalhando com a importância do voto, por exemplo, bem como trabalhar com outras práticas democráticas do

⁵⁹⁹ Cf. DAHL, Robert. Op. cit., 540-545.

⁶⁰⁰ Ibid., p. 272-273.

⁶⁰¹ Ibid., p. 357.

cotidiano para fomentar a cultura democrática, que envolvem, por exemplo, a participação em conselhos, em audiência públicas e demais espaços de participação popular na Administração.

Observa-se que, embora o Estado seja o ambiente de grande relevância na participação democrática⁶⁰² e a escala das decisões tenha se ampliado com a globalização e as relações transnacionais, o importante fortalecimento da democracia interna também se dá em outras esferas do cotidiano onde ocorrem deliberações, desde a escola até áreas de recreação, como defende Dahl:

Por fim, a vida democrática nas pequenas comunidades abaixo do nível Estado nacional pode ser melhorada. A escala maior de decisões não precisa levar inevitavelmente a um sentimento crescente de impotência, desde que os cidadãos possam exercer um controle significativo sobre as decisões na escala menor das questões importantes de sua vida cotidiana: a educação, a saúde pública, o planejamento das pequenas e grandes cidades, a quantidade e a qualidade do setor público local, das ruas e iluminação aos parques, áreas de recreação e assim por diante.⁶⁰³

Ao se manifestar contra limites ao processo democrático, pois estes violariam os diversos bens substantivos que o compõem e exigiriam uma diferente forma de tomada de decisões, Dahl ressalta, ainda, a importância da evolução da opinião pública⁶⁰⁴.

Dahl nota que os países em que as instituições da poliarquia se desenvolveram de maneira mais ou menos estável foram acompanhados por uma evolução da opinião pública que passou a rechaçar violações de direitos e interesses fundamentais que anteriormente eram por ela apoiadas, de modo que “a Ideia da Igualdade Intrínseca, a qual exige igual consideração dos interesses de todos os que estão sujeitos às leis, gradualmente ganhou força como elemento do consenso institucional e da cultura política”⁶⁰⁵.

⁶⁰² Dahl salienta a importância da participação no âmbito do Estado, por ser a mais importante de todas as associações e essencial para a vida em sociedade, sendo certo que “um povo que aliena seu controle final sobre a agenda política e as decisões do governo do Estado corre o sério risco de também alienar seu controle final sobre outras associações importantes”. (Op. cit., p. 207).

⁶⁰³ Ibid., 512.

⁶⁰⁴ Vale ressaltar a evolução da opinião pública, que, embora lento, mostra historicamente bons resultados. Segundo Dahl “...ela resulta de muita luta e contestação, muitas vezes demorada e às vezes entremeada de violência e ameaças à estabilidade da própria poliarquia (ou da poliarquia emergente). Nesse processo de luta e contestação, a crença na igualdade intrínseca e no direito à igual consideração lança raízes cada vez mais profundas; as discriminações de todos os tipos são cada vez mais rechaçadas; o que é aceito como uma distinção adequada por uma maioria de cidadãos num momento passa a ser percebido como algo arbitrário e injusto por uma maioria posterior, possivelmente uma maioria contida num demos que se expandiu, graças a batalhas prévias e bem-sucedidas pelo direito de voto, a ponto de incluir aqueles cujos direitos haviam sido transgredidos até então.

A história, portanto, fundamenta consideravelmente argumento de que, com o tempo, a opinião pública num país de cultura democrática pode, de modo geral, corrigir os desrespeitos gritantes à igual consideração de interesses.” (Ibid., p. 297-298).

⁶⁰⁵ Ibid., p. 297.

Considera, assim, que, quanto maior for a crença na legitimidade das instituições da poliarquia num determinado país, maiores serão as chances da poliarquia”⁶⁰⁶ e que outras crenças⁶⁰⁷, que formam a cultura política ou as diversas subculturas políticas de um país, também podem influenciar na intensificação, manutenção, decadência ou surgimento de democracias.

Ademais, para Dahl, o desenvolvimento de uma sociedade moderna, dinâmica e pluralista⁶⁰⁸ facilita o desenvolvimento de uma cultura política favorável à poliarquia⁶⁰⁹, circunstância que atrela a efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais ao desenvolvimento da cultura democrática.

É certo que a educação em direitos humanos tem grandes contribuições nesse processo de evolução da opinião pública, tanto na luta pela valorização da legitimidade democrática e do direito fundamental de igualdade intrínseca, quanto na luta contra o autoritarismo.

Por isso, é importante a reconstrução histórica da ditadura e de seus males para as novas gerações, pois o autoritarismo e os sistemas não democráticos são ameaças constantes, sobretudo em um país carente de educação com qualidade e demais direitos sociais.

A partir do desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do empoderamento, a educação em direitos humanos deve procurar desfazer a ideia de que alguns são mais capazes do que outros para governar⁶¹⁰, ideia arraigada na sociedade e por vezes naturalizada pelas escolas e instituições sociais.

Nesse aspecto, a difusão da educação em direitos humanos deve buscar atingir todas as pessoas da sociedade, para a formação de uma cultura democrática, pluralista, que pode favorecer a efetivação da democracia mesmo em sociedades que não apresentem as características favoráveis para o desenvolvimento da democracia.⁶¹¹

⁶⁰⁶ Ibid., p. 413.

⁶⁰⁷ Dahl refere a “crenças a respeito da autoridade, por exemplo; a eficácia do governo e a relativa eficácia de regimes alternativos no trato de problemas cruciais; o grau de fé ou confiança nos concidadãos ou nos ativistas políticos; as atitudes quanto ao conflito e à cooperação; e, sem dúvida, muitas outras” (Ibid., p. 415)

⁶⁰⁸ Dahl explica que, nesse tipo de sociedade, há “dispersão de recursos políticos, tais quais o dinheiro, o conhecimento, o status e o acesso às organizações; a dispersão das localizações estratégicas, particularmente em assuntos econômicos, científicos, educacionais e culturais; e a dispersão das posições de negociação, tanto manifestas quanto latentes, nos assuntos econômicos, na ciência, nas comunicações, na educação e em outras áreas”. (Ibid., p. 396)

⁶⁰⁹ Ibid, p.415.

⁶¹⁰ Dahl observa que, mesmo sem teoria, as várias sociedades buscaram se construir com base nesse princípio, de forma que não se exige alta lógica política e nem grande conhecimento para tanto. (Ibid., p. 47-48)

⁶¹¹ Dahl observa que, embora a sociedade agrária estadunidense do século XIX não tivesse as características de uma sociedade moderna, dinâmica e pluralista, “ela produzia uma ampla dispersão do poder e promovia vigorosamente as convicções democráticas”, sendo certo que o mesmo ocorreu em outros países. (Ibid., p. 339),

Nessa esteira, Rabenhorst salienta a importância da educação para a constituição da cidadania democrática, que promova a abertura do pluralismo, característica mais importante da cultura política democrática, abertura esta que exige uma concepção aberta de direitos humanos no processo de desenvolvimento da educação em direitos humanos.⁶¹²

Por outro lado, ao tratar dos problemas que envolvem o domínio da maioria, Dahl sustenta que a proteção dos direitos das minorias no sistema majoritário “...depende totalmente do compromisso da maioria dos cidadãos com a preservação dos direitos democráticos primários de todos, com a garantia do respeito por seus concidadãos e evitar as consequências adversas de prejudicar a minoria”⁶¹³.

Inequívoco, também, que a conscientização sobre o compromisso com a preservação dos direitos políticos de todos pode ser bem desenvolvida por meio da educação em direitos humanos.

Importante esclarecer que nem sempre a minoria política representa ou grupo vulnerável ou minoritária vítima de discriminação ou exclusão. É possível, por exemplo, que um grupo minoritário composto por pessoas fazendeiros seja vencido em uma votação que aprove determinada lei que vise realizar reforma agrária ou proibir o uso de agrotóxico.

Contudo, se nem todas as minorias políticas são grupos minoritários ou vulneráveis vítimas de discriminação e exclusão, estes grupos são, quase sempre, minorias políticas.

Assim, nem todas as decisões que envolvem os processos democráticos afetam as minorias e grupos vulneráveis, mas, quando o direito de tais grupos está envolvido, eles têm grandes dificuldades de fazer prevalecer suas vontades, justamente porque são discriminados, excluídos na sociedade e, por vezes, ainda sofrem com desigualdades sociais que reduzem seus recursos políticos, de modo que seus interesses não são devidamente considerados pela maioria ou pelos representantes da maioria.

⁶¹² Rabenhirst assim expõe seu pensamento: “Entende Rawls que a característica mais importante de uma cultura política democrática e pública é o pluralismo. E numa sociedade plural a educação não pode promover uma única doutrina compreensiva como exclusiva fonte de valores para a constituição da cidadania. O que a educação deve ensinar são vínculos sociais baseados em valores comuns que se sobrepõem aos pertencimentos particulares a uma cultura ou religião, por exemplo. Numa sociedade plural, a razoabilidade deve ser a base para a convivência, pois é ela que permite a possibilidade de entendimento entre indivíduos divididos por doutrinas morais, religiosas ou filosóficas.”⁶¹² (RABENHORST, Eduardo. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 100).

Nota-se, assim, que, ao mesmo tempo que a pluralidade trabalha com os valores comuns que reconhecem a dignidade de cada ser humano e o direito à igual liberdade, não deixa de reconhecer as diferenças e as identidades existentes na diversidade, bem como o direito à igualdade de oportunidades.

⁶¹³ Op. cit., p. 245-246.

Observa-se que a situação está sujeita a variações, sobretudo se a minoria ou grupo vulnerável for organizada pela luta de suas causas e se a temática das deliberações interessar apenas à minoria e pouco importar para a maioria.⁶¹⁴

Como já mencionado, no sistema democrático brasileiro, as cláusulas pétreas constituem importante garantia para a preservação dos direitos humanos, sendo certo que o Judiciário pode exercer o poder contramajoritário para frear os abusos.

Todavia, como referido, Dahl duvida da capacidade do Judiciário de se manter firme por muito tempo quanto a cultura democrática é fraca. Ademais, as decisões submetidas ao Judiciário, especialmente quando envolvem direitos de minorias e grupos vulneráveis historicamente discriminados, nem sempre encontram o acolhimento devido, como será melhor analisado ao se tratar do papel da Defensoria Pública.

Dessa forma, o desenvolvimento da educação em direitos humanos com o sentido de preservar os direitos políticos primários continua sendo medida prudente e eficaz para evitar a violação de direitos de minorias e a judicialização de conflitos.

Para que o educando valorize os direitos políticos de minorias e grupos vulneráveis é importante, inicialmente, que ele reconheça como sujeito de direitos os componentes desses grupos, que, por vezes, têm suas identidades negadas no imaginário social.

Nesse contexto, surge a destacada atuação da educação em direitos humanos no processo de compreensão intercultural, com enfrentamento das discriminações e da intolerância, a partir da conscientização sobre a perspectiva da diferença, da pluralidade e da alteridade.

Por outro lado, Dahl também menciona que, se o país democrático contemplar mecanismos contra majoritários, “a proteção das maiorias contra as minorias abusivas depende do compromisso das minorias protegidas com o não abuso de suas oportunidades de vetar as decisões majoritárias”⁶¹⁵.

Nota-se, então, que é possível desenvolver a compreensão pela relação de alteridade, no sentido de que ambos, maioria e minoria, podem ser vencidos e não podem abusar de seus direitos no processo democrático. Trata-se, nesse sentido, de uma educação para conscientização sobre deveres e responsabilidades, para valorizar as regras democráticas e evitar a tirania.

⁶¹⁴ Cf. DAHL, Robert. Op. cit., p. 442.

⁶¹⁵ Op. cit., 245-246.

Acrescenta-se que, havendo pluralismo, participação igual e efetiva dos cidadãos e o fomento da cultura democrática, torna-se mais fácil a aceitação das decisões políticas pelos grupos que foram por ela desfavorecidos, pois a minoria vencida tem a expectativa de se tornar maioria em outras deliberações e sabe que as “decisões coletivas jamais ameaçarão, de um modo fundamental, os elementos básicos de seu estilo de vida, seja em questões de religião, língua, segurança econômica, seja em outras.”⁶¹⁶.

De outra banda, no cenário atual de internacionalização e, por vezes, banalização da democracia, que acaba por ser usada como símbolo por todos os governos, até mesmo pelos autoritários, a educação em direitos humanos tem a importante missão de difundir adequadamente os preceitos democráticos e conferir elementos críticos para que os cidadãos possam perceber os discursos autoritários e populistas.

O futuro da democracia depende, no mundo globalizado, da realização de associações internacionais em prol da democracia, tal qual a expressa na Carta Democrática Interamericana, bem como que as instituições democráticas sejam fortalecidas no plano interno e externo, no que a educação em direitos humanos, enquanto projeto universal, tem especial importância, o que é reconhecido pela extensa a normativa da OEA e da ONU.

Para manutenção e aprofundamento da democracia, é imprescindível, ainda, que sejam reduzidas as desigualdades políticas mais intensas. Conforme observa Dahl, diante das inevitáveis desigualdades, “um país democrático avançado concentrar-se-ia na redução das causas remediáveis das desigualdades políticas gritantes”⁶¹⁷, que são desigualdades na liberdade, nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e na promoção e proteção de interesses válidos, sendo que destaca três causas universais de desigualdades políticas: as diferenças de recursos e oportunidades para o emprego da coerção violenta; as diferenças de posições, recursos e oportunidades econômicas; as diferenças de conhecimento, informação e habilidades cognitivas⁶¹⁸.

No tocante ao emprego da coerção violenta pelos Estados, para que a democracia seja respeitada, as organizações militares e policiais devem estar sujeitas ao controle civil e os civis que realizam este controle devem estar sujeitos ao processo democrático, sendo certo que tal controle passa pela educação em direitos humanos, tanto que o Plano Nacional de

⁶¹⁶ DAHL, Robert. Op. cit., p. 254.

⁶¹⁷ Ibid., p. 515.

⁶¹⁸ Ibid., p. 516.

Educação em Direitos Humanos prevê medidas nesse sentido, assim como a Lei Maria da Penha (artigo 8º, inciso VII, da Lei nº 11.340/06).

Com relação às desigualdades decorrentes do conhecimento especializado, que influencia demasiadamente as decisões governamentais, a educação em direitos humanos tem a permanente missão de estreitar o abismo existente entre o conhecimento das elites políticas e o conhecimento dos cidadãos comuns.⁶¹⁹

Ao propor que seja garantida, de forma fácil e adequada, a informação sobre a agenda política a todos os cidadãos e que eles tenham oportunidades de influenciar e participar dessas discussões políticas, o que pode ser viabilizado por meio das telecomunicações, Dahl ressalva que “os cidadãos não podem superar os limites de sua compreensão política simplesmente através da participação em debates uns com os outros; e embora a tecnologia os capacite a acompanhar uma discussão através da votação não garantiria que as políticas adotadas protegeriam ou promoveriam os seus interesses”⁶²⁰, no que ganha destaque a educação em direitos humanos.

Assim, como sustenta Dahl, o projeto para tornar o conhecimento acessível aos cidadãos exige que cada cidadão seja informado e ativo em todas as questões importantes, sendo evidente a necessidade de formação de “uma massa crítica de cidadãos bem informados, numerosos e ativos o suficiente para ancorar o processo”⁶²¹.

Observa-se que o fomento da cultura democrática pela educação deve se prolongar por toda a vida toda a vida e em todos os ambientes, sendo certo que é de grande importância que seja desenvolvido nas escolas, para que as crianças pratiquem a democracia desde cedo⁶²².

Nota-se, portanto, a importância da educação em direitos para a garantia da qualidade e efetivação da democracia, por meio do favorecimento da compreensão esclarecida, das crenças nos direitos políticos e instituições democráticas, do fomento do pluralismo e da compreensão da diferença e direitos dos grupos vulneráveis, da formação da opinião pública, da redução das desigualdades na educação, enfim, do fomento de uma cultura democrática.

⁶¹⁹ Ibid., p. 540-545.

⁶²⁰ Ibid., p. 542.

⁶²¹ Ibid., p. 543. O autor propõe a criação de um público atento reduzido, menor que o demos, para realizar tal função. Exemplifica com a criação de vários minipopulus compostos por mil cidadãos cada que deliberariam por um ano sobre as questões urgentes com o uso das telecomunicações e que seriam complementares aos órgãos legislativos. (Ibid., p. 543-544).

⁶²² Sobre o tema, confira: TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia; BENEVIDES, Maria Victoria. *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 150-170.

5.2. Educação em direitos humanos e direitos humanos

Conforme já analisado, diversas são as finalidades da educação em direitos humanos, mas uma das mais urgentes e relevantes refere-se ao empoderamento e à promoção dos direitos de minorias, grupos vulneráveis e pessoas excluídas, questão sensível que depende sobremaneira da conscientização e do diálogo viabilizados pela educação em direitos humanos.

Durante sua história, a humanidade construiu a segregação e a discriminação sobre determinadas pessoas e grupos, a partir de diversos critérios, por conta de diferenças, por se tratarem de minorias ou grupos vulneráveis e por outros motivos variados, o que vitimou minorias religiosas em determinados locais; estrangeiros; ciganos; índios; pessoas com deficiências, doenças e transtornos mentais; mulheres; negros; crianças, adolescentes e idosos; pobres e pertencentes a classes inferiores em sociedades de castas; gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis; pessoas presas e egressas de sistemas prisionais; entre outros.

A discriminação incidente sobre tais grupos e pessoas, decorrente da segregação, da intolerância com a diferença e de diversos outros fatores e interesses de múltiplas naturezas (social, econômica, política, cultural, religiosa etc.), permitiu o cerceamento de direitos de cidadania, inclusive a restrição ao direito à educação, bem como a construção de estereótipos que reduziram a individualidade das pessoas e estigmatizaram os grupos.

Ao longo dos séculos, diversas violações foram praticadas em face dos grupos e pessoas discriminadas, motivaram violências físicas de todo gênero e culminaram no holocausto praticado pelo regime nazista, que matou milhões de judeus, ciganos, pessoas com deficiência, pessoas homossexuais, prisioneiros de guerra, eslavos etc.

As conquistas decorrentes das lutas dos grupos e pessoas discriminadas produziram paulatinas mudanças legislativas no decorrer da história, sobretudo após a inclusão destes no *demos* e após a segunda grande guerra, com a sedimentação do processo de internacionalização dos direitos humanos e a realização do processo de especificação dos direitos desses grupos.

A estruturação do Estado Democrático de Direito também trouxe novas garantias para os direitos das minorias e grupos vulneráveis, com a preservação dos seus direitos humanos contra opressões majoritárias e projeto solidário e pluralista de transformação social.

Contudo, as alterações jurídicas ainda não foram suficientes para modificar a realidade social a contento e erradicar as desigualdades sociais, exclusões e derrubar preconceitos que foram construídos e fomentados durante séculos e que se encontram internalizados nas pessoas e inseridos no imaginário social, conforme já se comprovou pelos inúmeros massacres e violações a minorias e grupos vulneráveis praticados após a Declaração Universal dos Direitos Humanos e aprovação de demais tratados internacionais, mesmo nos países que aderiram amplamente ao processo de internalização dos direitos humanos, como o Brasil.

Conforme bem observado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, vive-se um ambiente conflitivo, em que muitos direitos humanos foram reconhecidos, mas não vêm sendo efetivados em favor de todos. Nesse ambiente, contudo, novas possibilidades surgem para o reconhecimento dos direitos humanos⁶²³, sobretudo para o empoderamento e efetivação de direitos de grupos vulneráveis.

A construção da cidadania democrática, planetária e ativa se faz necessária nesse projeto, mas, para que tal construção se dê, a educação para a formação de cidadãos como sujeitos de direitos, conscientes e protagonistas de seus direitos e deveres é indispensável. Assim, “nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tafera indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos”⁶²⁴.

É importante observar que, embora tenha havido avanço no processo jurídico-institucional de reconhecimento dos direitos de minorias e grupos vulneráveis, esse processo ainda não se encontra completamente concluído, tanto que lutas ainda vêm sendo travadas para positivar direitos de diversos grupos no plano internacional, regional e nacional, valendo salientar, no Brasil, por exemplo, que ainda tramitam diversos projetos de lei e emendas

⁶²³ Segundo o Plano: “Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil 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. Enquanto esse contexto é marcado pelo colapso das experiências do socialismo real, pelo fim da Guerra Fria e pela ofensiva do processo da retórica da globalização, os direitos humanos e a educação em direitos humanos consagraram-se como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena.” (BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013, p. 21-22).

⁶²⁴ (Ibid., p. 22).

constitucionais que visam garantir direitos relativos à diversidade sexual e que interessam, prioritariamente, a gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos aparece como importante instrumento para promover formação, debate e reflexão crítica, realizar a sensibilização para a derrubada de preconceitos e estereótipos e favorecer a mobilização social necessária para a afirmação e reconhecimento de direitos aos grupos excluídos.

O processo de educação em direitos humanos centrado nas demandas dos grupos vulneráveis tem o potencial deslocar a atenção para tais grupos, para que os direitos humanos possam ser compreendidos também a partir das suas perspectivas, a fim de garantir a diversidade, o caráter emancipatório do direito e a efetiva democratização da sociedade.

Por outro lado, por vezes, a sociedade, o Estado e os próprios operadores do direito resistem com vigor às inovações legislativas que visam erradicar o preconceito e a discriminação e garantir direitos a grupos vulneráveis e pessoas discriminadas, sendo certo que as inovações legislativas sempre encontram-se sob ameaça de revogação ou de ineficácia prática.⁶²⁵

Entre outros exemplos, cita-se a conquista de direitos pelas pessoas com transtornos mentais. A despeito do longo movimento de reforma psiquiátrica, que levou, entre outras medidas, à aprovação da Lei nº 10.213/01, inúmeras são as decisões administrativas e judiciais⁶²⁶ que lhe vem negando a aplicabilidade adequada e que aplicam o Decreto nº

⁶²⁵ Sobre o tema, Santos assim se manifesta sobre a necessidade das modificações legislativas serem acompanhadas pela transformação da cultura jurídica (no que se destaca a educação em direitos humanos): “Muitas vezes, o poder político tem a ideia de que com a promulgação da lei a reforma está feito, o problema está resolvido. Mas, não é assim. Ao contrário, o problema começa com a promulgação da nova lei. Sem outra cultura jurídica não se faz nenhuma reforma”. (SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 123-124).

⁶²⁶ Precedentes no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo evidenciam a utilização do Decreto-lei nº 891/38 e também do revogado Decreto nº 24.559/34 como fundamento para o deferimento de internações compulsórias: Apelação nº 0007320-87.2010.8.26.0637; Rel. José Luiz Germano; 2ª Câmara de Direito Público; julgado em 15.01.13; registro em 16.01.13; disponível em: <<https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=6441035&v1Captcha=kxjcb>> acesso em: 27.01.13; Apelação nº 9204185-32.2009.8.26.0000; Rel. Piva Rodrigues; 9ª Câmara de Direito Privado; julgado em 11.12.2012; registro em 11.01.13; disponível em: <<https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=6438635>>; acesso em: 27.01.13; Apelação nº 0000777-89.2011.8.26.0360; Rel. Reinaldo Miluzzi; 6ª Câmara de Direito Público; julgamento em 12.11.2012; registro em 14.11.2012; disponível em: <<https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=6335302>>; acesso em: 27.01.13.

24.559/34, que, além de ser incompatível com os novos paradigmas trazidos pela Lei nº 10.213/01⁶²⁷, foi expressamente revogado pelo Decreto nº 99.678/90.

O mesmo ocorreu com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06), que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e foi considerada inconstitucional por alguns tribunais por violar o princípio da igualdade e da proporcionalidade, em virtude da previsão de ações afirmativas em favor das mulheres, sendo certo que foi necessário o ajuizamento de Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC 19/DF) para que o Supremo Tribunal Federal reconhecesse a constitucionalidade do tratamento diferenciado e da proteção especial conferida em favor da mulher.

Vale ressaltar que toda essa resistência ocorreu mesmo após o Brasil, em ambas as áreas, ter sido repreendido no Sistema Interamericano de Direitos Humanos: no caso da reforma psiquiátrica, o Brasil foi condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso *Damião Ximenes Lopes*, pessoa com transtornos mentais que morreu na Casa de Repouso Guararapes, em Sobral/CE, sendo certo que a aprovação da Lei nº 10.216/01 ocorreu durante a tramitação do processo; no caso da Lei Maria da Penha, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, além de ter determinado que o Estado indenizasse Maria da Penha, reconheceu a responsabilidade do Brasil pela negligência e omissão em relação à violência doméstica e aos compromissos assumidos quando da ratificação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, de 1994, bem recomendou que fossem adotadas diversas medidas para atender aos compromissos firmados, sendo certo que a Lei nº 11.343/06 foi aprovada em seguida.

Não se pode deixar de lembrar que, na sociedade atual, os movimentos que envolvem conquista de direitos, especialmente de grupos vulneráveis, muitas vezes não são divulgados pelos meios de comunicação com a fidelidade e importância devidas. Assim, é necessário manter esforços permanentes tanto para que a população seja devidamente informada e conscientizada sobre os fatos quanto para que as gerações futuras possam conhecer o processo histórico de afirmação dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos, nesse contexto, tem importante missão no sentido de trabalhar na modificação da cultura jurídica como parte da luta pela manutenção e efetivação das leis vigentes que reconheceram os direitos dos grupos vulneráveis, o que envolve

⁶²⁷ Cf. CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Direitos fundamentais das pessoas com transtornos mentais e atuação da Defensoria Pública. In: RÉ, Aluísio Iunes Monti Ruggeri; REIS, Gustavo Augusto Soares dos. *Temas aprofundados da Defensoria Pública*, vol. 2. Mato Grosso: Podivum, 2014, p. 493-536.

promover sensibilização, capacitação, difusão da informação, reflexão, diálogo, bem como manter a memória do processo que se desenvolveu até as alterações legislativas e conscientizar sobre as alterações de paradigmas, abordando a origem irracional das discriminações e as violências praticadas contra esses grupos.

Observa-se que o movimento antimanicomial reconheceu a educação em direitos humanos como uma de suas frentes de atuação, essencial para a modificação da cultura e superação dos antigos paradigmas que associam transtorno mental a incapacidade total, periculosidade, manicômio e hospital psiquiátrico, o que foi expresso nas Conferências Nacionais de Saúde Mental⁶²⁸.

Os demais movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento de direitos de grupos vulneráveis também, há tempos, já reconheceram a importância da educação em direitos humanos, tanto que medidas nesse sentido foram inseridas nos instrumentos normativos como a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Igualdade Racial e outros.

Vale destacar a importante participação da educação em direitos humanos na efetivação dos direitos de povos indígenas, tanto no desenvolvimento da educação intercultural em favor dos índios quanto na realização da educação sobre a cultura indígena em favor do restante da população.

Conforme bem observa Righetti, lembrando as garantias trazidas pelo artigo 210, § 2º, da Constituição Federal (educação na língua materna) e pelos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases (garantia de educação bilíngue e intercultural, recuperação da memória histórica, afirmação e valorização da cultura e das práticas socioculturais indígenas), além da educação voltada para os índios, é importante voltar as atenções para “a educação para a promoção e preservação da cultura indígena, voltada à sociedade dita ‘tradicional’. Tal atividade depende de políticas públicas e de ações para disseminar a cultura indígena, com o objetivo de incentivar a sua preservação.”⁶²⁹

Nesse sentido, a Lei nº 11.465/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e passou a prever o estudo da cultura indígena nos ensinos fundamental e médio, traz novos caminhos para superar a ideia mítica do índio e “pode contribuir para mudar a percepção que se tem do

⁶²⁸ Cf. CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Direitos fundamentais das pessoas com transtornos mentais e atuação da Defensoria Pública. In: RÉ, Aluísio Iunes Monti Ruggeri; REIS, Gustavo Augusto Soares dos. *Temas aprofundados da Defensoria Pública*, vol. 2. Mato Grosso: Podivum, 2014, p. 493-536.

⁶²⁹ RIGHETTI, Sabine. A educação indígena e o papel do Estado. In: Ranieri, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p. 252.

índio e para avançar no campo das políticas, educacionais ou não, voltadas à causa indígena nas próximas gerações.”⁶³⁰

Na mesma esteira, Souza destaca os desafios de se trabalhar a formação do povo brasileiro e a temática indígena na sala de aula, como determina a Lei nº 11.645/08, no sentido de procurar valorizar “...a luta dos povos indígenas, sua cultura e resgate de suas contribuições na área social, econômica e política”⁶³¹.

Importante seara está aberta, outrossim, na educação tanto dos adolescentes internados⁶³² quanto dos adultos em cumprimento de pena criminal e presos, os quais, segundo a Lei de Execução Penal, têm o direito à assistência educacional (artigos 17 a 21) e podem remir a pena pelo estudo, conforme positivado da Lei 12.433/11 (artigos 126 a 130 da Lei de Execução Penal).

Nessa luta pela afirmação e efetivação de direitos por meio da educação em direitos humanos, vale destacar, como exemplo, o consistente e já consolidado projeto Promotoras Legais Populares⁶³³, assim descrito:

⁶³⁰ Ibid., 253.

⁶³¹ SOUZA, Emerson de Oliveira. Educação – Lei 11.645/08: sonho ou realidade. Os desafios para se trabalhar a temática indígena na sala de aula. *Publicação oficial da Associação Juízes para a Democracia*. Anos 14, nº 61, out-dez 2013, p. 09.

⁶³² Cf. ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. *O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade*. 2012. 228 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2012.

⁶³³ Referindo-se ao projeto Promotora Legais Populares, Santos assevera que ele constitui uma das experiências que não podem ser desperdiçadas, pois levam o direito e os direitos a sério e contribuem para a construção de um novo senso comum jurídico. Observa, ainda, que “dentro de uma perspectiva feminista crítica do direito, esta é uma iniciativa exemplar no que toca à importância do intercâmbio de saberes e experiências no âmbito da atuação dos movimentos sociais”. (Op. cit., p. 57).

A origem do Projeto Promotoras Legais Populares deu-se quando a União de Mulheres e o Grupo Thêmis, em seminário sobre os direitos das mulheres realizado pelo Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher em 1992, inspirados pelas experiências de “capacitação legal” de mulheres no Peru, na Argentina e no Chile, resolveram implantar o curso no Brasil. O curso se iniciou no mesmo ano em Porto Alegre/RS com o Grupo Thêmis, que já contava com operadores do direito em seu quadro, e foi trazido para São Paulo pela União de Mulheres em 1994, em parceria com o Grupo Thêmis e o Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo e, a partir de 1995, este foi substituído pela parceria com o Instituto Brasileiro de Advocacia Pública, juntamente com o Movimento do Ministério Público Democrático e da Associação dos Juízes para a Democracia. (Cf. GONZAGA, Terezinha de Oliveira; FERREIRA, Eliane Major. Formando Promotoras Legais Populares para promover os direitos das mulheres em São Paulo. In: AGENDE. *Experiências em Advocacy em Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*. Brasília: Gráfica Relevo Serviços, 2002, p. 58-59).

O curso se disseminou por várias cidades do Estado de São Paulo e do Brasil, havendo notícias de que, em 2004, ao completar o 10º aniversário do curso, já havia formado 2.000 Promotoras Legais Populares no Estado de São Paulo. (Cf. Disponível em: <http://uniaodemulheres.org.br/blogpromotoras/?page_id=2> Acesso em: 10 jun 2014).

Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico da ONG THEMIS – Gênero e Justiça, “em 1993, a THEMIS criou um projeto estratégico para repensar o campo jurídico visando a garantir o acesso à justiça a todas as mulheres: as **Promotoras Legais Populares (PLPs)**. O programa de formação das PLPs é um efetivo instrumento de afirmação e disseminação dos direitos humanos das mulheres, particularmente em relação à violência doméstica e aos direitos sexuais e direitos reprodutivos. O programa firmou-se como uma política pública não estatal. Começou na capital gaúcha, Porto Alegre, em 1993, e, 20 anos depois, está implementado

O PLP foi lançado em conjunto pela União de Mulheres de São Paulo, IBAP – Instituto Brasileiro de Advocacia Pública – e Grupo Thêmis – Assessoria de Advocacia e Estudos de Gênero, para promover a cidadania e os direitos das mulheres. Seu objetivo principal é capacitar mulheres, principalmente lideranças populares, por meio do acesso ao conhecimento do Direito, dos direitos humanos, de noções de gênero e dos mecanismos de funcionamento dos três poderes do Estado – judiciário, legislativo e executivo – enfatizando o acesso à justiça e aos serviços públicos. O Projeto consiste em formar as promotoras mediante cursos em que se favoreçam informações e, particularmente, se busca levar as lideranças a entender como funciona o poder judiciário; simultaneamente, o curso pretende tornar-se um espaço de articulação dessas lideranças com outras entidades feministas e movimentos sociais.
(...)

Trata-se de um projeto voltado para os ideais de justiça, democracia e dignidade, para a defesa dos direitos humanos e a construção de relações igualitárias e justas. Tem possibilitado a criação de novos espaços de união e articulação, abrindo caminhos e rompendo barreiras para afirmar a luta contra a discriminação e opressão.⁶³⁴

O projeto baseia-se na ideia do “direito como instrumento de libertação, democratização e desenvolvimento”⁶³⁵ e considera que “educar para a cidadania pressupõe o desenvolvimento de sujeitos políticos, com direitos e condições de atuar na comunidade e nas relações não só entre as pessoas como também com as instituições e os poderes públicos”⁶³⁶.

Além disso, considera que “a conquista de direitos, ainda que apenas no campo formal, serve, por um lado, de base para reivindicar e pressionar o poder público e também para educar a sociedade naquilo que é digno e não digno, abrindo-lhe possibilidades de desenvolver-se de maneira igualitária e justa”⁶³⁷.

A partir desses pressupostos e da histórica desigualdade de direitos entre homens e mulheres, o projeto procura valorizar a luta das mulheres na conquista de direitos, conferir auto-confiança às mulheres, empoderar os movimentos sociais e conscientizar sobre a necessidade de prosseguimento dessa luta, que é facilitada pela aquisição de conhecimentos sobre direitos e leis, essenciais para o exercício da cidadania.⁶³⁸

O projeto se desenvolve por meio de cursos que duram oito meses, realizados anualmente, que incluem, a partir de uma abordagem multidisciplinar do Direito, conteúdos relacionados à organização do Estado e da Justiça, à introdução ao direito, a conhecimentos

em 14 municípios do Estado do Rio Grande do Sul e em 11 estados brasileiros.” (Disponível em: <<http://www.themis.org.br/quemsao>> Acesso em: 15 jun 2014).

⁶³⁴ GONZAGA, Terezinha de Oliveira; FERREIRA, Eliane Major. Formando Promotoras Legais Populares para promover os direitos das mulheres em São Paulo. In: AGENDE. *Experiências em Advocacy em Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*. Brasília: Gráfica Relevo Serviços, 2002, p. 56.

⁶³⁵ Disponível em: <http://uniadomulheres.org.br/blogpromotoras/?page_id=2> Acesso em: 10 jun 2014.

⁶³⁶ Ibid.

⁶³⁷ Ibid.

⁶³⁸ Ibid.

sobre direitos humanos e direito em geral⁶³⁹ e que abrangem ações práticas, como acompanhamento de casos, realização de seminários e oficinas, debates, campanhas, estágios, visitas, elaboração de petições, abaixo-assinados, representações, a partir de uma metodologia que considera o processo educacional como via de mão-dupla e que não pretende apenas transmitir conhecimentos, mas desenvolver consciência crítica e fomentar a autonomia das mulheres.

Gonzaga e Ferreira apontam que o curso tem como objetivos:

- criar nas participantes uma consciência a respeito de seus direitos como pessoas e como mulheres, de modo a transformá-las em sujeitos de direitos;
- desenvolver consciência crítica acerca da legislação existente e dos mecanismos disponíveis para aplicá-la, de maneira a combater o sexismo e o elitismo;
- promover a divulgação de conhecimentos jurídicos e legais, em particular o que é pertinente à condição feminina e às relações de gênero;
- capacitar para o reconhecimento de direitos juridicamente assegurados, nas situações em que ocorram violações, bem como mecanismos jurídicos de reparação;
- criar condições para que as participantes possam orientar outras mulheres em defesa de seus direitos;
- estimular as participantes a divulgar os conhecimentos produzidos nos movimentos em que atuam;
- possibilitar aos/às educadores/as reflexão sobre o ensino do direito em uma perspectiva de gênero e da atuação popular transformadora;
- capacitar as participantes para atuar na promoção e defesa de seus direitos junto ao executivo, propondo e fiscalizando políticas públicas voltadas para equidade de gênero e de combate ao racismo.⁶⁴⁰

Conforme observa Santos, “a principal característica dessa iniciativa é a ênfase que dá à questão do gênero, partindo do pressuposto de que o conhecimento da lei e dos mecanismos

⁶³⁹ A Carta de Princípios do Projeto Promotoras Legais Populares, indica, em seu anexo I, o currículo mínimo para novos cursos de Promotoras Legais Populares: “1. Introdução ao curso: a questão de gênero, raça/etnia, identidade e Direitos Humanos; 2. Noções do conceito de Estado e a formação de gênero; 3. Introdução ao Estudo do Direito; 4. A tripartição dos Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; 5. Acesso à Justiça: Ministério Público, Defensoria Pública e a Polícia; 6. História e atualidade dos Direitos Humanos (incluindo a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher); 7. Direito à saúde: SUS e a Saúde da mulher (aborto, AIDS, etc); 8. Direitos sexuais e reprodutivos; 9. Discriminação racial: legislação e história; 10. Previdência Social e Acidentes do Trabalho; 11. Introdução ao Direito Penal, com ênfase na questão da violência e gênero; 12. Noções de Processo Penal; 13. Processo civil e o direito de ação; 14. Direito civil e o direito do consumidor; 15. Direito civil e direito de família e sucessões; 16. Habitação e Política Fundiária; 17. Estatuto da Criança e do Adolescente; 18. Meio ambiente e gênero; 19. Pessoas com deficiência e Pessoas Idosas.” (Disponível em: <http://uniaodemulheres.org.br/blogpromotoras/?page_id=2> Acesso em: 10 jun 2014).

⁶⁴⁰ GONZAGA, Terezinha de Oliveira; FERREIRA, Eliane Major. Formando Promotoras Legais Populares para promover os direitos das mulheres em São Paulo. In: AGENDE. *Experiências em Advocacy em Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*. Brasília: Gráfica Relevo Serviços, 2002, p. 59-60.

Segundo o sítio eletrônico da União de Mulheres, “o objetivo principal deste Projeto é capacitar mulheres para que conheçam seus direitos e se tornem pessoas comprometidas não só em mobilizar outras mulheres para a ação em defesa de seus direitos como também para atuar junto às instâncias dos serviços públicos policiais, de saúde, educação e órgãos essenciais à justiça, como o Ministério Público ou o próprio Judiciário para buscar soluções concretas para os problemas. Visa também elaborar e buscar meios para implementar políticas públicas que possam desconstruir a desigualdade social, econômica e política entre mulheres, promovendo equidade de direitos, cidadania e justiça”. (Disponível em: <http://uniaodemulheres.org.br/blogpromotoras/?page_id=2> Acesso em: 10 jun 2014).

que orientam a atuação do judiciário possibilitam às mulheres lutar contra uma situação de desvantagem inicial diante de instâncias públicas e privadas, que tendem a oferecer tratamento desigual aos homens e às mulheres”⁶⁴¹.

O projeto funciona, assim, como uma forma de ação afirmativa, que considera a situação de desigualdade de direitos real entre mulheres e homens e busca acelerar o processo de igualdade, a partir do enfrentamento das discriminações e preconceitos e do empoderamento das mulheres.⁶⁴²

Além da formação de várias promotoras legais populares que têm atuado na orientação de outras mulheres com direitos ameaçados ou violados e como multiplicadoras⁶⁴³, o projeto já produziu diversas outras consequências⁶⁴⁴ que tem favorecido a efetivação dos direitos fundamentais das mulheres, sendo certo que ele bem demonstra a potencialidade da educação em direitos humanos na efetivação dos direitos humanos.

⁶⁴¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 58.

⁶⁴² Conforme bem observado na descrição do projeto constante do sítio eletrônico da União de Mulheres, “o enfoque dos direitos sob uma perspectiva de gênero não significa a separação da questão humana em geral. Pelo contrário, promove o enfrentamento do desafio de participar ativamente do processo de redefinição do ser humano, construindo uma visão mais integral dos direitos das pessoas, sejam mulheres ou homens, promovendo conteúdos políticos progressistas e antidiscriminatórios. É bom lembrar que o movimento feminista brasileiro defendeu, entre outras propostas que se transformaram em direitos constitucionais, a licença-paternidade que garante aos homens 5 a 8 dias de afastamento do trabalho por ocasião do nascimento do bebê, o direito de creches para as crianças a partir de 0 anos de idade, assim como pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes (inciso V, artigo 201, Constituição Federal).” (Disponível em: <http://uniaodemulheres.org.br/blogpromotoras/?page_id=2> Acesso em: 10 jun 2014).

⁶⁴³ Entre as principais consequências apontadas no sítio eletrônico da União de Mulheres, com informações atualizadas até 2004, aparecem: “1 – A formação de 2 mil lideranças femininas no estado de São Paulo; 2 – A criação do Centro de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência (região leste) organizado pela AMZOL – Associação de Mulheres da Zona Leste; 3 – O encaminhamento de dois casos de assassinatos de mulheres cujos criminosos se encontram impunes à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA); 4 – Visita ao STF – Supremo Tribunal Federal –, em 1996, quando as promotoras legais populares tomaram conhecimento de que mulheres não podiam entrar vestidas com calças compridas – e metade do grupo estava de calças compridas. Assim as promotoras legais populares procuraram a direção administrativa do órgão, que nada pôde fazer, uma vez que tal ordem provinha de um regimento interno. Falaram, então, com o assessor do Presidente, que, à época, era o Ministro Sepúlveda Pertence, que ouviu os apelos e revogou a portaria (16/10/96). Pela primeira vez, em 18 anos, as mulheres puderam entrar no plenário do STF, trajando calças compridas; 5 – O reconhecimento pioneiro do estupro no local de trabalho como acidente de trabalho, abrindo caminho para outros casos; 6 – A criação do Centro Dandara de Promotoras Legais Populares, em São José dos Campos; 7 – A colocação de placa metálica das Promotoras Legais Populares no Espaço da Cidadania na sede da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo; 8 – A conquista do 5º. Prêmio Santo Dias de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo; 9 – A conquista do título de Menção Honrosa dado pelo ‘Prêmio Betinho de Cidadania’ da Câmara Municipal de São Paulo; 10 – Organização e desenvolvimento das Campanhas ‘Pela Criação do Juizado Especial Para os Crimes de Violência de Gênero’ e ‘Eu quero crescer sem violência’; 11 - Prêmio de Advocacy (identificar e registrar ações de cidadania) dado Pela AGENDE – Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento, 2002; 12 – A elaboração da Carta de Princípios do Projeto de Promotoras Legais Populares (2004); 13 - Realização de três Encontros Estaduais (1996, 1999 e 2003).” (Disponível em: <http://uniaodemulheres.org.br/blogpromotoras/?page_id=767> Acesso em: 10 jun 2014).

Observa-se que são vastas as possibilidades e searas para o desenvolvimento da educação em direitos humanos para promover os direitos de minorias, grupos vulneráveis e populações excluídas, tanto no âmbito da educação formal, sobretudo a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e das alterações e recente introdução do § 9º no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, quanto não-formal, contemplada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, sendo certo que diversos outros projetos vêm sendo desenvolvidos por movimentos sociais, ONG's, advocacias e assessorias jurídicas populares, sindicatos, associações, órgãos estatais, entidades internacionais etc.

Nota-se, assim, que além das diversas outras finalidades e potencialidades que possui a educação em direitos para efetivar os direitos humanos, já apontadas e destacadas nas normativas apontadas, desponta a importância para a promoção dos direitos de minorias e grupos vulneráveis e excluídos, questão sensível que depende sobremaneira da conscientização, da reflexão crítica e do diálogo para contribuir para o respeito à diferença e pluralidade, promovendo, assim, a liberdade e dignidade desses grupos.

5.3. Educação em direitos humanos e o papel da Defensoria Pública

A evolução do direito de acesso à justiça acompanhou as transformações que marcaram a história dos direitos humanos. Inicialmente, nos Estados Liberais, o direito era meramente formal e só acessível para os que pudessem arcar com seus custos. A partir da consolidação dos direitos sociais, “o direito de acesso efetivo tem sido progressivamente reconhecido como sendo de importância capital entre os novos direitos individuais e sociais, uma vez que a titularidade de direitos é destituída de sentido, na ausência de mecanismos para sua efetiva reivindicação”⁶⁴⁵.

Assim, conforme observam Cappelletti e Garth, “o acesso à justiça pode, portanto, ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar o direito de todos”⁶⁴⁶.

⁶⁴⁵ CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*; Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002, p. 11-12.

⁶⁴⁶ *Ibid.*, p. 12.

Considerando a preocupação desenvolvida ao longo desta dissertação com a efetivação dos direitos humanos, especialmente os de natureza social das pessoas mais vulneráveis, a abordagem do direito de acesso à justiça é de fundamental importância, pois, tal qual a educação, ele também é um direito instrumental, embora seja, outrossim, um direito em si mesmo.

Cappelletti e Garth explicam que, apesar de ser de difícil definição, a expressão acesso à justiça permite especificar duas finalidades do sistema jurídico: “primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos”⁶⁴⁷. Assim, para que se atinja a desejada justiça social, pressupõe-se que o acesso seja efetivo, igualitário e que produza resultados justos, propiciando a efetividade dos direitos humanos e da democracia.

Em seus estudos sobre acesso à justiça no Projeto Florença, Cappelletti e Garth⁶⁴⁸ analisaram o movimento universal de acesso à justiça, que procurou superar os diversos obstáculos para o pleno acesso à justiça, desde a assistência judiciária para os pobres (superação das custas judiciais e honorários advocatícios), passando pela representação dos interesses coletivos e difusos (superação do obstáculo organizacional) até uma concepção mais ampla de acesso à justiça, que centra “sua atenção no conjunto geral de instituições e mecanismos, pessoas e procedimentos utilizados para processar e mesmo prevenir disputas nas sociedades modernas”⁶⁴⁹ (flexibilização das regras processuais e das estruturas dos tribunais e utilização de mecanismos e estruturas extrajudiciais de soluções de conflitos).

A despeito das importantes contribuições, segundo o Mapa Territorial, Temático e Instrumental da Assessoria Jurídica e Advocacia Popular no Brasil, “identifica-se na concepção de Cappelletti uma redução da noção acesso à justiça à sua dimensão de resolução de conflitos junto às instituições do sistema de justiça estatal, não estando inseridas, neste sentido, as produções normativas e soluções de conflitos situadas no âmbito do pluralismo jurídico”⁶⁵⁰.

⁶⁴⁷ Op. cit., p. 8.

⁶⁴⁸ Cf. CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*; Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

⁶⁴⁹ Ibid., p. 67-165. A última concepção referida considera a insuficiência das medidas anteriores para tornar efetivos os direitos sociais e procura buscar novas soluções que envolvam alterações nos procedimentos, nos tribunais, no direito substantivo e nos mecanismos privados e informais de solução dos litígios, envolvendo reformas políticas e sociais. (Ibid., p. 71).

⁶⁵⁰ Mapa Territorial, Temático e Instrumental da Assessoria Jurídica e Advocacia Popular no Brasil / José Antônio P. Gediél, Leandro Gorsdorf, Antonio Escrivão Filho, Hugo Belarmino, Marcos J. F. Oliveira Lima, Eduardo F. de Araújo, Yuri Campagnaro, Andréa Guimarães, João T. N. de Medeiros Filho, Tchenna Maso,

O Mapa Territorial destaca a importância de valorizar o acesso à justiça como processo que busca não apenas o acesso ao sistema existente, mas a transformação do sistema de justiça acessado, conferindo-se ao cidadão, inclusive, a autonomia para gerir os seus conflitos. Nesse sentido, a nova concepção de acesso à justiça proposta por Santos⁶⁵¹.

Observa-se que, com o Estado Democrático de Direito, o acesso à justiça ganhou especial importância, tanto pelos anseios de efetivação da democracia e dos direitos humanos indivisíveis, quanto pelo fortalecimento do Poder Judiciário, que passou a ser a instância que dá a última palavra no controle da legalidade e constitucionalidade e que resolve questões importantes relacionadas à efetivação de direitos sociais, às colisões entre direitos fundamentais, ao controle contramajoritário etc.

Conforme destaca Alves, o protagonismo do Judiciário traz para ele decisões relacionadas à judicialização das políticas e das relações sociais, de modo que o processo judicial passa a ser instrumento de participação política e de exercício permanente da cidadania, que tem a pretensão de operacionalizar a transformação social objetivada pela lei.⁶⁵²

Essa ideia de participação política e de exercício da cidadania no Judiciário na luta por direitos decorre, entre outros fatores, do deslocamento de competência de questões que, anteriormente, ficavam reduzidas a outros poderes, das novas pretensões do Estado Democrático de Direito de realmente levar os direitos a sério e garantir a efetivação da igualdade material e a transformação social e da nova estruturação e compreensão do ordenamento jurídico, formado por Constituições abertas com força normativa, com regras e princípios cogentes.

Santos observa que não há um único conjunto de razões para explicar o protagonismo do Judiciário, que se intensifica no final da década de 1980 e que se manifesta, sobretudo, no garantismo de direitos, no controle de legalidade e dos abusos do poder e na judicialização da política. Explica que esse protagonismo apresenta variações de países centrais para países semiperiféricos e periféricos e se relaciona, de modo geral, com o desmantelamento do Estado intervencionista, situação que, de um lado, gera cobrança de segurança, rapidez e eficiência para garantir os interesses do mercado e, de outro lado, gera maior procura pela precarização

Kamila B. A. Pessoa, Igor Benício, Virnélia Lopes, André Barreto - Curitiba/PR – Brasília/DF – João Pessoa/PB 2011, p. 20.

⁶⁵¹ Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 39.

⁶⁵² ALVES, Cléber Francisco. *Justiça para Todos! Assistência jurídica gratuita nos Estados Unidos, na França e no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006, p. 19.

dos direitos econômicos e sociais, sobretudo com a ampliação do acesso à justiça e da consciência popular sobre os direitos.⁶⁵³

Assim, esse deslocamento da atenção para o Poder Judiciário movimenta os interesses do mercado, que, assentado no modelo neoliberal, “exige um marco jurídico para o desenvolvimento que fomente o comércio, os investimentos e o lucro”⁶⁵⁴, mas também abre novas possibilidades para o desenvolvimento de um direito emancipatório, que não se foque apenas os interesses econômicos, mas na construção de uma sociedade mais justa.

Este último campo Santos denomina de contra-hegemônico: “é o campo dos cidadãos que tomaram consciência de que os processos de mudança constitucional lhes deram direitos significativos e que, por isso, veem no direito e nos tribunais um instrumento importante para fazer reivindicar os seus direitos e as suas justas aspirações a serem incluídos no contrato social”⁶⁵⁵.

A partir dessa progressiva consciência sobre os direitos pelos grupos vulneráveis e excluídos e da efetiva apropriação, tradução, ressignificação e utilização estratégica do direito pelos grupos excluídos em favor de suas demandas, operacionalizada pelos movimentos sociais e associações organizadas, especialmente, nos últimos trinta anos, nasceram novos contextos para a reivindicação de direitos⁶⁵⁶.

Santos sustenta que nesse novo contexto emerge a “legalidade cosmopolita ou subalterna”, que utiliza o direito de forma crítica e contra-hegemônica, em favor dos grupos excluídos, a partir de “concepções alternativas que aproveitem as brechas e as contradições do sistema jurídico e judiciário”⁶⁵⁷, e que também objetiva alcançar a “procura suprimida”, que configura “a procura daqueles cidadãos que têm consciência dos seus direitos, mas que se sentem totalmente impotentes para os reivindicar quando são violados”⁶⁵⁸.

A nova compreensão de acesso à justiça, que envolve transformações no sistema de justiça, é, portanto, especialmente relevante para os grupos vulneráveis e excluídos, que representam a emergência de novos sujeitos de direitos que trazem demandas diferentes e reprimidas de enfrentamento de desigualdades e injustiças e que encontram diversos entraves

⁶⁵³ Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-32.

⁶⁵⁴ *Ibid.*, p. 31.

⁶⁵⁵ *Ibid.*, p. 35.

⁶⁵⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35.

⁶⁵⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁶⁵⁸ *Ibid.*, p. 37.

no Judiciário, desde a criminalização de suas reivindicações⁶⁵⁹ até o despreparo para o atendimento de suas demandas coletivas pelo sistema de justiça.⁶⁶⁰

Santos aponta que diversas reformas precisam ser implementadas para favorecer o acesso à justiça aos grupos vulneráveis e realizar a revolução democrática da justiça⁶⁶¹ e salienta a necessidade de criação de uma outra cultura jurídica e judiciária⁶⁶², que se assente em uma cultura democrática, inserida em um contexto amplo que inclua a democratização do Estado e da sociedade⁶⁶³.

É certo que a educação em direitos humanos, especialmente a voltada para os grupos vulneráveis e excluídos, desponta nesse novo cenário como importante alternativa para o desenvolvimento da referida cultura democrática e favorece a utilização do direito de forma crítica e a satisfação da procura suprimida, pois permite a tais grupos o conhecimento sobre os direitos e deveres para acessar o sistema de justiça, participar do processo político e exercer a cidadania, bem como a reflexão crítica e a mobilização necessárias para a luta por novos direitos e novas formas de reconhecimento, de realização e de operacionalização dos direitos, o que também envolve o questionamento sobre deveres indevidamente estabelecidos, inclusive por vias alternativas, propiciando a permanente construção de novos sentidos para os direitos humanos, a partir das necessidades dos referidos grupos, que envolvem, sobretudo,

⁶⁵⁹ Santos observa que a organização piramidal do Judiciário contribui para o seu isolamento social e para a rejeição das demandas de movimentos sociais, especialmente dos movimentos negro, indígena e sem-terra. Assim, sustenta que uma nova relação entre os tribunais e os movimentos sociais deve ser estabelecida, a partir de reformas e de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos que leve a democracia a sério, que reconheça a indivisibilidade dos direitos humanos e enfrente as diversas injustiças que recaem sobre os grupos vulneráveis. (Ibid., p. 99-112).

Além disso, Santos considera que a criminalização dos movimentos sociais significa uma contrarrevolução jurídica, isto é, “uma forma de ativismo judiciário conservador que consiste em neutralizar, por via judicial, muito dos avanços democráticos que foram conquistados ao longo das duas últimas décadas pela via política, quase sempre a partir de novas constituições”. (Ibid., p. 110-111).

⁶⁶⁰ Conforme observado na pesquisa “Para uma nova cartografia da justiça no Brasil”, “a justiça não se limita à defesa dos direitos individuais. Isso significa que atores coletivos frequentemente procuram o Poder Judiciário, mas este último responde estabelecendo uma assimetria entre atores individuais e atores coletivos. Assim, demandas de gênero, de grupos raciais e de atores que atuam coletivamente em relação à propriedade urbana e rural tendem ou a serem ignoradas ou a serem individualizadas pelos magistrados. Quando pensamos na economia e nos direitos coletivos, estes foram fortemente subestimados seja na organização da estrutura territorial do Poder Judiciário, seja pelos analistas do sistema de justiça”. (Para uma nova cartografia da justiça no Brasil/Leonardo Avritzer et al - Belo Horizonte Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010. 103 p. - ISBN: 978-85-62707-22-3, p. 13-14).

⁶⁶¹ Santos aponta os principais vetores dessa transformação: “profundas reformas processuais, novos mecanismos e novos protagonismos no acesso ao direito e à justiça; o velho e o novo pluralismo jurídico; nova organização e gestão judiciárias; revolução na formação profissional, desde as faculdades de direito até a formação permanente; novas concepções de independência judicial; uma relação do poder judicial mais transparente com o poder político e a mídia, e mais densa com os movimentos e organizações sociais; uma cultura jurídica democrática e não corporativa”. (Ibid., p. 39).

⁶⁶² Ibid., 38.

⁶⁶³ Ibid., p. 16.

demandas por direitos sociais, econômicos, coletivos e de reconhecimento da igualdade e das identidades e diferenças.

Observa-se os serviços legais inovadores, na tipologia instituída por Campilongo⁶⁶⁴, que envolvem os novos serviços de assistência jurídica, como as advocacias populares⁶⁶⁵ e as assessorias jurídicas populares, inclusive as de sindicatos e universitárias⁶⁶⁶, há décadas já reconheceram e inseriram em seus cotidianos a educação em direitos, pois, compromissadas com a efetivação dos direitos humanos dos grupos mais vulneráveis, a partir da concepção acima exposta de acesso à justiça, que envolve a perspectiva crítica do sistema de justiça e a busca de um sentido emancipatório para o direito, não se contentam apenas com a atuação jurídica, mas procuram estratégias extrajurídicas, de caráter político, conforme bem descrito no Mapa Territorial, Temático e Instrumental da Assessoria Jurídica e Advocacia Popular no Brasil⁶⁶⁷.

⁶⁶⁴ Em texto publicado na Revista Forense, volume 315, em 1991, Campilongo utiliza o termo “serviços legais inovadores” para designar, em contraposição aos serviços tradicionais, os serviços de assistência jurídica que estão ocupados com: interesses coletivos e demandas de impacto social; o trabalho de conscientização e organização comunitárias; o espírito e a ética comunitários; a hipossuficiência jurídica e não apenas econômica; a tutela extraprocessual sem desprezar a luta nos espaços formais por meio da politização de demandas, da hermenêutica socialmente orientada e da atuação nos espaços legislativos e administrativos; a participação ativa do cliente favorecida pela relação horizontal entre advogado e cliente; a desmistificação e o desencantamento da lei viabilizada pela educação jurídica popular; o enriquecimento do litígio e novas formas de demandas; a multidisciplinaridade; a congruência entre direitos civis, políticos e sociais. (Cf. CAMPILONGO, Celso Fernandes. *O direito na sociedade complexa*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 17-49).

⁶⁶⁵ Santos explica que a advocacia e a assessoria populares baseiam-se na politização e coletivização do direito e se identificam pelo compromisso com as causas populares das populações excluídas, pela formação política e pela solidariedade. Ademais, têm como valores e princípios a relação horizontal com os clientes e a valorização dos saberes dos representados em prol da emancipação. Segundo Santos, “ao encerrar uma epistemologia e prática próprias, a advocacia popular acaba por subverter os pressupostos de imparcialidade, neutralidade e despolitização das profissões jurídicas apostando na aproximação, autonomização, organização e mobilização política dos movimentos sociais e organizações populares. Trata-se de um circuito de aprendizagem recíproca em que a mobilização do direito atua a serviço da transformação social e a mobilização social transforma os pressupostos de atuação da prática jurídica”. (SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 67).

⁶⁶⁶ Santos destaca a importância das atuações das assessorias jurídicas universitárias populares e, entre elas, salienta o Direito Achado na Rua (NB-Brasília), o programa modelar de assistência jurídica popular da Faculdade de Direito da UFMG, de Belo Horizonte/MG; o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular da PUC-RS, o Centro de Assessoria Jurídica Universitária da Universidade Federal do Ceará e o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Universidade Federal da Bahia. Ademais, observa que as assessorias trabalham a comunhão entre ensino, pesquisa e extensão e sustenta que, “ao contribuírem para uma *práxis* diferenciada, dialógica e multidisciplinar, as assessorias universitárias populares desempenham um importante papel não só na reconstrução crítica do direito, já justiça e do ensino jurídico hegemônicos, mas também na redefinição do lugar social da universidade.

(...)

A participação dos estudantes de direito em tais projetos favorece a aproximação a espaços muitas vezes ignorados e que servirão de ‘gatilhos pedagógicos’ para uma formação mais sensível aos problemas sociais, o que nem a leitura de um ótimo texto descritivo de tal realidade poderia proporcionar. É a interação entre estudantes e sociedade a agir como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.” (Ibid., p. 61).

⁶⁶⁷ Conforme descrito no Mapa Territorial, a despeito das atuações de advogados em favor de movimentos sociais, como o abolicionista Luiz Gama no século XIX e Francisco Julião (Ligas Camponesas) a partir da década de 1940, bem como de outras iniciativas nas décadas seguintes, é a partir da década de 1980 que as

Além do trabalho já referido das promotoras legais populares, das assessorias jurídicas universitárias populares e da advocacia popular, Santos destaca o projeto de capacitação jurídica de líderes comunitários desenvolvido no programa “Justiça Comunitária”, de iniciativa da juíza Gláucia Foley, do Tribunal de Justiça do Distrito Federal, que procura capacitar membros de localidades pobres para prestar orientação jurídica e solucionar conflitos por mediação⁶⁶⁸, e salienta que as experiências descritas, que não podem ser desperdiçadas, têm em comum a capacitação jurídica do cidadão:

Esta profusão de iniciativas inovadoras, alternativas ou críticas partilham de um denominador com grande potencial de transformação das práticas tradicionais de acesso à justiça: a capacitação jurídica do cidadão. É preciso que os cidadãos se capacitem juridicamente, porque o direito, apesar de ser um bem que está na sabedoria do povo, é manejado e apresentado pelas profissões jurídicas através do controle de uma linguagem técnica ininteligível para o cidadão comum. Com a capacitação jurídica, o direito converte-se de um instrumento hegemônico de alienação das partes e despolitização dos conflitos a uma ferramenta contra-hegemônica apropriada de baixo para cima como estratégia de luta.

A função da prática e do pensamento emancipadores consiste em ampliar o espectro do possível através da experimentação e da reflexão acerca de alternativas que representem formas de sociedades mais justas. A luta democrática é, antes de mais, a luta pela construção de alternativas democráticas.⁶⁶⁹

Na esteira das importantes atuações das assessorias jurídicas populares, o processo de transformação e democratização da justiça exige que o Estado também viabilize novas formas de acesso à justiça e, como aponta Santos, a Defensoria Pública aparece como instituição de destaque⁶⁷⁰, tanto porque “melhores condições tem de contribuir para desvelar a procura judicial suprimida”⁶⁷¹, quanto porque tem atribuição ampla para ofertar acesso à justiça aos

advocacias e assessorias jurídicas populares se organizam de forma consistente, favorecidas pela redemocratização do país, pela emergência de novos movimentos sociais e do pensamento jurídico crítico e da compreensão do Direito como espaço de luta social.

De acordo com o Mapa: “A partir dos ventos democratizantes a assessoria jurídica e advocacia popular foram se estruturando na medida da luta social, enquanto expressão jurídica da luta política por direitos e por uma nova sociedade. Merece destaque, neste sentido, a construção de coletivos e redes locais e regionais de advogados populares, tais como: o Instituto de Apoio Jurídico Popular (IAJUP), criado em 1987 no Rio de Janeiro; a Associação Nacional dos Advogados Populares (ANAP) que vem dar origem à Rede Nacional dos Advogados e das Advogadas Populares (RENAP), que nasce em 1995 vinculada aos movimentos sociais pela luta pela terra, com destaque para o MST e CPT. Registre-se, por fim, que segundo Ribas (2010), em 1996, portanto um ano após a criação da RENAP, foi criada a Rede Nacional de Assessorias Jurídicas Universitárias (RENAJU)” (Op. cit., p. 26).

⁶⁶⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 62-64.

⁶⁶⁹ Ibid., p. 68-69.

⁶⁷⁰ Conforme observa Santos, “a revolução democrática da justiça exige a criação de uma outra cultura de consulta jurídica e de assistência e patrocínio judiciário, em que as defensorias públicas terão um papel muito relevante.” (Ibid., p. 50).

⁶⁷¹ Santos assim explica: “noutras palavras, cabe aos defensores públicos aplicar no seu quotidiano profissional a sociologia das ausências, reconhecendo e afirmando os direitos dos cidadãos intimidados e impotentes, cuja procura por justiça e conhecimento do(s) direito(s) têm sido suprimidos e ativamente reproduzidos como não existentes”. (Ibid., p. 51).

necessitados e excluídos e, inclusive, desenvolver tutela coletiva e educação em direitos humanos. A análise da normativa permite uma melhor compreensão dessas atribuições.

A Constituição Federal brasileira garantiu o acesso à justiça no artigo (artigo 5º, inciso XXXV) e, para sua plena efetivação, a obrigação estatal de oferecer assistência jurídica integral e gratuita para os necessitados (artigo 5º, LXXIV), sendo certo que a Defensoria Pública foi a instituição incumbida dessa missão.

De acordo com a atual redação do artigo 134 da Constituição Federal, conferida pela Emenda Constitucional nº 80/14, a Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º da Constituição Federal.

Em cumprimento ao parágrafo 1º do referido artigo, a Lei Complementar nº 80/94 organizou a Defensoria Pública da União e do Distrito Federal e dos Territórios e prescreveu normas gerais para sua organização nos Estados.

Referida lei estabeleceu como objetivos da Defensoria Pública a primazia da dignidade da pessoa humana e a redução das desigualdades sociais; a afirmação do Estado Democrático de Direito; a prevalência e efetividade dos direitos humanos; e a garantia dos princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório (artigo 3º).

Ademais, especificou as funções institucionais no artigo 4º, valendo ressaltar, entre elas, a função de promover a difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico (inciso III, conforme redação conferida pela Lei Complementar nº 132/09), bem como garantiu aos assistidos pela Defensoria Pública diversos direitos, entre eles o direito à qualidade e eficiência no atendimento (artigo 4º-A, inciso II).

Salienta-se que, além da defesa dos hipossuficientes econômicos, a lei destacou a atribuição institucional de atuar, de diversas formas, em favor dos grupos vulneráveis, discriminados e excluídos, e, exemplificativamente, indicou crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, mulheres vítima de violência doméstica e familiar, adultos presos e adolescentes internados, vítimas de tortura e violência sexual (artigo 4º, incisos XI, XVII e XVIII).

Por outro lado, no âmbito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, que se toma como exemplo, a Lei Estadual Complementar nº 988/06 estabeleceu, já em sua redação original, as atribuições institucionais de informar, conscientizar e motivar a população carente, inclusive por intermédio dos diferentes meios de comunicação, a respeito de seus direitos e garantias fundamentais (artigo 5º, inciso II), bem como de promover trabalho de orientação jurídica e informação sobre direitos humanos e cidadania em prol das pessoas e comunidades carentes, de forma integrada e multidisciplinar; (artigo 5º, inciso VI, “j”).

Ademais, também incluiu no grupo de hipossuficientes beneficiários de sua atuação as pessoas necessitadas, vítimas de discriminação em razão de origem, raça, etnia, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, cor, idade, estado civil, condição econômica, filosofia ou convicção política, religião, deficiência física, imunológica, sensorial ou mental, cumprimento de pena, ou em razão de qualquer outra particularidade ou condição (artigo 5º, inciso VI, “l”).

Nota-se, assim, que houve previsão normativa específica na lei que criou a Defensoria Pública do Estado de São Paulo estabelecendo a atribuição da educação em direitos, tal como também ocorreu em outras leis estaduais que criaram a instituição, como as dos Estados do Pará, Bahia e Piauí, e referida atribuição foi, posteriormente, explicitada na Lei Complementar nº 132/09, ampliando a atribuição para todas as demais Defensorias.⁶⁷²

É importante esclarecer que, a despeito da relevância da especificação da educação em direitos nas referidas normas infraconstitucionais, a atribuição institucional de desenvolvimento da educação em direitos tem fundamento constitucional, pois está compreendida tanto no dever estatal de oferta de educação (artigo 205 da Constituição) quanto no complexo de direitos que envolve a assistência jurídica integral e gratuita, necessária para o pleno acesso à justiça.⁶⁷³

Conforme explicam Cappelletti e Garth, “...a assistência jurídica significa mais do que a simples representação perante os tribunais. Ela implica auxílio para tornar as pessoas mais

⁶⁷² Sobre o tema, confira: REIS, Gustavo Augusto Soares dos. Educação em direitos e Defensoria Pública: reflexões a partir da Lei Complementar nº 132/09. *Revista da Defensoria Pública*, ano 4, n. 2, p. 111-142, jul/dez 2011.

⁶⁷³ Cf. CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Acesso à justiça, assistência jurídica integral e gratuita e educação em direitos. In: SÉGUIN, Elida; FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de. *Direitos sociais: estudos à luz da Constituição de 1988*. Curitiba: Letra da Lei, 2010, p. 161-181.

No mesmo sentido, confira: REIS, Gustavo Augusto Soares dos. Educação em direitos e Defensoria Pública: reflexões a partir da Lei Complementar nº 132/09. *Revista da Defensoria Pública*, ano 4, n. 2, p. 111-142, jul/dez 2011.

ativamente participantes das decisões básicas, tanto governamentais quanto particulares, que afetam suas vidas”⁶⁷⁴.

Vale observar que Constituição Federal de 1988 ampliou a assistência judiciária para jurídica e integral⁶⁷⁵, o que significa incluir todo tipo de serviço, judicial ou extrajudicial, necessário para a concretização do acesso à justiça, desde a orientação jurídica, a realização de composição mediante conciliação e mediação, a judicialização de demandas individuais e coletivas, o acesso a Cortes Internacionais etc. até a educação em direitos humanos. É o que explica Alves:

Como já salientado acima, o que se entendia anteriormente como mero “benefício” da gratuidade de justiça e de assistência judiciária, circunscrito à isenção de despesas processuais e de honorários de advogado, adquiriu uma abrangência muito mais larga com a Constituição de 1988. De acordo com o novo regime constitucional passou a incluir também a consultoria e a orientação/conselhamento jurídico em geral, além de ações institucionais de educação para a cidadania e de luta pelo aprimoramento do sistema jurídico como um todo, mediante reformas legislativas e ações políticas voltadas para a melhoria de vida das pessoas pobres. Assim, toda uma nova gama de serviços, como os que se classificam sob a denominação de advocacia preventiva, além da assistência para a redação de contratos e atos jurídicos de um modo geral, a defesa de interesses em instância extrajudiciais, notadamente em processos administrativos perante órgãos públicos, e até mesmo processos de cunho disciplinar perante entidades paraestatais, como as corporações profissionais diversas, não podem ser excluídos do campo de abrangência da assistência jurídica integral e gratuita que é estabelecida pela Constituição como dever do Estado em prol dos necessitados ou hipossuficientes.⁶⁷⁶

Percebe-se, então, que a educação em direitos humanos deve ser ofertada aos cidadãos necessitados como parte integrante do serviço público de assistência jurídica integral e gratuita ao qual eles têm direito⁶⁷⁷, pois é essencial para o acesso à justiça⁶⁷⁸ e este, por sua vez, é indispensável para a efetivação da dignidade humana⁶⁷⁹, da democracia e da cidadania.

⁶⁷⁴ CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*; Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002, p. 143.

⁶⁷⁵ Como ensina Pontes de Miranda: “O benefício da justiça gratuita é direito à dispensa provisória de despesas, exercível em relação jurídica processual, perante o juiz que promete a prestação jurisdicional. É instituto de direito pré-processual. A assistência judiciária é a organização estatal, ou paraestatal, que tem por fim, ao lado da dispensa provisória das despesas, a indicação de advogado. É instituto de direito administrativo.” (PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. *Comentários ao Código de Processo Civil*, tomo I, 2ª. Ed., Forense, 1958).

⁶⁷⁶ ALVES, Cléber Francisco. *Justiça para Todos! Assistência jurídica gratuita nos Estados Unidos, na França e no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006, p. 274-275.

Nesse sentido, Weis observa as transformações trazidas pela Constituição Federal de 1988 em relação à assistência jurídica e a mudança do paradigma caritativo, assistencialista, para o de serviço público essencial: “Há, portanto, uma evidente transmutação. Passa-se da idéia de assistência judiciária para o de acesso à justiça; de assistencialismo público para serviço público essencial; de extensão da Advocacia privada aos financeiramente carentes à promoção dos direitos humanos; de mera promoção judicial de demandas privadas à identificação dos direitos fundamentais da população e sua instrumentalização, eventualmente pela via judicial.” (WEIS, Carlos. *Direitos Humanos e Defensoria Pública*, *Boletim IBCCRIM*, ano 10, n. 115, p. 5, jun. 2002).

⁶⁷⁷ Sobre o dever jurídico da Defensoria Pública prestar o serviço de educação em direitos, Reis bem sintetiza: “Por fim, e embora essa novidade que é a educação em direitos exija reflexões sobre vários aspectos e até mesmo sobre o peso que deve possuir em uma política institucional de atuação, que fique claro que ela é tão

Além de ser um direito do cidadão hipossuficiente, a educação em direitos prestada pela Defensoria Pública é também instrumento necessário para que ela possa desenvolver as suas demais funções adequadamente, já que não é possível sequer judicializar demandas, prestar orientação jurídica ou resolver conflitos extrajudicialmente se a população necessitada não tiver conhecimento e consciência sobre os seus direitos e mobilizada para acessá-los.⁶⁸⁰

A reflexão crítica promovida pela educação em direitos humanos por meio da Defensoria Pública, direcionada não apenas para o conhecimento sobre direitos e deveres, mas também para desenvolver autonomia e emancipação, fornece inúmeras possibilidades de promover o acesso à justiça à população mais vulnerável, aparece como importante instrumento para combater seus diversos obstáculos (econômico, sociocultural, psicológicos, jurídicos e judiciários etc.) de forma coordenada (pois ataca os vários obstáculos sem criar ou majorar outros)⁶⁸¹ e pode influenciar os processos de formação, aplicação e interpretação do direito.

atribuição ordinária quanto o é o dever de propor ação e fazer defesa. Tudo isso é atribuição ordinária e o é para que a atuação da Defensoria seja extraordinária, inovadora. O que está em jogo é o acesso à justiça universal e transformador.” (REIS, Gustavo Augusto Soares dos. Educação em direitos e Defensoria Pública: reflexões a partir da Lei Complementar nº 132/09. *Revista da Defensoria Pública*, ano 4, n. 2, p. 120, jul./dez. 2011).

⁶⁷⁸ Conforme observa Weis: “...o acesso à justiça pressupõe que as pessoas tenham noção de seus direitos ou, numa fórmula consagrada, percebam que têm direito a ter direitos.

(...)

Pode-se afirmar com segurança que a população tem direito a ser juridicamente orientada e a ver seus direitos fundamentais promovidos, daí decorrendo o direito fundamental ao acesso à justiça (social), contando com órgãos capacitados para tanto, denominados defensorias públicas. Estas surgem num contexto em que o Estado Democrático de Direito tem como uma de suas funções essenciais a realização da justiça social, justiça esta que pressupõe o conhecimento e realização dos direitos fundamentais pelos seus titulares, sejam tais direitos individuais, coletivos ou difusos.” (WEIS, Carlos. Direitos Humanos e Defensoria Pública, *Boletim IBCCRIM*, ano 10, n. 115, p. 5, jun. 2002).

⁶⁷⁹ A relação entre acesso à justiça e dignidade da pessoa humana é bem salientada por Barcellos, que insere o acesso à justiça no conteúdo do mínimo existencial previsto na Constituição Federal de 1988, ao lado do direito à educação fundamental, da saúde básica e da assistência aos desamparados, até porque aquela é essencial para a efetivação destes. (Cf. BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002).

⁶⁸⁰ Conforme observam Cappelletti e Garth, “os novos direitos substantivos das pessoas comuns têm sido particularmente difíceis de fazer valer ao nível individual. As barreiras enfrentadas pelos indivíduos relativamente fracos com causas relativamente pequenas, contra litigantes organizacionais – especialmente corporações ou governos – têm prejudicado o respeito a esses novos direitos. Tais indivíduos, com tais demandas, freqüentemente não têm conhecimento de seus direitos, não procuram auxílio ou aconselhamento jurídico e não propõem ações. Nem o movimento considerável e contínuo em defesa dos direitos difusos, nem as técnicas gerais de diversificação podem atacar as barreiras à efetividade desses importantes novos direitos, ao nível individual. A grande tarefa dos reformadores do acesso à justiça é, portanto, preservar os tribunais ao mesmo tempo em que *aperfeiçoam uma área especial do sistema judiciário que deverá alcançar esses indivíduos, atrair suas demandas e capacitá-los a desfrutar as vantagens que a legislação substantiva recente vem tentando conferir-lhes*”. (CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*; Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002, p. 92).

⁶⁸¹ Cappelletti e Garth observam que os obstáculos para o acesso à justiça são inter-relacionados, de modo que a superação isolada e mal planejada de um deles pode gerar a exacerbação de outro obstáculo: “finalmente, como fator complicador dos esforços para atacar as barreiras ao acesso, deve-se enfatizar que esses obstáculos não podem simplesmente ser eliminados um por um. Muitos problemas de acesso são inter-relacionados, e as

É certo que ela pode desenvolver a mobilização individual e coletiva de grupos vulneráveis e movimentos sociais para a consolidação de identidades e da cidadania e para a luta pela afirmação dos direitos estabelecidos e não efetivados e de novos direitos nos mais diversos ambientes, o que também envolve a mobilização para questionar deveres indevidamente estabelecidos, que oprimem e discriminam tais grupos.

A partir do conhecimento e compreensão dos seus direitos, o cidadão e os grupos se capacitam e se empoderam para participar dos processos políticos e democráticos que envolvem a formação legislativa, como participação em audiências públicas e a elaboração de iniciativas populares de lei, por exemplo.

No que se refere à aplicação do direito, o processo educativo fornece ao cidadão e grupos a autonomia necessária para optar entre as diversas formas de solução de conflitos, desde a judicialização até a resolução extrajudicial de conflitos, as quais envolvem medidas alternativas como conciliação, mediação, arbitragem, justiça restaurativa e diversos outros ambientes comunitários e informais de justiça concebidos, inclusive, com observância do pluralismo jurídico e da interculturalidade.

Assim, a educação em direitos humanos abre novas possibilidades que vão além da judicialização e do ambiente oficial do sistema de justiça, permitindo a emancipação e autonomia para que os sujeitos resolvam seus litígios ou alcancem os bens que fazem jus a partir de formas plurais e inovadoras.

Com relação à interpretação do direito, a educação em direitos humanos permite que o sujeito conheça, compreenda e interprete os seus direitos e deveres, identificando violações que anteriormente talvez não pudesse reconhecer.

Por outro lado, permite a já citada reconstrução permanente dos direitos humanos, referida por Wolkmer⁶⁸², que, a partir da ótica dos mais vulneráveis, abre novos caminhos para visões emancipatórias dos direitos humanos⁶⁸³.

mudanças tendentes a melhorar o acesso por um lado podem exacerbar barreiras por outro. Por exemplo, uma tentativa de reduzir custos é simplesmente eliminar a representação por advogado em certos procedimentos. Com certeza, no entanto, uma vez que litigantes de baixo nível econômico e educacional provavelmente não terão a capacidade de apresentar seus próprios casos, de modo eficiente, eles serão mais prejudicados que beneficiados por tal 'reforma'. Sem alguns fatores de compensação, tais como um juiz muito ativo, ou outras formas de assistência jurídica, os autores indigentes *poderiam* agora intentar uma demanda, mas lhes faltaria uma espécie de auxílio que lhes pode ser essencial para que seja, *bem sucedidos*. Um estudo sério do acesso à Justiça não pode negligenciar o inter-relacionamento entre as barreiras existentes." (CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*; Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002, p. 29).

⁶⁸² "A correta compreensão histórica da contemporaneidade contribui para desencadear uma Educação Conscientizadora, capaz de operacionalizar vivências emancipatórias de Direitos Humanos. Ademais, é mediante o exercício autêntico da Educação que se criam não só as condições para uma opção de ruptura, democratização

Nesse sentido, a judicialização de demandas facilitada pelo processo educativo tem o potencial de, a partir dos interesses, novos contextos, perspectivas e interpretações das pessoas e grupos mais vulneráveis, levar ao Judiciário novas demandas, concretizando a necessária pluralidade e diversidade democrática no ambiente de justiça.

Nessa seara, é importante notar, de um lado, que os novos conflitos muitas vezes evoluem efetivação de direitos sociais, coletivos e difusos e demandam novas compreensões que observem a indivisibilidade dos direitos humanos e a igualdade que reconhece as diferenças, a partir da interculturalidade, circunstâncias que já trazem dificuldades às práticas e concepções tradicionais do Judiciário.

De outro lado, esses novos conflitos estão inseridos no ambiente democrático de abertura dos diversos direitos humanos e dos princípios⁶⁸⁴ constitucionais, que consagram valores e demandam complexos mecanismos de interpretação que ultrapassam a mera subsunção⁶⁸⁵ e trazem grandes dificuldades ao intérprete⁶⁸⁶.

e transformação da sociedade, mas, sobretudo, para forjar, promover e exercitar Direitos Humanos como esforço cotidiano de afirmação da vida com dignidade.

Em suma, tendo em conta a perspectiva pedagógica assentada nos valores históricos do humanismo, do pluralismo e da interculturalidade é que se há de definir e interpretar os marcos de uma nova concepção de Direitos Humanos.” (WOLKMER, Antonio Carlos. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 206)

⁶⁸³ Santos aponta que a diversidade sociojurídica trazida pelas concepções contra-hegemônicas opera transformações em diferentes dimensões: “No âmbito epistemológico, o direito cietificizado, privilégio de poucos especialistas, é depurado por um novo senso comum jurídico. O caráter elitista do direito em sua concepção e prática hegemônicas e o seu papel como mecanismo de dominação de classes, de diferenciação, hierarquização e exclusão social é submetido a profunda crítica. A suposta neutralidade da ciência e prática jurídicas é posta em causa e confrontada com uma concepção política do direito que vê neste um importante instrumento de luta e de transformação social. No âmbito normativo, o direito dogmático é reinterpretado à luz de critérios amplos de justiça social, muitas vezes consagrados nas Constituições mas quase sempre letra morta. Tal interpretação permite ampliar direitos e sobretudo o direito a ter direitos. A experimentação social com concepções alternativas do exercício do(s) direito(s) e da cidadania que atualmente se vivem em muitos países do Sul Global, do qual o Brasil e outros países da América Latina são exemplos importantes, tem contribuído decisiva e criativamente para a renovação da teoria crítica do direito”. (Op. cit., p. 113-114).

⁶⁸⁴ Como ensina Canotilho, “Princípios são normas que exigem a realização de algo, da melhor forma possível, de acordo com as possibilidades fácticas e jurídicas. Os princípios não proíbem, permitem ou exigem algo em termos de “tudo ou nada”; impõem a optimização de um direito ou de um bem jurídico, tendo em conta a “reserva do possível”, fáctica ou jurídica”. (CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e teoria da Constituição*. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2002, p. 1241).

⁶⁸⁵ Nessa perspectiva, Paulo Bonavides observa: “Os direitos fundamentais, em rigor, não se interpretam; concretizam-se. A metodologia clássica da Velha Hermenêutica de Savigny, de ordinário, aplicada à lei e ao Direito Privado, quando empregada para interpretar direitos fundamentais, raramente alcança decifra-lhes o sentido.

Os métodos tradicionais, a saber, gramatical, lógico, sistemático e histórico, são de certo modo rebeldes, neutros em sua aplicação, e por isso mesmo impotentes e inadequados para interpretar direitos fundamentais. Estes se impregnam de peculiaridades que lhes conferem um caráter específico, demandando técnicas ou meios interpretativos distintos, cuja construção e emprego gerou a Nova Hermenêutica.” (BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 592).

Conforme observa Canotilho, esse processo de interpretação dos princípios exige “instrumentos *processuais e procedimentais adequados*, possibilitadores da concretização, densificação e realização prática (política, administrativa, judicial) das mensagens normativas da constituição”⁶⁸⁷.

A partir dessas dificuldades, as interpretações trazidas pelos novos litigantes nas novas demandas viabilizam a democratização do processo de interpretação constitucional, o que, de certa forma, compatibiliza-se com a proposta realizada por Häberle em seu livro *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição*⁶⁸⁸.

Para Häberle, em uma sociedade plural e aberta, toda pessoa que vive a Constituição tem o legítimo interesse de interpretá-la e não apenas o Poder Judiciário⁶⁸⁹, até porque toda

⁶⁸⁶ Conforme apontam Barroso e Barcellos: “...os princípios indicam fins, estados ideais a serem alcançados. Como a norma não detalha a conduta a ser seguida para sua realização, a atividade do intérprete será mais complexa, pois a ele caberá definir a ação a tomar.

Pode ocorrer ainda, em relação aos princípios, uma dificuldade adicional: o fim a ser atingido, ou o estado ideal a ser transformado em realidade, pode não ser objetivamente determinado, envolvendo uma integração subjetiva por parte do intérprete. Um princípio tem um sentido e alcance mínimos, um núcleo essencial, no qual se equipara às regras. A partir de determinado ponto, no entanto, ingressa-se em um espaço de indeterminação, no qual a demarcação de seu conteúdo estará sujeita à concepção ideológica ou filosófica do intérprete. Um exemplo é fornecido pelo princípio da dignidade da pessoa humana. Além de não explicitar os comportamentos necessários para realizar a dignidade humana – esta, portanto, é a primeira dificuldade: descobrir os comportamentos –, poderá haver controvérsias sobre o que significa a própria dignidade a partir de um determinado conteúdo essencial, conforme o ponto de observação do intérprete.” (BARROSO, Luís Roberto; BARCELLOS, Ana Paula de. *A nova interpretação constitucional: ponderação, argumentação e papel dos princípios*. In: LEITE, George Salomão (Org). *Dos princípios constitucionais: considerações em torno das normas principiológicas da Constituição*. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 112).

⁶⁸⁷ Segundo Canotilho:

“Esta perspectiva teórico-jurídica do “sistema constitucional”, tendencialmente “principlista”, é de particular importância, não só porque fornece suportes rigorosos para solucionar certos problemas metódicos (cfr. infra, colisão de direitos fundamentais), mas também porque permite respirar, legitimar, enraizar e caminhar o próprio sistema. A respiração obtém-se através da “textura aberta” dos princípios; a legitimidade entrevê-se na ideia de os princípios consagrarem valores (liberdade, democracia, dignidade) fundamentadores da ordem jurídica e disporem de capacidade deontológica de justificação; o enraizamento prescreta-se na referência sociológica dos princípios a valores, programas, funções e pessoas; a capacidade de caminhar obtém-se através de instrumentos processuais e procedimentais adequados, possibilitadores da concretização, densificação e realização prática (política, administrativa, judicial) das mensagens normativas da constituição. Por último, pode dizer-se que a individualização de princípios-norma permite que a constituição possa ser realizada de forma gradativa, segundo circunstâncias factuais e legais (Bin). A compreensão principial da Constituição serve de arrimo à concretização metódica quer se trate de um texto constitucional garantístico (ex.: a leitura principial de R. Dworkin em face da constituição americana) quer se trate de um texto constitucional programático (ex.: Constituição Portuguesa de 1976, Constituição Brasileira de 1988).” CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e teoria da Constituição*. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2002, p. 1149-1150).

⁶⁸⁸ Cf. HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

⁶⁸⁹ “Se se quiser, tem-se aqui uma democratização da interpretação constitucional. Isso significa que a teoria da interpretação deve ser garantida sob a influência da teoria democrática. Portanto, é impensável uma interpretação da Constituição sem o cidadão ativo e sem as potências públicas mencionadas.

norma demanda interpretação, sendo certo que a ampliação de seus intérpretes é decorrência da necessidade de integração da norma à realidade social, da abertura constitucional e do princípio democrático.⁶⁹⁰

Assim, Häberle sustenta que os mecanismos de participação popular no processo constitucional devem ser ampliados para garantirem o direito de participação democrática, sendo certo que a realização de audiências públicas e a figura do “amicus curiae” contribuem para essa finalidade.⁶⁹¹

Observa-se que, nos últimos anos, foram realizadas audiências públicas no Supremo Tribunal Federal⁶⁹² envolvendo temas de repercussão nacional⁶⁹³, alguns mais diretamente

Todo aquele que vive no contexto regulado por uma norma e que vive com este contexto é, indireta ou, até mesmo diretamente, um intérprete dessa norma. O destinatário da norma é participante ativo, muito mais ativo do que se pode supor tradicionalmente, do processo hermenêutico. Como não são apenas os intérpretes jurídico da Constituição que vivem a norma, não detêm eles o monopólio da Constituição.” (Ibid., p. 14-15).

⁶⁹⁰ Conforme observa Mendes: “Uma das virtudes da teoria de Häberle reside na negação de um monopólio da interpretação constitucional, mesmo naqueles casos em que se confere a um órgão jurisdicional específico o monopólio da censura.

O reconhecimento da pluralidade e da complexidade da interpretação constitucional traduz não apenas uma concretização do princípio democrático, mas também uma consequência metodológica da abertura material da Constituição.” (MENDES, Gilmar Ferreira. Controle de Constitucionalidade: Hermenêutica Constitucional e Revisão de Fatos e Prognoses Legislativos pelo órgão judicial. *Revista Jurídica virtual*, Brasília, vol. 1, n. 8, janeiro 2000, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_08/cont_constitucionalidade.htm> Acesso em 15 mai 2014).

⁶⁹¹ Em entrevista publicada no Conjur, Häberle assim se manifesta:

ConJur — O Brasil experimenta um momento de abertura da jurisdição constitucional, com transmissão ao vivo das sessões do Supremo Tribunal Federal e realização de audiências públicas, por exemplo. O senhor acha que a população pode acreditar que essa Corte tem a missão de representá-la e de atender às suas vontades?

Häberle — Eu acompanho essa democratização com grande entusiasmo e acompanho com igual entusiasmo a tendência de dar publicidade às sessões do STF. Mas tal orientação pode envolver também riscos e perigos. O legislador parlamentar é dotado de legitimação democrática direta, uma vez que é eleito pelo povo, ao passo que os juízes do STF têm legitimidade apenas indireta e mediada. O que me alegra é saber que o Supremo é a expressão de uma sociedade de intérpretes da Constituição que se abre cada vez mais. O STF está em vias de se transformar em um Tribunal do Cidadão. Os jovens tribunais constitucionais precisam investir esforços para criar uma sociedade civil. Vemos quão difícil seria, vemos o quão difícil é implementar essa tarefa na Líbia, por exemplo, e o quão difícil é desenvolver nesses países uma sociedade civil. Para uma sociedade lícita e cidadã, é imprescindível a existência de um Judiciário constitucional concebido como um Judiciário cidadão. Essas audiências públicas são um meio para este fim.” (CONJUR. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2011-mai-29/entrevista-peter-haberle-constitucionalista-alemao> Acesso em 10 fev 2014).

Na mesma entrevista, Häberle destaca a importância da educação em direitos humanos:

“ConJur — Esse fenômeno tem a ver com a ideia que o senhor tem da chamada pedagogia da Constituição?

Häberle — Sim. A pedagogia da Constituição ou pedagogia constitucional evidencia-se, por exemplo, no fato de a Constituição de Guatemala e de a antiga Constituição peruana determinarem que as crianças ainda nas escolas cursem uma disciplina chamada educação para os Direitos Humanos. Há poucos anos, a Espanha desenvolveu e criou o programa de cidadania por intermédio da educação e da cultura, e essa criação espanhola transcorreu com a minha ajuda científica. É importante que um jovem Estado Constitucional como o Brasil, apesar da sua Constituição muito extensa, consiga transmitir os princípios mais importantes aos jovens das escolas e das universidades, e isso em uma linguagem próxima ao horizonte de entendimento do cidadão. Permito-me aqui uma pequena ironia: essa transmissão também deve ser feita considerando a linguagem da mídia e dos jornalistas.” (Ibid.).

⁶⁹² As audiências públicas estão previstas nas Leis 9.868/99 e 9.882/99 e, a partir da Emenda Regimental 29/09, nos artigos 13, XVII, e 21, XVII, do Regimento Interno, que estabelecem competência ao Presidente ou Relator para “convocar audiência pública para ouvir o depoimento de pessoas com experiência e autoridade em

relacionados com interesses de grupos vulneráveis e excluídos, como as que discutiram o Programa “Mais Médicos”, o regime prisional, as políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior e a judicialização do direito à saúde.

Ademais, a progressiva abertura dos processos para a participação de interessados e de “amicus curiae”⁶⁹⁴ tem possibilitado a participação inclusive de grupos vulneráveis e excluídos em casos importantes como ocorreu, por exemplo, com a participação das comunidades indígenas no caso da Reserva Indígena Raposa Serra do Sol (Ação Popular 3388), que contou com sustentação oral da primeira índia no Supremo Tribunal Federal, a advogada Joênia Batista Carvalho, e com a participação de associações em defesa dos direitos de gays, lésbicas e transgêneros no caso da união estável entre pessoas do mesmo sexo (ADI 4277 e ADPF 132).

A ampliação da participação popular no Judiciário por pessoas e grupos que, anteriormente, tinham o acesso negado⁶⁹⁵, acaba por trazer ao Judiciário novas argumentações e interpretações a partir de novos contextos e realidades que, por vezes, explicitam as contradições do sistema e impulsionam para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a formação e reconhecimento concepções jurídicas emancipatórias⁶⁹⁶.

determinada matéria, sempre que entender necessário o esclarecimento de questões ou circunstâncias de fato, com repercussão geral e de interesse público relevante” debatidas no Tribunal. O está descrito no artigo 154, parágrafo único, do Regimento Interno.

⁶⁹³ O sítio eletrônico do Supremo Tribunal Federal aponta que já foram realizadas audiências sobre os seguintes assuntos, das mais recentes para as mais antigas: internação hospitalar com diferença de classe no SUS; alterações no marco regulatório da gestão coletiva de direitos autorais no Brasil; Programa “Mais Médicos”; biografias não autorizadas; regime prisional; queimadas em canaviais; campo eletromagnético de linhas de transmissão de energia; novo marco regulatório para a TV por assinatura no Brasil; pesquisas com células-tronco embrionárias; Lei Seca – proibição de venda de bebidas alcoólicas nas proximidades de rodovias; políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior; interrupção da gravidez – feto anencéfalo; importação de pneus usados; judicialização do direito à saúde; Lei de Biossegurança. (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/audienciaPublica/audienciaPublica.asp?tipo=realizada>> Acesso em: 10 jun 2014).

⁶⁹⁴ Segundo glossário jurídico do Supremo Tribunal Federal, “amicus curiae” ou “amigo da corte” é definido como “intervenção assistencial em processos de controle de constitucionalidade por parte de entidades que tenham representatividade adequada para se manifestar nos autos sobre questão de direito pertinente à controvérsia constitucional. Não são partes dos processos; atuam apenas como interessados na causa”. (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=533>> Acesso em: 10 jun 2014).

⁶⁹⁵ Segundo Mendes, Häberle não só defende a existência de instrumentos de defesa da minoria, como também propõe uma abertura hermenêutica que possibilite a esta minoria o oferecimento de “alternativas” para a interpretação constitucional. Häberle esforça-se por demonstrar que a interpretação constitucional não é – nem deve ser – um evento exclusivamente estatal. Tanto o cidadão que interpõe um recurso constitucional, quanto o partido político que impugna uma decisão legislativa são intérpretes da Constituição. Por outro lado, é a inserção da Corte no espaço pluralista – ressalta Häberle – que evita distorções que poderiam advir da independência do juiz e de sua estrita vinculação à lei. (Op. cit.).

⁶⁹⁶ Sobre o tema, manifesta-se Santos: “O campo jurídico de disputa em torno dos conflitos estruturais é altamente demarcado. A luta contra-hegemônica encontra limites e reações contrárias, algumas extremamente influentes e poderosas, tanto maiores quanto mais os conflitos incidirem sobre os objetos de elevada disputa entre diferentes interesses, como são os casos da luta indígena e da luta quilombola. Daí que a existência de

Observa-se que a democratização da interpretação constitucional a partir da educação em direitos humanos não se dá apenas no processo formal perante o Judiciário, mas acontece a todo momento pelos cidadãos, conforme observa Häberle⁶⁹⁷, sendo certo que, por ocasião da decisão, o Judiciário deverá realizar a interpretação de acordo com sua atualização pública.

É importante destacar, por fim, que a Defensoria Pública possui importante legitimidade democrática para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, como observa Nascimento⁶⁹⁸, valendo aqui ressaltar que a Lei Complementar nº 80/94, a partir das alterações promovidas pela Lei Complementar nº 132/09, seguindo o paradigma da Defensoria paulista, previu, como órgão auxiliar das Defensorias Públicas dos Estados, a Ouvidoria-Geral externa, responsável por promover a participação social na carreira.

Observa-se que, além da Ouvidoria externa, a Defensoria do Estado de São Paulo possui importantes mecanismos de participação social, como o direito à palavra nas sessões públicas do Conselho Superior (momento aberto) e a realização de Conferência Estadual e das Pré-Conferências Regionais da Defensoria Pública, que formam o Plano Anual de Atuação da Defensoria Pública.⁶⁹⁹

clivagens e divergências no interior do sistema judicial desempenhe um importante papel na abertura de espaços que permitam uma utilização estratégica do direito por via de uma legalidade contra-hegemônica. A ação do campo contra-hegemônico, ao pressionar as instituições, exerce uma tarefa crucial. Tal atuação requer uma agenda social ampla e variada, que pode ocorrer dentro ou fora dos limites do direito oficial moderno, articulando a mobilização jurídica e a mobilização política, recorrendo a diversas escalas de legalidade (locais, nacionais e globais) ou, ainda, construindo alianças translocais e inclusivamente transnacionais. Num complexo sistema de *feedback*, os protagonistas deste campo podem pressionar o sistema de justiça quer se utilizando da sua legalidade, quer contrariando-a, ao mesmo tempo em que a resposta do sistema pode avançar ou recuar no sentido da transformação sociojurídica que aqui proponho”. (op. cit., p. 109).

⁶⁹⁷ Para Häberle, “os participantes do processo de interpretação constitucional e os intérpretes da constituição desenvolvem, autonomamente, direito constitucional material. Vê-se, pois, que o processo constitucional formal não é a única via de acesso ao processo de interpretação constitucional.

Colocado no tempo, o processo de interpretação constitucional é infinito, o constitucionalista é apenas um mediador (*Zwischenträger*). O resultado de sua interpretação está submetido à reserva de consistência (*Vorbehalt der Bewahrung*), devendo ela, no caso singular, mostrar-se adequada e apta a fornecer justificativas diversas e variadas, ou, ainda, submeter-se a mudanças mediante alternativas racionais. O processo de interpretação constitucional deve ser ampliado para além do processo constitucional concreto...A sociedade torna-se aberta e livre, porque todos estão potencial e atualmente aptos a oferecer alternativas para a interpretação constitucional. A interpretação constitucional jurídica traduz (apenas) a pluralidade da esfera pública e da realidade (*die pluralistische Öffentlichkeit und Wirklichkeit*), as necessidades e as possibilidades da comunidade, que constam do texto, que antecedem os textos constitucionais ou que subjazem a eles. A teoria da interpretação tem a tendência de superestimar sempre o significado do texto.” (Op. cit., p. 42-43).

⁶⁹⁸ NASCIMENTO, Marcos Henrique Caetano. *A legitimidade da Defensoria Pública do Estado de São Paulo no desempenho da educação em direitos*. Dissertação (Mestrado em Direito) Instituição Toledo de Ensino. 2013.

⁶⁹⁹ Cardoso bem descreve os mecanismos de participação social previstos na referida lei paulista e outros mecanismos criados por deliberação interna da instituição. (Cf. CARDOSO, Luciana Zaffalon Leme. Fendas democratizantes: mecanismos de participação popular na Defensoria Pública e o equacionamento da luta social por oportunidade de acesso à justiça. In: RÉ, Aluísio Iunes Monti Ruggeri; REIS, Gustavo Augusto Soares dos. *Temas aprofundados da Defensoria Pública*, vol. 1. Mato Grosso: Podivum, 2014, p. 33-66).

A partir desses mecanismos, várias propostas provenientes da sociedade civil para atuação na seara da educação em direitos humanos têm sido recebidas pela Defensoria do Estado de São Paulo⁷⁰⁰, que vem desenvolvendo diversos projetos próprios de educação em direitos⁷⁰¹, bem como tem participado de outros projetos, como o já consolidado e referido curso Promotora Legais Populares.

Entre os projetos desenvolvidos pela Defensoria Pública, destaca-se, pela notoriedade e tempo de duração, o curso Defensores Populares, desenvolvido anualmente, desde 2009, pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo e sua Escola em parceria com a Defensoria Pública da União, o Escritório Modelo Dom Paulo Evaristo Arns da PUC/SP e a Associação Paulista de Defensores Públicos, com o apoio da União dos Movimentos de Moradia e do Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos.⁷⁰²

Observa-se que, no desenvolvimento de projetos de educação em direitos, além da atuação dos defensores públicos e demais órgãos, salientam-se a participação dos profissionais do Centro de Atendimento Multidisciplinar⁷⁰³ e o auxílio dos núcleos

⁷⁰⁰ Disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=5480>>. Acesso em 15 jun 2014.

⁷⁰¹ Entre eles, merecem destaque: o “Projeto de Educação em Direitos Humanos e Cidadania”, desenvolvido pela Regional de Ribeirão Preto em escolas em escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade; “Curso Defensores Populares”, existente desde 2009, desenvolvido pela Escola da Defensoria, com parceiros, em São Paulo; o “Curso de Defesa Popular da Criança e do Adolescente”, desenvolvido pelo Núcleo Especializado da Infância e Juventude (disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=5355>> acesso em: 10 jun 2014); o projeto “Defensorando Comunidades Tradicionais e Quilombolas”, desenvolvido pela Regional Registro/SP; o projeto “Defensores Populares: Formação de Líderes Comunitários”, desenvolvido pela Regional de Taubaté; o “Curso de Educação Popular: praticando direitos na comunidade”, desenvolvido pela Regional de São Miguel; a Jornada da Moradia Digna, desenvolvido pelo Núcleo Especializado de Habitação e Urbanismo. Observa-se que os projetos contam com parceiros e colaboradores e possuem especificidades conforme os contextos em que foram desenvolvidos.

⁷⁰² Para maiores descrições do projeto e dados específicos do curso realizado em 2011, confira: CARPANELLI, Fernanda Galhardo; SILVA, Mariana Lins de; ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. Cursos de defensores populares: relato de uma experiência emancipatória. In: ROCHA, Amélia [et. al.]. *Defensoria Pública, Assessoria Jurídica Popular e Movimentos Sociais e Populares: novos caminhos traçados na concretização do direito de acesso à justiça*. Fortaleza: Dedo de Moças Editora e Comunicação Ltda.: 2013, p. 717-737.

⁷⁰³ A Lei Complementar nº 80/94, a partir da alteração promovida pela Lei Complementar nº 132/09, estabeleceu, no artigo 4º, inciso IV, entre as funções institucionais da Defensoria Pública, prestar atendimento interdisciplinar, por meio de órgãos ou de servidores de suas Carreiras de apoio para o exercício de suas atribuições.

A Lei Complementar Estadual nº 988/06, por sua vez, prevê, no artigo 5º, inciso V, como atribuição institucional da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, a prestação de atendimento interdisciplinar e os artigos 69 a 71 regulamentam os Centros de Atendimento Multidisciplinar, que podem contar com profissionais e estagiários das áreas de psicologia, serviço social, engenharia, sociologia, estatística, economia, ciências contábeis e direito, dentre outras.

Segundo o artigo 5º, inciso XVI, da Deliberação nº 187 do Conselho Superior da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, incumbe aos Agentes do Centro de Atendimento Multidisciplinar (CAM) participar das atividades de educação em direitos nas suas respectivas Regionais, de eventos promovidos pelos Núcleos Especializados em suas respectivas áreas de atuação e fortalecer a articulação com a sociedade civil. (Disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Conteudos/Materia/MateriaMostra.aspx?idItem=29665&idModulo=5010>> Acesso em: 10 jun 2014).

especializados⁷⁰⁴, os quais conferem maior adequação às necessidades interdisciplinares e às especificidades dos grupos vulneráveis e excluídos, bem como o apoio da Escola da Defensoria Pública⁷⁰⁵.

Percebe-se, assim, as diversas possibilidades de desenvolvimento da educação em direitos humanos pela Defensoria Pública como forma de garantir o amplo e efetivo acesso à justiça às populações e grupos vulneráveis e excluídos.

⁷⁰⁴ Os núcleos especializados são órgãos de natureza permanente que prestam suporte e auxílio no desempenho da atividade funcional dos membros da instituição e são especializados em temas sensíveis, nos termos dos artigos 52 a 55 da Lei Complementar Estadual nº 988/06. Atualmente, existem os núcleos de: cidadania e direitos humanos; infância e juventude; habitação e urbanismo; situação carcerária; promoção e defesa dos direitos da mulher; combate à discriminação, racismo e preconceito; direitos do idoso e da pessoa com deficiência; defesa do consumidor; e segunda instância e tribunais superiores. (Disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=1>> Acesso em: 10 jun 2014.)

Segundo o artigo 3º, inciso VIII, da Deliberação nº 38 do Conselho Superior da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, os Núcleos Especializados têm entre suas atribuições informar, conscientizar e motivar a população carente, inclusive por intermédio dos diferentes meios de comunicação, a respeito de seus direitos e garantias fundamentais, nas respectivas áreas de especialidade, em coordenação com a assessoria de comunicação social e a Escola Superior da Defensoria Pública. O artigo 12, inciso VI, da mesma deliberação, prevê que são deveres dos integrantes e colaboradores dos Núcleos Especializados promover a educação em direitos pertinentes à temática do Núcleo Especializado. (Disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Conteudos/Materia/MateriaMostra.aspx?idItem=906&idModulo=5010>> Acesso em: 10 jun 2014).

⁷⁰⁵ O Regimento Interno da Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo prevê, no artigo 2º, inciso XIII, entre suas finalidades institucionais, atuar, em conjunto com os órgãos de execução, na promoção de informação e conscientização da população carente, a respeito de seus direitos fundamentais, por meio de cursos, palestras e elaboração de material didático. O artigo 3º, inciso IV, estabelece que a Escola poderá ministrar cursos de capacitação das pessoas e das comunidades carentes, para a formação em direitos fundamentais. Ademais, o artigo 6º prescreve que a Escola contribuirá para o desenvolvimento político, cultural e de organização social da comunidade carente, por intermédio da promoção de atividades de extensão, podendo articular-se com outras instituições e entidades da sociedade civil cuja atuação guarde afinidade com as atribuições institucionais da Defensoria Pública do Estado, inclusive com órgãos de ensino e formação das demais carreiras jurídicas. (Disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=2967>> Acesso em: 10 jun 2014).

6. CONCLUSÕES

A análise histórico-crítica da educação demonstrou que, logo que a sociedade tornou-se mais complexa, nasceram as classes sociais e surgiram as escolas como ambientes reservados para alguns privilegiados.

Tal divisão perdurou por séculos e acabou por produzir discriminações diversas que se expandiram e se solidificaram de modo que ainda se fazem sentir com grande vigor na atual sociedade brasileira, marcada por preconceitos e exclusões de várias naturezas.

De outro lado, as preocupações com a educação para a vida coletiva e política remontam à Antiguidade grega, assim como muitos sentidos da educação em direitos humanos já apareceram nessa época, como o aprendizado dialógico e a educação ativa já defendidos por Sócrates, enquanto outros foram surgindo no decorrer da história.

No século XX, após a intensificação dos debates pedagógicos e as diversas modificações sociais, a educação, cada vez mais, assumiu caráter político como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania. De outro lado, a educação foi posta em suspeita, pelo uso ideológico da escola pela classe dominante.

Nesse contexto, mostrou-se a importância de se fixarem os sentidos da educação para um projeto emancipatório de educação em direitos humanos, que se desenvolva com respeito à autonomia e à diferença, em conjunto com os ideais democráticos, pluralistas e humanitários, aproveitando-se dos novos espaços trazidos pelos processos de aprofundamento e de internacionalização dos direitos humanos e da democracia.

Contudo, verificou-se ser importante, também, atentar para o discurso e os sentidos dos direitos humanos e da democracia, que, igualmente, podem ser desenvolvidos com caráter hegemônico e acabar por cercear a própria natureza inovadora e emancipatória da educação, como a experiência histórica demonstrou.

Assim, fixaram-se os sentidos críticos dos direitos humanos que reconhecem a abertura e a historicidade dos direitos humanos, que superam o individualismo, que se focam na participação social e na indivisibilidade e inter-relação dos direitos humanos, sobretudo para a efetivação dos direitos econômicos, sociais, culturais e coletivos, que têm em sua essência a igualdade material que respeita as diferenças, as identidades e que trabalham com a

lógica da interculturalidade, para promover a efetivação dos direitos humanos, especialmente das minorias e grupos vulneráveis.

A partir de uma análise histórica, também foram verificados os problemas da democracia e estabelecidos os requisitos necessários para a garantia de sua qualidade efetiva, mostrando-se a dependência da educação em direitos humanos, que valoriza a participação cidadã efetiva em todos os ambientes e o pluralismo.

Demonstrou-se, ainda, que o Estado brasileiro é fundado na dignidade da pessoa humana, na cidadania e no pluralismo e, na condição de Estado Democrático de Direito, possui objetivos de transformar a realidade para construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalidade e reduzir as desigualdades sociais e regionais, garantir o desenvolvimento nacional e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ademais, verificou-se a íntima e peculiar relação entre democracia e direitos humanos, que envolve dependência e cooperação, mas também certa tensão, fato que precisa ser considerado pela educação em direitos humanos, para que esta possa procurar efetivar e potencializar ambos, buscando a melhor harmonia possível.

Nesse cenário, constatou-se que a educação aparece como um direito humano, fundamental, que foi amplamente reconhecido e protegido pela Constituição Federal de 1988.

Em seguida, realizou-se a análise dos diferentes aspectos que envolvem a educação em direitos humanos, lembrando-se o seu histórico de origem nacional na luta contra a ditadura, a sua natureza de direito humano, as suas amplitudes conceituais, de conteúdos e de finalidades, que, todavia, não afastam os contornos expostos de efetivação dos direitos humanos e da democracia, sobretudo a partir das demandas urgentes de empoderamento de grupos vulneráveis e erradicação da exclusão e discriminação.

Verificou-se, ainda, a importância das pedagogias condizentes com os demais aspectos, baseadas nos princípios dos direitos humanos e da democracia, bem como foram analisados os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As normativas da ONU, da OEA e do Brasil foram apresentadas e mostraram a amplitude de instrumentos em favor da educação em direitos humanos e o espaço de valorização que ela encontra na atualidade no plano internacional e nacional.

No tocante à relação entre democracia e educação em direitos humanos, demonstrou-se que esta pode contribuir de diversas maneiras para efetivar a participação democrática, seja pelo fomento da informação, da educação e da realização da compreensão esclarecida, seja pela criação e reforço de uma cultura democrática ou até mesmo pela conscientização sobre o processo democrático e a necessidade de preservação dos direitos das minorias.

Sobre a relação dos direitos humanos com a educação em direitos humanos, mostrou-se que, além das diversas possibilidades de efetivação dos primeiros por meio da segunda, desponta a importância e efetividade da educação em direitos humanos para reconhecimento e promoção dos direitos humanos dos grupos vulneráveis e excluídos.

Por fim, no cenário do Estado Democrático de Direito, em que o Judiciário ganha destaque como novo espaço para a efetivação dos direitos sociais, culturais, econômicos e coletivos, especialmente em favor dos grupos vulneráveis e excluídos, mostrou-se a relevante missão da Defensoria Pública de promover o amplo e efetivo acesso à justiça social, a partir da educação em direitos humanos, o que envolve desde projetos específicos de educação em direitos humanos, até o favorecimento da participação das camadas excluídas nos sistemas diversos de resolução de conflitos e no Judiciário, abrindo-se a elas a possibilidade de participarem da interpretação constitucional e da conformação e redefinição emancipatória dos direitos humanos.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGRA, Walber de Moura. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio L. (coords.) *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013, p. 118-120.

ALVES, Cléber Francisco. *Justiça para Todos! Assistência jurídica gratuita nos Estados Unidos, na França e no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. *O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade*. 2012. 228 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Janaina Pires. *Educação em direitos humanos: um estudo do curso "Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência" em Goiás*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo, 2013. PUC/SP.

BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROSO, Luís Roberto; BARCELLOS, Ana Paula de. A nova interpretação constitucional: ponderação, argumentação e papel dos princípios. In: LEITE, George Salomão (Org). *Dos princípios constitucionais: considerações em torno das normas principiológicas da Constituição*. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 101/135.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jul 2013.

_____. Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf> Acesso em: 30 nov 2013.

_____. Decreto nº 3.321 de 30 de dezembro de 1999. Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=228560>> Acesso em 15 mai 2014.

_____. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 27 jul 2013.

_____. Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm> Acesso em: 30 nov 2013.

_____. MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866> Acesso em: 20 jul 2013.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 20 jul 2013.

_____. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 30 de jun 2014.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual. - Brasília: SDH/PR, 2010, p. 150. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>> Acesso em: 20 jul 2013.

BENEVIDES, Maria Vitoria. *Educação em direitos humanos: de que se trata?*, Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/boletins/edh/br/boletim1.html>> Acesso em: 10 jun 2014.

BETTO, Frei. *Educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/betto_edh.html> Acesso em 15 fev 2008.

BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2011.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004,

_____. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas*. Org. Michelangelo Bovero. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BONAVIDES, Paulo. *A Constituição aberta: temas políticos e constitucionais da atualidade, com ênfase no Federalismo das Regiões*. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2004,

CAGGIANO, Monica Herman S. *A Educação. Direito Fundamental*. In: Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *O direito na sociedade complexa*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação em direitos humanos: questões pedagógicas*. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio L. (coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013.

CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e teoria da Constituição*. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2002,

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*; Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002, p. 11-12.

CARDOSO, Luciana Zaffalon Leme. Fendas democratizantes: mecanismos de participação popular na Defensoria Pública e o equacionamento da luta social por oportunidade de acesso à justiça. In: RÉ, Aluísio Iunes Monti Ruggeri; REIS, Gustavo Augusto Soares dos. *Temas aprofundados da Defensoria Pública*, vol. 1. Mato Grosso: Podivum, 2014, p. 33-66.

CARPANELLI, Fernanda Galhardo; SILVA, Mariana Lins de; ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. Cursos de defensores populares: relato de uma experiência emancipatória. In: ROCHA, Amélia [et. al.]. *Defensoria Pública, Assessoria Jurídica Popular e Movimentos Sociais e Populares: novos caminhos traçados na concretização do direito de acesso à justiça*. Fortaleza: Dedo de Moças Editora e Comunicação Ltda.: 2013, p. 717-737.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Direitos humanos, formação escolar e esfera pública. In: Educação e Metodologia. BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 255-272.

CONJUR. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2011-mai-29/entrevista-peter-haberle-constitucionalista-alemao> Acesso em 10 fev 2014.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Acesso à justiça, assistência jurídica integral e gratuita e educação em direitos. In: SÉGUIN, Elida; FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de. *Direitos sociais: estudos à luz da Constituição de 1988*. Curitiba: Letra da Lei, 2010, p. 161-181.

_____, Rafael Rocha Paiva. Direitos fundamentais das pessoas com transtornos mentais e atuação da Defensoria Pública. In: RÉ, Aluísio Iunes Monti Ruggeri; REIS, Gustavo Augusto Soares dos. *Temas aprofundados da Defensoria Pública*, vol. 2. Mato Grosso: Podivum, 2014, p. 493-536.

_____. Normativa da educação em direitos humanos nas Nações Unidas e no Brasil. *Revista Eletrônica Sapere Aude*. Ano 2, vol. 1, ago 2013. Disponível em: <<http://www.revistasapereau.de.org/ano-2-volume-13-agosto-2013.aspx>> Acesso em: 15 mai 2014.

CUNHA, Paulo Ferreira da. Crise do Direito e do Estado e Educação para os Direitos Humanos. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (coords). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 115-132.

DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. Trad. Patrícia de Freitas Ribeiro; rev. trad. Aníbal Mari. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DALLARI, Dalmo. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DIMOULIS, Dimitri. Estado Nacional, Democracia e Direitos Fundamentais. Conflitos e aporias. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, 29-44.

DOREN, Charles Van. *Uma breve história do conhecimento*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZAGA, Terezinha de Oliveira; FERREIRA, Eliane Major. Formando Promotoras Legais Populares para promover os direitos das mulheres em São Paulo. In: AGENDE. *Experiências em Advocacy em Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos*. Brasília: Gráfica Relevo Serviços, 2002, p. 55-74.

HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

KAMADA, Fabiana Larissa. As mulheres na História: do grito ao silêncio. In: BERTOLIN, Patricia Tuma Martin; ANDREUCCI, Ana Claudia Pompeu Torezan (orgs.) *Mulher, sociedade e direitos humanos*. São Paulo: Rideel, 2010, p. 37-60.

KIM, Richard Pae. O conteúdo jurídico da Cidadania na Constituição Federal do Brasil. In: MORAES, Alexandre de; KIM, Richard Pae. (coords.). *Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais e individuais coletivos*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 17-41.

LIMA FILHO, Marcos José de; FREITAS, Lorena de Melo. *A pedagogia do oprimido como referencial teórico da educação em direitos humanos com movimentos sociais populares*. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=bc7316929fe1545b>> Acesso em: 15 jul 2014.

LIMA, Martonio Mont´Alverne Barreto. In; CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio L. (coords.) *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013, p. 135-136.

MAIA, Antonio Cavalcanti. Acerca dos direitos humanos e o diálogo intercultural. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 103-116.

MAPA TERRITORIAL, TEMÁTICO E INSTRUMENTAL DA ASSESSORIA JURÍDICA E ADVOCACIA POPULAR NO BRASIL / José Antônio P. Gediél, Leandro Gorsdorf, Antonio Escrivão Filho, Hugo Belarmino, Marcos J. F. Oliveira Lima, Eduardo F. de Araújo, Yuri Campagnaro, Andréa Guimarães, João T. N. de Medeiros Filho, Tchenna Maso, Kamila

B. A. Pessoa, Igor Benício, Virnélia Lopes, André Barreto - Curitiba/PR – Brasília/DF – João Pessoa/PB 2011.

MARTINES JÚNIOR, Eduardo. As Instituições de Educação Superior e as Autoridades Estatais: Autonomia e Controle. In: Ranieri, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p. 113-122.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 103-115.

MENDES, Gilmar Ferreira. Controle de Constitucionalidade: Hermenêutica Constitucional e Revisão de Fatos e Prognoses Legislativos pelo órgão judicial. *Revista Jurídica virtual*, Brasília, vol. 1, n. 8, janeiro 2000, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_08/cont_constitucionalidade.htm> Acesso em 15 mai 2014.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MORETTI, Denise Martins. A responsabilidade internacional do Estado brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. *Revista Digital de Direito Público*. vol. 1, n. 1, 2012.

MÜLLER, Friedrich. Teoria e Interpretação dos Direitos Humanos Nacionais e Internacionais – especialmente na ótica da teoria estruturante do direito. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 45-52.

NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 239-252.

NAÇÕES UNIDAS. Resolução 59(1) da Assembleia Geral da ONU. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/036/19/IMG/NR003619.pdf?OpenElement>> Acesso em 30 nov 2013.

_____. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em: 25 jul 2013).

_____. Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação em direitos humanos. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>> Acesso em: 25 jul 2013.

_____. Declaração e Programa de Ação de Viena, disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em: 30 nov 2013.

_____. Declaração sobre os Princípios Fundamentais Relativos à Contribuição dos Meios de Comunicação de Massa para o Fortalecimento da Paz e da Compreensão Internacional para a Promoção dos Direitos Humanos e a Luta Contra o Racismo, o Apartheid e o Incitamento à Guerra. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec78.htm>> Acesso em: 30 nov 2013.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf> Acesso em: 30 nov 2013.

_____. Escritório do Alto Comissariado para Direitos Humanos. Avaliação da implementação da primeira etapa (2005-2009) pela Agência Transnacional do Comitê de Coordenação para Educação em Direitos Humanos no Sistema Escolar das Nações Unidas (UNIACC). <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/EvaluationWPHRE.aspx>> Acesso em: 25 jul 2013.

_____. Escritório do Alto Comissariado para Direitos Humanos. Resoluções e relatos da Assembleia Geral e do Conselho de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/ResolutionsReports.aspx>> Acesso em: 25 jul 2013.

_____. Escritório do Alto Comissariado para Direitos Humanos. Terceira fase (2015-2019) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ThirdPhaseIndex.aspx>> Acesso em: 25 de jul 2013.

_____. Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_politicos.htm> Acesso em: 30 nov 2013.

_____. Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm> Acesso em: 30 nov 2013.

_____. Plano de ação para a primeira etapa do Programa Mundial para educação em direitos humanos, p. 1. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em: 24 jul 2013.

_____. Plano de ação para a segunda etapa do Programa Mundial para a educação em direitos humanos. Disponível em: <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/programme/secondphase/news.htm>> Acesso em: 25 jul 2013.

_____. Resolução nº 24/15 de 08 de outubro de 2013 do Conselho de Direitos Humanos. Disponível em:

<<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ResolutionsReports.aspx>> Acesso em: 15 mai 2014.

NASCIMENTO, Marcos Henrique Caetano. *A legitimidade da Defensoria Pública do Estado de São Paulo no desempenho da educação em direitos*. Dissertação (Mestrado em Direito) Instituição Toledo de Ensino. 2013.

NOVAIS, Jorge Reis. Direitos como trunfos contra a maioria – sentido e alcance da vocação contra majoritária dos direitos fundamentais no Estado de Direito Democrático. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 79-114.

OEA. Carta da OEA. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/tratados_A-41_Carta_da_Organiza%C3%A7%C3%A3o_dos_Estados_Americanos.htm> Acesso em 21 fev 2014.

_____. Carta Democrática Interamericana. Disponível em: <http://www.oas.org/OASpage/port/Documents/Democratic_Charter.htm> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Carta Social das Américas pela Assembleia Geral da OEA. Disponível em: <http://www.oas.org/OASpage/port/Documents/Democratic_Charter.htm> Acesso em 15 mai 2014.

_____. Compromisso Hemisférico pela Educação da Primeira Infância. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/reunioes_ministeriais.asp> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância. Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Convenção Interamericana contra toda forma de Discriminação e Intolerância. Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm> Acesso em 20 maio 2013.

_____. Declaração de Compromisso de Port of Spain. Disponível em: <http://www.summit-americas.org/v_summit_sp.html> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Declaração de Manágua para a Promoção da Democracia e do Desenvolvimento. Disponível em: <<http://scm.oas.org/pdfs/agres/ag03807P01.pdf>> Acesso em 10 abr 2014.

_____. Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos. Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Declaração de Paramaribo. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/reunioes_ministeriais.asp> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Declaração de Quito. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/reunioes_ministeriais.asp> Acesso em: 20 jun 2014

_____. Declaração de San Pedro Sula: Rumo a uma cultura da não-violência. Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 20 jun 2014.

_____. Declaração nº 71 (XLIII-O/13). Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 jun 2014.

_____. Marco estratégico 2011-2014: a educação como chave do futuro democrático. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/multic/defaultIIDHpt.aspx?Portal=IIDHpt>> Acesso em 15 mar 2014.

_____. Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf> Acesso em: 15 jun 2014.

_____. Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas. Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/cajp/direitos%20humanos.asp>> Acesso em: 10 abr 2014.

_____. Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas. Disponível em: <<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3nenValoresyPr%C3%A1cticasDemocr%C3%A1ticas/Sobreelprograma/tabid/1229/Default.aspx?language=es-co>> Acesso em: 15 jun 2014.

_____. Proposta curricular e metodológica para incorporação da educação em direitos humanos na educação formal de meninos e meninas entre 10 e 14 anos. Disponível em: <http://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=0b786e43-e15e-4a82-8957-0b34b38e7fc0&Portal=IIDHpt> Acesso em: 15 jun 2014.

_____. Resolução nº 1217 (XXIII-O/93). Disponível em: <<http://scm.oas.org/pdfs/agres/ag03807P01.pdf>> Acesso em: 10 abr 2014.

_____. Resolução nº 1855 (XXXII-O/02) da Assembleia Geral da OEA. Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Resolução nº 2066 (XXXV-O/05). Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> Acesso em 15 mar 2014.

_____. Resolução nº 2732 (XLII-O/12). Disponível em: <<http://www.oas.org/consejo/pr/AG/resoluciones%20y%20declaraciones.asp>> 15 mai 2014.

OLIVEIRA; Marcelo Lima de; PESSOA, Hugo Costa; Avaliação da qualidade na Educação Básica. In: ABMP, Todos pela educação (org.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 613-629.

PANNUNZIO, Eduardo. O Poder Judiciário e o Direito à Educação. Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p. 61-88.

PARA UMA NOVA CARTOGRAFIA DA JUSTIÇA NO BRASIL / Leonardo Avritzer et al - Belo Horizonte Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010. 103 p. -ISBN: 978-85-62707-22-3.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva,

_____. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*. 4 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. Comentários ao Código de Processo Civil, tomo I, 2ª. Ed., Forense, 1958.

POPPER, Karl Raimund. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Trad. Milton Amado. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1987.

RABENHORST, Eduardo. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 93-102.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*, 2009. Tese (Live-Docência em Direito) Universidade de São Paulo.

RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo da educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2011.

REIS, Gustavo Augusto Soares dos. Educação em direitos e Defensoria Pública: reflexões a partir da Lei Complementar nº 132/09. *Revista da Defensoria Pública*, ano 4, n. 2, p. 111-142, jul/dez 2011.

RIGHETTI, Sabine. A educação indígena e o papel do Estado. In: Ranieri, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, p. 241-256.

SACAVINO, Susana Beatriz (org.). *Educação em direitos humanos: pedagogias desde o sul*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013, p. 56-58

SADER, Emir. Contexto Histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007, p. 75-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1998*. 3 ed. rev. atual. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 273-284.

SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Antropologia e educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 119-132.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16 ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 1999.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio: In: MORAES, Alexandre de; KIM, Richard Pae. (coords.). *Cidadania: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais e individuais coletivos*. São Paulo: Atlas, 2013, p. 104-122.

SOUZA, Emerson de Oliveira. Educação – Lei 11.645/08: sonho ou realidade. Os desafios para se trabalhar a temática indígena na sala de aula. *Publicação oficial da Associação Juízes para a Democracia*. Anos 14, nº 61, out-dez 2013, p. 09.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia; BENEVIDES, Maria Victoria. *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 150-170.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Petrópolis, 2011.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Informe Delors. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em 10 mai 2014.

VACCARO, Stefania Becattini. A reinvenção da democracia e o direito a ter direitos. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (orgs.). *Direitos humanos e democracia*. Rio de Janeiro: Forense, 2007, p. 481-490.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Claranda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de (org). *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*, São Leopoldo: Sinodal, 2001, p. 143-156.

WEIS, Carlos. Direitos Humanos e Defensoria Pública, *Boletim IBCCRIM*, ano 10, n. 115, p. 5-6, jun. 2002.

WOLKMER, Antonio Carlos. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos. In: BITTAR, C.B. (coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 205-218.