

Organizadores:

Mariá Brochado

Décio Abreu

Natália Freitas

Educação em **Direitos Humanos** **uma contribuição mineira**

Coletânea de artigos elaborada pelo Projeto Integrando Ações de Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais: uma parceria entre FMDH e UFMG.

Órgão Fomentador: SEDH-Governo Federal

Criação e Design: Matheus Hermsdorff

Distribuição Gratuita

Organizadores:

Mariá Brochado

Décio Abreu

Natália Freitas

Educação em Direitos Humanos uma contribuição mineira

Coletânea de artigos elaborada pelo Projeto Integrando Ações de Educação em
Direitos Humanos em Minas Gerais: uma parceria entre FMDH e UFMG.

Órgão Fomentador: SEDH-Governo Federal

Criação e Design: Matheus Hermsdorff

Distribuição Gratuita

E24 Educação em direitos humanos : uma contribuição mineira / Organização: Mariá Brochado, Décio Abreu, Natália Freitas. - Belo Horizonte : Ed. UFMG: Proex, 2009.

ISBN: 978-85-88221-22-2

1. Direitos humanos I. Brochado, Mariá.
II. Abreu, Décio. III. Freitas, Natália.

CDU: 342.7

[Clique sobre um título para ir direto ao texto](#)

ÍNDICE

• APRESENTAÇÃO.....	7
Erasto Fortes Mendonça	
• A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	11
Paula Cambraia Mendonça Viana e Egídia Maria de Almeida Aiexe	
• PEDAGOGIA DA EMANCIPAÇÃO APLICADA EM DIREITOS HUMANOS	17
Miracy Barbosa S. Gustim	
• PAIDEIA OU EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS	29
Joaquim Carlos Salgado	
• QUAL ESCOLA QUEREMOS? EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	37
Adla Betsaida, Natália Freitas e Lucas Pereira	
• A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE CIDADANIA.....	47
Egídia Maria de Almeida Aiexe	
• A SALA DE AULA E OS DIREITOS HUMANOS - CONCEITOS SUBJETIVOS E SUBLIMADOS	57
João Batista Rocha	
• EDUCAÇÃO MORAL E POLÍTICA DE CRIANÇAS E DIREITOS HUMANOS.....	71
Maria Fernanda Salcedo Repolês	
• DIREITOS HUMANOS E PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ	83
Cléber Lizardo de Assis	
• PARA UMA NOVA VISÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	93
Pedro Henrique Lima, Lucas Winter e Mariana Lacerda	
• PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E PEDAGOGIA JURÍDICA	103
Décio de Abreu, Livia Martelletto e Matheus Hermsdorff	
• TRANSVERSALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	113
Flávia Santana da Silva e Mariana Canuto	
• SOLIDARIEDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	123
Márcia de Oliveira Alvares	
• EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO FORMAÇÃO DA CIDADANIA CULTURAL.....	133
Mariá Brochado	
• PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	145
Angélica Barroso, Caio Benevides e Diego Laignier	
• DISPOSITIVOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	153
Égina Glauce Pereira e Estevão Damazo	
• MÍDIA, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	165
Robson Sávio Souza	
• DIREITOS HUMANOS E POLÍCIA, BINÔMIO FUNDAMENTAL DA SEGURANÇA PÚBLICA.....	175
Capitão Cláudio Duani Martins	
• TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	185
Nathália Lipovetsky, Guilherme Jeangregório e Jordão Silva	

APRESENTAÇÃO

Passados mais de sessenta anos de existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de seus desdobramentos na forma de tratados e acordos internacionais que alcançaram a compreensão da ampliação e da positivação de direitos especialmente voltados para segmentos da sociedade humana sobre os quais deve estar presente a proteção do Estado, é forçoso reconhecer que o mundo segue sendo violador dos direitos fundamentais.

Sobre a afirmação proclamada no primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de que todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos e que devem agir uns com os outros num espírito de fraternidade, já Hanna Arendt contrapunha a sua polêmica posição de que os homens não nascem livres e iguais. É verdade que essa condição não nos é dada como um presente dos céus, mas pode ser alcançada tão somente na medida em que nos organizamos e lutamos por direitos.

Essa preocupação nos indica que a consciência do outro como um igual precisa ser lembrada, reconhecida, aperfeiçoada a cada momento de nosso processo de permanente educação. Por isso mesmo, já a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu preâmbulo, preocupou-se em afirmar a necessidade de instauração de processos educativos que permitam que a consciência sobre a dignidade da pessoa humana seja assimilada como um valor universal.

A Conferência de Viena realizada em 1993 pela Organização das Nações Unidas clareou e objetivou ainda mais essa preocupação, instaurando a Década Internacional da Educação em Direitos Humanos e instando os países membros a organizarem-se para a realização sistemática de processos educacionais capazes de promover a compreensão dos direitos fundamentais e universais do ser humano como forma eficaz para o enfrentamento às violações no campo dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, bem como no combate à intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política dentre outras.

O Brasil respondeu a essa demanda internacional com a criação de um Programa Nacional de Direitos Humanos e, posteriormente, com a instituição de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos que teve como primeira tarefa a elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos orientador das políticas públicas para essa temática. Proposto em sua versão preliminar no ano de 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi apresentado e debatido em encontros estaduais que geraram a contribuição de mais de cinco mil emendas, de maneira que, no final de 2006 pôde o Estado brasileiro contar com um instrumento normativo que define diretrizes e princípios gerais e estabelece ações programáticas a serem alcançadas em cinco grandes áreas: na educação básica, na educação superior, na educação não-formal, na mídia e na formação dos profissionais dos sistemas de justiça e de segurança pública.

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões como a apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressem uma cultura de direitos humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos.

Em acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU, o nosso Plano Nacional considera que os direitos humanos são uma área de conhecimento transdisciplinar que deve estar presente na formação de todas e todos desde a mais tenra idade, alcançando, inclusive, a formação inicial e continuada de nível superior de todos os cursos.

A certeza de que há muito ainda a ser conquistado no campo do respeito à dignidade da pessoa humana, sem qualquer distinção, nos impele a aprofundar cada vez mais os processos formativos inspirados nos valores humanistas embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, da solidariedade e da fraternidade entre os seres humanos. A afirmação da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência desses direitos fundamentais constitui o lastro para a implantação na sociedade de uma cultura de direitos humanos, de respeito às diversidades e de formação de cidadãos capazes de zelar pelo exercício e pelo controle democrático das ações do Estado.

É nesse contexto que se circunscrevem experiências educacionais de todos os níveis em nosso país, ampliando de maneira gradual, mas sempre persistente, a nossa capacidade de construir uma sociedade em que a cidadania planetária possa ser uma utopia a ser alcançada, em que nos reconheçamos como membros de uma mesma família humana, múnus fundamental da compreensão da fraternidade como categoria civil e política.

As experiências ocorridas no estado de Minas Gerais no campo da Educação em Direitos Humanos são resultado de um processo de mobilização de pessoas e entidades da sociedade civil e do Poder Público em torno da promoção, da defesa, da proteção e do enfrentamento a todo tipo de violação dos Direitos Humanos. O Fórum Mineiro de Educação em Direitos Humanos como espaço público de participação teve e continua a ter um protagonismo fundamental como canal de articulação dessas pessoas e entidades, potencializando suas ações e dando a elas um caráter orgânico.

A Universidade Federal de Minas Gerais, por meio de sua Pró-Reitoria de Extensão, ao assumir parceria institucional com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República para a constituição e consolidação de um Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, disponibiliza sua experiência acadêmica e seu reconhecimento social para ampliar o diálogo com os mais diversos setores da comunidade mineira em proveito da ampliação da cidadania, da criação de uma cultura de Direitos Humanos e de paz na sociedade. A materialização dessa parceria por meio de projeto de extensão desenvolvido pela UFMG, tendo como eixo estruturante a Educação em Direitos Humanos, pelo seu caráter transdisciplinar, potencializa a vocação natural da extensão universitária como articuladora da indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Dessa maneira, professores e estudantes da UFMG e representantes do Fórum Mineiro de Educação em Direitos Humanos, ao envolverem-se na elaboração de uma coletânea de textos sobre os eixos temáticos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, não apenas sistematizam suas reflexões acadêmicas realizadas ao longo das diversas atividades do projeto, mas fundamentalmente colocam à disposição do grande público um importante instrumento de disseminação de conteúdos que podem dar suporte e ampliar a capacidade de luta de todos que desejam ser promotores dos Direitos Humanos.

O acesso a esse material, em especial a educadores e estudantes, poderá constituir-se importante fonte de apreensão de conhecimentos, de afirmação de valores e do fortalecimento de práticas protetivas dos direitos fundamentais da pessoa humana. A UFMG e o Fórum Mineiro de Educação em Direitos Humanos, com essa obra, colabora de maneira decisiva para a efetivação dos objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, afirmando mais uma vez a importância e o compromisso da Universidade Pública e dos organismos da sociedade civil com a realização de políticas públicas que ampliam a formação de uma cultura de direitos humanos na sociedade brasileira.

Àqueles que sonham com a construção de uma sociedade planetária onde a essência da igualdade e da liberdade de todos os seres humanos possa ser a lógica de sua organização, resta a compreensão de que um Planeta Mundializado só será alcançado quando a ênfase ao que é comum à família humana, com o concurso da Fraternidade, for um imperativo da convivência. Considerar o outro como um diferente e um semelhante, na nossa condição de sermos todos únicos e, ao mesmo tempo, semelhantes porque irmãos em humanidade, nos leva à fraternidade praticada por meio do olhar à mesma altura do olhar do outro.

Esta obra disponibilizada ao grande público é mais um importante elemento para a consecução dessa utopia, aqui tomada não como um objetivo irrealizável, mas como um horizonte a ser alcançado pelo esforço coletivo comprometido com a construção de um mundo justo e igualitário.

Erasto Fortes Mendonça¹

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

¹ Doutor em Educação. Coordenador-Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e professor aposentado da Universidade de Brasília.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS²

Paula Cambraia de Mendonça Vianna³

Egídia Maria de Almeida Aeixe⁴

Uma Universidade deve ser capaz de cumprir, de forma harmônica e indissociável suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Extensão, pela sua capacidade de realizar interações diversas e múltiplas com os diferentes setores da sociedade, viabiliza o compromisso da responsabilidade social universitária, gerando conhecimento, transmitindo-os e contribuindo com as transformações que ocorrem na sociedade. Isto só se torna possível porque as ações extensionistas são sustentadas por uma prática dialógica, interdisciplinar e impactante tanto no contexto social quanto na formação dos atores envolvidos no processo.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem se destacado no cenário de nosso estado pelo seu engajamento nos esforços para resolução dos problemas que assolam nossa sociedade, dentre os quais o da violência, que tem sido objeto de crescente preocupação em nossas comunidades.

O avanço da violência encontra campo fértil nas sociedades que se caracterizam pela desigualdade social. A baixa renda familiar e a falta de expectativa de emprego têm levado as nossas crianças e adolescentes ao mundo da exploração sexual e das drogas. Há, portanto, nesse contexto, um problema sério de cooptação de crianças e jovens, iludidos pelas drogas e pelo ganho fácil de dinheiro.

Por outro lado, a violência também está associada à impunidade legal e social e acontece em ambientes prováveis, onde a relação de poder dominador/dominado ocorre sem a intervenção

² Texto resultante da transcrição da conferência proferida no I Seminário Mineiro de Educação em Direitos Humanos, ocorrido na Faculdade de Direito da UFMG nos dias 28 e 29 de maio de 2009

³ Pró-Reitora Adjunta de Extensão/UFMG.

⁴ Mestre em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito da UFMG. Coordenadora do Fórum Mineiro de Direitos Humanos.

severa e clara de práticas e sanções de coerção e punição ao dominador pelo abuso de poder e prática de crime contra indivíduos e, porque não, contra a sociedade.

De uma forma geral, a violência compromete a qualidade de vida e a saúde dos cidadãos, impede o acesso aos serviços públicos, rouba postos de trabalho, onera investimentos e, principalmente, tem sido responsável por um número crescente de mortes entre jovens, particularmente nos grandes centros urbanos.

A UFMG vem, há alguns anos, desenvolvendo programas e projetos de formação junto a educadores que atuam com crianças e adolescentes em diferentes contextos: creches, pré-escolas, abrigos, centros de internação e outros. No desenvolvimento dessas ações, pode-se deparar com a riqueza de um universo que transcende ao acadêmico. A interlocução permanente com estes parceiros propicia a construção de um conhecimento embasado na realidade e no cotidiano dos profissionais, crianças e adolescentes.

Esta parceria sinaliza para o respeito às especificidades de cada comunidade assim como a sua formação enquanto grupo social, na medida em que a nossa participação busca amalgamar de forma sistemática os conhecimentos construídos e as experiências e reflexões estabelecidas ao longo dos últimos anos.

Vivemos na Universidade um momento muito especial, em que projetos que nos remetem à inclusão social, responsabilidade social, enfrentamento às diversas formas de violência contra crianças e adolescentes compõem a nossa agenda. Entendemos que a atuação nestes projetos é uma decisão política da instituição, em função de seu compromisso social como universidade pública, comprometida com o exercício pleno da cidadania e a superação de formas de exclusão social e marginalização.

Salientamos alguns destes projetos, que, sem sombra de dúvida, mantêm entre si uma relação de proximidade e coerência no seu desenvolvimento: o Escola que Protege, o Programa de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (PAIR), a Escola de Tempo Integral, o Conexões de Saberes.

Uma discussão que nos instiga é a articulação entre os instrumentos legais de proteção às crianças, adolescentes e mulheres (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Maria da Penha e outros) e os projetos de EDH.

Antes de abordar a articulação entre os instrumentos legais referidos, caberia pensarmos o que existe em comum entre ambos os dispositivos, até para sabermos se faz sentido, no conjunto de políticas públicas voltadas ao atendimento de grupos em situação de vulnerabilidade, falar em uma articulação entre os instrumentos legais de proteção e os projetos de EDH. Em seguida, poderemos avaliar a eficácia dessa articulação, os desafios e caminhos que podem ser trilhados pelos operadores de políticas públicas direcionadas para atender tais situações.

O primeiro aspecto que se poderia dizer em comum ou afim entre instrumentos legais de proteção e projetos de EDH é o escopo: corrigir distorções provocadas, muitas vezes, pela ausência de mecanismos de promoção dessas pessoas antes de se tornarem “vulneráveis”, ou “populações sensíveis”, como alguns preferem.

Falando em vulnerabilidade, poderíamos distinguir, de início, entre a) vulnerabilidades de ordem física (desenvolvimento biológico, como idade, condições de saúde, dentre outras); bio-psíquico-emocional (e aí, identificaríamos o próprio desenvolvimento psíquico, ou situações de sofrimento ou deficiência mental, alcoolismo, dependência química, etc.); b) vulnerabilidades de ordem sócio-cultural (pobreza extrema, relações de violência intrafamiliar, etc.).

O que leva a definirmos como grupos vulneráveis ou populações sensíveis, antes de mais nada, é a falta de recursos para responder a uma precariedade (ainda que transitória ou circunstancial) que tem como efeito mais nefasto o de gerar relações de subalternidade no interior de comunidades e de grupos sociais.

Poderíamos argumentar que mulheres, crianças e adolescentes, idosos, portadores de sofrimento mental ou deficiência mental (dentre outros grupos) não nascem vulneráveis. E aí, tristemente, precisamos dizer que no plano sócio-cultural não se nasce vulnerável; torna-se vulnerável, por força de fatores de natureza sócio-econômico-cultural, que se dão também como resultantes de uma conformação política.

Um outro elemento que entra na discussão diz respeito ao lugar social de cada um dos membros de uma comunidade política. A sociedade elege os seus cidadãos, por mais que isso soe medieval. Somos ainda uma sociedade hierárquica, não em nossa conformação jurídica, por certo, mas em nossas práticas sociais. Elegemos quem é cidadão, ou, como afirmam autores como Charles Taylor, ao tratar do tema do reconhecimento, e José Murilo de Carvalho, ao tratar da questão da cidadania, quem é “cidadão de primeira” e quem é “cidadão de segunda classe”. Para um começo de conversa, temos que admitir a existência, entre nós, de sub-cidadanias e sobre-cidadanias. É neste contexto que nascem as leis e instrumentos de que nos valemos para promover ou defender direitos de cidadãos vítimas de violações aos seus direitos fundamentais.

Se podemos admitir como pressuposto que a vulnerabilidade de ordem sócio-cultural é produto de fatores sócio-econômico-culturais, podemos admitir como possível consenso que será pela mesma via que ela poderá ser desconstruída. E, como consideração preliminar, afirmaremos que as políticas (não apenas programas e projetos) de EDH devem necessariamente apontar nessa direção. Mas o desafio proposto pelo tema colocado, não está ainda respondido. Ele traz complexidades que não podem ser ignoradas, sob pena de se produzir mais e novas violações a direitos. Dessa forma, passamos à segunda parte de nossas reflexões.

2 - Como responder a tais fenômenos sem invadir a esfera da autonomia dos respectivos indivíduos ou sem desqualificar sua condição de cidadãos plenos, como supõe o Estado Democrático de Direito?

Por muito tempo, os movimentos sociais reivindicaram direitos sociais, como a redistribuição sócio-econômica, para reduzir as graves desigualdades materiais de grandes parcelas da população brasileira, fruto ainda das distorções de um modelo de Estado Liberal, ausente, indiferente às necessidades humanas, às injustiças sociais. Mas sempre houve uma incômoda sensação, para aqueles atores sociais sérios e comprometidos com a justiça social em sentido amplo, de que as políticas gestadas em moldes assistencialistas estariam gestando a perpetuação da condição dos usuários desses programas.

A promulgação de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso e a Lei Maria da Penha representou um esforço dos setores organizados (a chamada sociedade civil organizada) para dar um novo desenho/ formato às demandas por justiça social, a partir do que se passou a chamar “empoderamento” de setores em situação de risco pessoal e social, como crianças e adolescentes, mulheres, idosos, pessoas com deficiência ou sofrimento mental, etc.

Essas leis impuseram uma nova ética nas relações (seja no plano privado, seja na esfera do setor público) com essas pessoas e grupos. De portadores de vulnerabilidades, passaram a ser considerados (ainda que no plano formal) portadores de direitos. Ou, para usar o termo correto, sujeitos de direitos. Como isso é possível? Uma lei pode mudar a realidade, muitos perguntam, ou duvidam. Não, uma lei não muda a realidade. Primeiro, porque ela é uma abstração. Portanto, ela requer um ator social que a aplique, que a faça operar sobre a realidade.

Segundo, porque, conforme o foco, ela pode até produzir o efeito contrário. Vemos como algumas garantias conquistadas pela mulher na Constituição Federal levaram à redução do nível de empregos oferecidos a elas. Notamos também o surgimento de artifícios para lesarem tais direitos, por parte de empregadores, isto sem falar nas práticas de esterilização compulsória de mulheres pobres, por parte do Poder Público em algumas regiões e cidades.

Tanto o ECA quanto a Lei Maria da Penha, o Estatuto do Idoso, dentre outras leis dessa natureza, vieram propor um reposicionamento sócio-político-cultural de atores estigmatizados e marginalizados. No entanto, como instrumentos ou ferramentas, eles requerem um protagonismo das próprias pessoas afetadas pelas violações de direitos que caracterizam esses públicos/setores. Eis aí um grande, senão o maior desafio de toda a sociedade e do Poder Público. Como exigir-lhes um protagonismo, uma ação se estão amedrontados, acossados e se sentem pequenos, inferiores em relação às outras pessoas?

Como falar de direitos humanos, de cidadania, sem cairmos no vazio de um discurso teórico? Como criar e implementar cada vez mais políticas preventivas e cada vez menos políticas compensatórias? O papel da política deve ser o de evitar que o problema aconteça e não buscar mecanismos para compensar os danos já instalados.

3 - Feitas estas ponderações, iniciamos uma reflexão a respeito de uma aposta na educação em direitos humanos como a porta que abre várias outras portas. Um ponto de partida, digamos. (Vemos que isto nem sempre foi unânime; na verdade, foi um longo caminho até chegarmos neste ponto, e estamos secularmente atrasados). Mas, antes tarde do que nunca, vamos falar em um amplo programa de educação para a cidadania.

Quem seriam os destinatários, num primeiro momento, desses projetos? Por onde começar? Pelos próprios afetados? Ou pelos atores públicos que atuam junto a eles, prestando-lhes assistência?

Os movimentos sociais têm feito muitas iniciativas e desenvolvido muitos projetos nessa direção. E o Poder Público, e a Universidade, como podem atuar neste quadro/ nessa perspectiva?

Uma interface fundamental está no direcionamento dos programas e projetos de EDH para os aplicadores/ operadores dessas leis (agentes sócio-educativos, profissionais e agentes de saúde, conselheiros tutelares, policiais, assistentes sociais, profissionais e servidores da educação).

Algumas questões permanecem em aberto: como aplicar medidas sócio-educativas sem uma política pública clara, bem delineada e consistente, de EDH? Como inserir os profissionais de comunicação neste fenômeno, levando-os a conhecer essas leis? Como formar uma consciência crítica que possa levar informação de qualidade à população em geral?

Gostaríamos, finalmente, de ressaltar que só conseguiremos construir propostas cidadãs, de inclusão e responsabilização, se nos unirmos e avançarmos em direção a uma prática que supere políticas pontuais, fragmentadas e desarticuladas, produzindo ações incompatíveis com os marcos legais, como o ECA, a Lei Maria da Penha, entre outros.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

UMA PEDAGOGIA DA EMANCIPAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Miracy B. S. Gustin⁵

1 REFLEXÕES INICIAIS

Cabe introduzir, neste texto, antes de quaisquer outras formulações mais diretas, a distinção entre o sábio daquele que “sabe muitas coisas”. Valeremos-nos, para tanto, de Manuel Sacristán (SACRISTÁN, 1953, p.13) em uma homenagem feita a Ortega, em 1953, ao afirmar: “O sábio contribui para o conhecimento das coisas um saber de si mesmo e dos demais homens, e daquilo que interessa ao homem. O sabedor de coisas comunica seus conhecimentos. O sábio, ao contrário, está obrigado a mais: se cumpre sua obrigação, aponta para fins. (...) Quando o sábio ensina, assim, os fins dos homens, mais que ensinar coisas, aquilo que ensina é a ser homem”⁶. Assim, o homem sábio seria aquele que reconhece seu próprio ser e de seu outro lhe atribuindo uma identidade que é, ao mesmo tempo, sua própria autonomia e a autonomia de todos os demais seres em um espaço definido de eticidade (HONNETH,2007; GUSTIN,1999).

A Filosofia, mais que atribuir novos conceitos àquilo que existe, revisita concepções anteriores e, reinterpretando-as aos novos tempos, ensina ao homem a ser protagonista de sua própria vida, a construir seu próprio mundo e de sua alteridade, a atribuir vida ao seu entorno, além da indispensável experimentação de intersubjetividade e transcendência. Esta última, se expressa desde o contato corporal até à linguagem que relaciona seres, símbolos e imagens. Assim, para a Filosofia, ensinar é mais que ensinar, é educar no sentido do saber viver, que também deve significar: conviver, comunicar, amar, comprometer-se. Enfim, emancipar-se das estruturas adversas à realização do homem probo. Adversidade que impede a atribuição

⁵ Doutora em Filosofia do Direito. Mestre em Ciência Política. Pós-doutora em Metodologia da Pesquisa e do Ensino do Direito pela Universidade de Barcelona/CAPES. Professora Associada Aposentada da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Professora do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG. Fundadora do Programa Pólos da Faculdade de Direito da UFMG. Fundadora do Programa Pólos de Cidadania da FDUFGM.

⁶ “El sabio añade al conocimiento de las cosas un saber de sí mismo y de los demás hombres, y de lo que interesa al hombre. El sabedor de cosas cumple con comunicar sus conocimientos. El sábio, em cambio, está obligado a más: si cumple su obligación, señala inês (...) Cuando el sabio enseña así los fines del hombre, más que enseñar cosas lo que enseña es a ser hombre.”

de dignidade à humanidade interna em cada ser. A Filosofia como mestra e educadora, deve ser um organismo de idéias renovadoras que influencia decisivamente este século que se esboça em sua primeira década, ainda inacabada.

A Filosofia poderá, quase sempre, optar entre ideários dissolutivos do corpo social ou por aqueles reconstrutivos dos saberes humanos e sócio-culturais. Os desvios ou dissoluções filosóficas ocorreram em todas as épocas, da Antigüidade ao Mundo Contemporâneo. As filosofias reconstrutivas referem-se, primordialmente, aos tempos cotidianos, às imagens e interações dos momentos contínuos. Para Agnès Heller, “A vida cotidiana é a totalidade das atividades que caracterizam as reproduções singulares produtoras da possibilidade permanente da construção social.” (HELLER, 2000, p.20). Assim, os valores conquistados e/ou construídos não se perdem. Disseminam-se pela humanidade e se revestem daquilo que se pode denominar o desenvolvimento contínuo da esfera axiológica emancipadora do ser. Dessa Filosofia reconstrutiva nasce um de seus ramos mais promissores, a Filosofia da Educação e da educabilidade. Esta área dedica-se a revisitar os conceitos fundamentais tanto do processo de aprendizagem como do fenômeno do conhecimento/reconhecimento para se compreender como e quanto se aprende frente a determinados fatos e objetos complexos e interativos.

Da Filosofia reconstrutiva decorrem dois eixos paradigmáticos básicos: o axiológico, ou da atribuição de valores; o crítico, ou da aplicação do julgamento metódico do direito com o objetivo precípua de ultrapassar a esfera da pura obviedade do conhecimento jurídico e de colocar em questão as distorções da realidade jurídico-social e dos conceitos sobre essa realidade. Esses dois eixos, em verdade, participam simultaneamente de um mesmo processo de apreensão lógica do fenômeno jurídico. A questão axiológica, como doutrina do critério de verdade ou das estruturas passíveis de verificação, articula-se permanentemente com uma crítica do agir, e vice-versa.

Reconhece-se, pois, neste trabalho o caráter ideológico ou valorativo da Filosofia do Direito como Filosofia Social. Se a ideologia fosse entendida como juízo de valor transformado em ou confundido com uma asserção de fato, tal como tradicionalmente vista, esta seria uma afirmação negativa do conceito, visto que a tarefa do estudioso seria a de “desmascaramento”, e não de aprovação ou condenação de ações. No limite oposto estaria a outra forma de concebê-la, ou seja, como juízo de valor que, enquanto tal, não deverá realizar a representação da realidade e, por essa razão, não pode ser considerada verdadeira ou falsa por si. Dessa

forma, o que pode ser considerado falso é seu modo de apresentação à consciência, ou melhor, por meio de formas imprecisas de expressão ou de linguagem pouco rigorosa. Sendo assim, o eixo metodológico deve ser visto como análise de discurso, como um conjunto preciso de seqüências lingüísticas ligadas entre si por expressões de uma lógica discursiva.

Na história da humanidade inúmeras explicações falsas da realidade serviram para justificar institutos que eram úteis ao poder vigente ou à manutenção do *status quo*. Como metodologia jurídica, a Filosofia do Direito realiza uma reflexão crítica sobre o discurso ou o conhecimento jurídico; seu conteúdo fundante seria, pois, uma teoria crítica.

A própria complexidade das tarefas que se atribui à Filosofia do Direito deve ser enfrentada. A abrangência de sua ação não mais se restringe a uma tarefa deontológica de curto alcance. É sua missão refletir não somente sobre o direito como norma, mas, também sobre o direito como fenômeno humano e cultural. Retornando ao conceito anterior, em que a Filosofia do Direito é vista como ideologia e como metodologia, deve-se entender, então, que sua história se realiza tanto como história das ideologias como história de sua própria metodologia. Em sentido semelhante a este, de alguma forma também semelhante à Filosofia Social e Política⁷, é que se pretende tratar o tema da educação e da pedagogia da emancipação aplicada aos Direitos Humanos neste texto.

Algumas propostas pedagógicas serão, assim, relatadas e analisadas para depois serem aplicadas ao objeto deste trabalho, sob um ponto de vista filosófico aplicado. A primeira proposta, da Biologia do Conhecimento, conforme Humberto Maturana, supõe a inter-relação entre racionalidade e emoção. Essas duas esferas há bem pouco tempo eram pensadas como conceitos que se desvinculavam no momento cognoscível. Esse filósofo da teoria sistêmica afirma “que ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano (...) As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos...” (MATURANA, 1998, p.15). A partir dessa premissa pode-se entender que o “querer” humano

⁷ Entende-se por Filosofia Social e Política aquela que empreende um esforço sistemático na formulação de uma exegese teórica das crises sócio-culturais, neste estudo em relação ao Mundo Contemporâneo, e que fundamenta teoricamente a atividade prática e cotidiana.

deve ser considerado como um movimento em direção ao saber. Assim, a esfera racional pressuporia coerências dos sistemas argumentativos, enquanto a emocional seria sua condição de possibilidade, seu fundamento.

Uma revisita das formas tradicionais de educação jurídica pode ser compreendida como uma aproximação crítica a um conjunto de coordenações consensuais ou de convencimento que permanecem e se estruturam continuamente por meio da linguagem, dos gestos, dos costumes, da aceitação do outro, das comunicações sensíveis, das emoções. Estas últimas fundam a convivência social e sua linguagem sobre a realização das coisas e das formas de construção/reconstrução das visões de mundo.

Essa reconstrução, ao se estruturar a partir da Filosofia da Educação Aplicada ou da Filosofia Social e Política aplicada à educação em Direitos Humanos, refere-se não apenas ao ensino e à instrução; toda pessoa, nesse sentido conceitual, deve expressar-se por meio da capacidade educativa de todo ser humano. Educação entendida como formação humana, como desenvolvimento integral das qualidades e potencialidades do ser humano e não apenas como aquisição de habilidades e competências formais. O pleno desenvolvimento e plenipotencialização dos indivíduos, fundamento dos Direitos Humanos, por isso da Filosofia do Direito e da própria Filosofia em sua totalidade, só são garantidos pela educação, pois a instrução por si não tem um caráter abrangente, capaz de permitir o aprimoramento das diferentes facetas do todo complexo que constitui a experiência vital humana. As dimensões múltiplas da cognição, a experiência ininterrupta das relações sociais, a inserção cultural, a realização da dignidade humana, não são necessariamente asseguradas pela instrução ou pelo ensino, mas o são pela educação em seu sentido mais abrangente.

Torna-se, assim, indispensável reler de forma crítica, até mesmo a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo XXVI, e entender instrução (termo que ali se utiliza) como sinonímia conceitual de educação, pois é justamente o conteúdo abrangente e emancipatório desta última, que nela está contemplado, ao afirmar o direito de todo ser humano ao pleno desenvolvimento de sua personalidade e de suas liberdades fundamentais. O desafio de se constituir o direito humano à educação e à educação em direitos humanos consiste, justamente, em construir um modelo de ensino-aprendizagem que não esteja vinculado apenas às habilidades e saberes de cunho formal, tecnicista, como sugere a noção de ensino ou de instrução, mas que também, e fundamentalmente, se preocupe com a formação plena dos

indivíduos em determinada cultura. Isso significa tratar o educando como um sujeito de direitos. E, ao se entender que a educação é um direito, como tal deve ser universal e acessível a todos e a todas, em qualquer nível e em todos os âmbitos. Essa universalidade, porém, não deve significar um desconhecimento dos direitos autóctones e das distinções necessárias quando se trata da educação de grupos sociais com características e costumes especiais. Desse modo, não se pode submeter a educação – um direito humano – a quaisquer barreiras discriminatórias ou a requisitos prévios que não permitam ser reconhecidos como justificáveis por uma certa comunidade.

Se aqui se fala em uma Filosofia da Educação aplicada ao campo dos Direitos Humanos em novos moldes, sem a negação absoluta do velho modelo que a estruturou, é indispensável reconceituar, contudo, o sentido do novo no processo de educar. Educar ou favorecer a educabilidade potencial do ser humano é, usando-se de uma forma conceitual mais simples, a convivência com nossa alteridade, a realização da intersubjetividade. Assim, educar pressupõe reciprocidade e comunicabilidade, uma ação contínua que faz do homem um ser inconcluso (FREIRE, 1996), uma vivência individual e social dinâmica e permanente que permite o respeito a si mesmo e à sua diferença e a tudo aquilo que lhe é estranho. Assim, educar é forma de vida e não apenas uma preparação atemporal para a vida. Ainda, conforme indagação de Maturana, “Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano?” (MATURANA, 1998, p.33).

Daí porque a temporalidade, a espacialidade e a historicidade devem se inserir no processo de educar, pois, educação é mudança, é valoração dos afazeres do mundo e de suas transformações, é julgamento crítico permanente de determinado meio social e de seus valores. Se não for, assim, para que educar? Se educar é aprender a coexistir, todos esses valores deverão constituir a formação contínua do ser. O respeito à nossa alteridade é justamente um dos elementos que conforma a bilateralidade atributiva dos direitos e que, afinal, deverá constituir o fundamento teleológico maior da Filosofia da Educação Aplicada ao Direito. Como será possível dar continuidade apenas aos velhos padrões da educação formal se os fluxos da experiência humana e de seus modos de pensar e de fazer são dinâmicos e ininterruptos? Será possível conformar uma epistemologia do saber em direitos humanos na estática do instruir se o mundo é permanente fazer/refazer, é história que depende

das suas próprias condições de possibilidades do pensamento crítico sobre o mundo, suas produções e reproduções? Uma sociedade em transformação exige uma ciência e uma filosofia das ciências que sejam, também, transformadoras e um agir para a emancipação dos seres, capazes de (co) responderem à intrincada agenda da atual complexidade social e do respeito e da tolerância em relação aos direitos dos demais grupos sociais.

Boaventura de Sousa Santos interpela-nos quanto ao fato de que:

(...) vivemos num tempo de porosidades e, portanto, de porosidade ética e jurídica, de um direito poroso constituído por múltiplas redes de ordens jurídicas que nos forçam a constantes transições e transgressões. A vida sócio-jurídica do fim do século [xx] é constituída pela intersecção de diferentes linhas de fronteiras e o respeito de umas implica necessariamente a violação de outras. A intersecção de fronteiras éticas e jurídicas conduz-nos (...) ao conceito de interlegalidade (SANTOS, 1988, p.164).

Assim, trabalha-se com relação aos direitos humanos não só em um sentido interdisciplinar, mas também intersubjetivo e intertextual ao se passar de uma ordem à outra, ou melhor, por ser o Direito uma instituição viva, existirá permanentemente uma dinâmica de inter-influências não apenas em um mesmo ordenamento, mas entre ordenamentos diversos, inclusive a ordem supra-estatal dos direitos humanos.

Ciência, consciência do entorno social, pensamento crítico e emoções problematizadoras da vida cotidiana são hoje inseparáveis. Existe não só uma complexidade epistemológica do conhecimento, mas também a consciência da complexidade de nossas relações com a facticidade da vida e da cultura. Essa percepção da complexidade externa deve ser reconstruída a partir da consciência de uma complexidade interna que é a da nossa própria condição de organizar e produzir novos conhecimentos. A partir das formulações e das premissas apresentadas, indaga-se: com relação aos direitos humanos, é possível reforçar o mesmo tipo de educação advinda do ideário da modernidade? O processo de educar deve ser ainda aquele que se entrega à usurpação do saber compreensivo, pluridisciplinar e crítico? O ser que se educa deve, ainda, se eximir de transformar-se e de transformar seu entorno sócio-vital no sentido da superação das necessidades humanas e, portanto, da reiteração dos direitos humanos? A formação escolar, pode ela se entregar a um emaranhado de fazeres arcaicos que dispensem a renovação de suas estruturas e de suas concepções epistemológicas, revitalizando-se por meio de novas formas de construção dos saberes científicos, filosóficos e da apreensão de todos aqueles saberes produzidos por e no seu entorno, tais como os saberes populares e de senso comum? Todas essas questões dizem respeito a um

pensamento/repensamento da educação como um fazer/pensar reestruturador de novos modos de formar os seres em uma concepção emancipatória em relação aos direitos humanos.

2 UMA PEDAGOGIA DA EMANCIPAÇÃO PARA UMA UNIVERSIDADE ABERTA A UMA APREENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM SEUS CURRÍCULOS

Este estudo, que se estrutura primordialmente a partir das premissas filosóficas do pensamento contemporâneo, tem como prioridade uma abordagem teórico-conceitual sobre as condições contextuais e conjunturais que atribuem complexidade às funções universitárias básicas: a aprendizagem, a produção de conhecimento e sua expansão crítica. Deve-se sugerir um significado para o tema da complexidade sócio-cultural para, em seguida, relacioná-lo a um raciocínio dialético crítico sobre os direitos humanos. Aqui, a complexidade é entendida como a multiplicidade de funções de determinado espaço ou tempo, uma verdadeira difração funcional que atribui aos seres uma variedade de localizações ou de temporalidades culturais. Espaço e tempo como categorias indispensáveis à existência humana. (HARVEY, 1992). Não se pode aceitar, contudo, que essa complexidade possa disciplinar ou domesticar de forma absoluta as funções universitárias ou a própria educação superior, pois, elas mesmas, por si, já contêm suas próprias difrações conceituais. A universidade é lugar e tempo onde se realizam fatos e imaginações desses fatos, concretudes e subjetividades. Daí porque suas funções poderão expressar tanto a ontologia do ser quanto uma deontologia ou uma epistemologia do dever-ser. Ontologia, deontologia, epistemologia intercalam-se em um labirinto de expressões conceituais cruzadas ou, ao contrário, interminavelmente abertas. Nesse sentido, há que se decifrar o conteúdo ou conteúdos abrigados por essas funções para que se decida o que é a Universidade como ser e dever-ser para que sua identidade seja revelada, desvelada ou desconstruída.

As Ciências Sociais Aplicadas, que acolhem a Ciência do Direito em seu espectro paradigmático e fazem parte dessa estrutura organizacional, também se atribuem papéis representativos de espaços teórico-conceituais, que inúmeras ocasiões deslocadas no tempo, não de forma linear como o movimento irrecorrível da “flecha do tempo”, porém como deslocamento sinuoso, às vezes em movimento para o futuro, outras como reprodução de arcaísmos.

Considerando as características da contemporaneidade há que se pensar em novos fundamentos, metodologias e papéis para o desenvolvimento da educação brasileira. Com a intensificação do fenômeno da globalização, particularmente com os avanços da microeletrônica, da automação e de outras tecnologias de largo espectro, tem-se convivido com uma aceleração do conhecimento científico e com seus impactos nos campos da comunicação e da informação. A educação superior é, imediatamente, afetada por essas transformações que questionam sua efetiva contribuição para o país, para a sociedade como um todo e, mais especialmente, para o bem-estar e a dignidade do ser humano.

O ensino superior não poderia se eximir dos efeitos da atual crise de transição paradigmática pela qual passam os países. O processo de universalização das relações, os avanços da comunicação entre as ciências e cientistas, dentre outros, trazem transformações nas esferas sociais e produtivas, não podendo ser negligenciada a importância da formação do profissional de nível superior para as novas funções e para uma sociedade, considerada periférica, que apresenta níveis crescentes de exclusão e de risco. Ao mesmo tempo, apesar das restrições e dos condicionamentos negativos, essa sociedade periférica deve propor, permanentemente, a liberação das possibilidades humanas para que o homem possa alcançar sua emancipação das estruturas - fáticas e de pensamento - dissolutivas e perversas.

Assim, deverá repensar o fundamento que tradicionalmente foi atribuído aos direitos em geral e, mais especificamente, aos direitos humanos. Lembre-se que estes últimos foram uma conquista da civilização. Na modernidade, os direitos humanos apresentaram-se como uma conquista normativa em sentido estrito. As normas deveriam atribuir aos homens seus direitos fundamentais como regras universais, válidas para todas as sociedades e culturas. Esta seria uma visão moderna do direito natural. Com sua universalidade normativa passa-se a se questionar sobre as possibilidades de sua efetiva garantia para todos os homens. Assim, o seu agrilhoamento em normas que se pretendiam universais e irrefutáveis foi questionado na contemporaneidade do pós-guerra. Foram os movimentos sociais em favor da garantia dos direitos humanos que demonstraram a necessidade de os reconceber à vista dos novos valores e da variedade de direitos dessa natureza que gradualmente surgiam. E, isso implicou na atribuição de um conteúdo aberto aos direitos humanos no sentido de sua constante adequação às transformações sócio-culturais e políticas.

Não se pode negar a inadequação cada vez mais profunda entre os conhecimentos e as formas do pensar universitário, por conteúdos disciplinares estanques, e os fatos ou problemas cada vez mais multidimensionais, transdisciplinares e transnacionais. Ciência, consciência do entorno social e racionalidade crítica são hoje inseparáveis. Existe não só uma complexidade epistemológica do conhecimento; é indispensável, ainda, a consciência da complexidade das relações dialéticas do sistema de ensino superior com os fatos da vida e da cultura. Essa percepção da complexidade externa deve ser re-construída. Há uma urgência e um convite do sistema social a novos modos de pensar e a superar os velhos hábitos e tradições da herança intelectual do Ocidente, desde o momento da Ilustração. As inúmeras violências contra os homens estão aí a demandar mudanças efetivas.

Uma sociedade em transformação exige uma ciência transformadora e um agir para a emancipação, capazes de (co) responderem à multiforme e intrincada agenda da sociedade atual. Uma produção transformadora de conhecimento científico deve, pois, realizar-se a partir de uma efetiva complementaridade da investigação, do ensino-aprendizagem e da disseminação do conhecimento produzido.

A racionalidade moral-prática, onde se insere mais diretamente o campo das Ciências Sociais Aplicadas e, neste, a Ciência do Direito, apresenta como diretrizes paradigmáticas: 1º) o esforço para a manutenção da dignidade humana; 2º) a reversão do processo de expropriação da pessoa humana de sua capacidade de participação e de inclusão sócio-cultural; 3º) a promoção do reconhecimento de outras formas de saber que ao se interagirem promovem a valorização de um conhecimento mais próximo das condições e características da facticidade social; 4º) o estímulo a uma ciência que subordine o saber técnico a um saber ético e que se comprometa com os valores mais amplos da sociedade humana cidadã e democrática.

Essas diretrizes procuram refletir a necessidade de as organizações educativas não permanecerem administrando inércias ou campos de decadência. A construção didático-pedagógica crítica e libertadora de nível superior deve se inserir em um paradigma de transformação radical constituída por um processo transdisciplinar, com o objetivo de um movimento de superação da crise dos antigos modelos unidisciplinares, monológicos e insuficientemente reflexivos. Desde 1872, em suas conferências na Basileia, que compõem o conjunto de escritos inacabados *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (NIETZSCHE, 2003), Friedrich Nietzsche criticou a erudição pela erudição e a ausência de

uma visão filosófica de conjunto como ingrediente importante aos processos pedagógicos. Apontou, ainda, para uma mediocrização e degradação do processo de pensar por meio da disseminação de uma cultura que não mais permitiria a problematização da vida a partir da reflexão filosófica. Até onde não continuamos, ainda hoje, com as mesmas críticas?

Problematizar o conhecimento e não apenas aceitá-lo é, afinal, permitir a realização de uma epistemologia que torne o próprio conhecimento um sujeito histórico que se realiza no campo da consciência de sua capacidade de transformação e de adequação à necessidade de uma ciência para a liberdade e a emancipação do ser. Esse processo deverá construir sujeitos prontos para aprender, conhecer e questionar as formas e os conteúdos do conhecimento acumulado. A curiosidade intelectual e a capacidade de questionar estruturas e funções deverão ser categorias críticas sobre a fragmentação do saber, de uma separação forçada entre prática e teoria e de uma construção analítica fundamentada em disciplinas desconexas entre si. Isto se aplica à inadequação da educação, em especial da educação em direitos humanos, às características da sociedade atual, em especial àquelas da periferia mundial por não realizarem uma combinação eficaz da educação superior com seu ambiente sócio-cultural de extrema degradação das condições de vida de uma parte razoável de sua população.

Postula-se a superação da distância entre o desenvolvimento das ciências e das tecnologias e o bem-estar das pessoas e dos grupamentos sociais, em um saber-fazer e um saber-ser que se interpenetram e se complementam e se reconhecem como sujeito e alteridade emancipados pela educação repensada pela Filosofia Social e Política.

Assim, quando se afirma que a universidade deverá ser a instituição da pesquisa, especialmente daquela que apenas se dedica à produção básica de conhecimento, é andar na contramão da história e fazer tábula rasa de toda produção das ciências sociais aplicadas. Estas dependem de efetiva inserção social e cultural, sem, contudo, serem deformadas por injunções externas e internas. E aí se insere a questão de uma pedagogia aplicada aos direitos humanos.

Em entrevista dada a José Galisi Filho sobre qual seria o destino das ciências sociais, Axel Honneth, integrante da “nova” geração de Frankfurt, responde com grande discernimento histórico sobre o atual momento da filosofia:

“Elas [as Ciências Sociais] apontam para várias direções. Por um lado, observa-se uma profissionalização cada vez maior, bem como uma enorme variedade de perspectivas empíricas, como nunca houve antes, baseada numa poderosa estatística que nos oferece a possibilidade de fazer prognósticos muito precisos. Mas, nesse sentido, as chances de uma unidade teórica entre filosofia e pesquisa, como se pensou no passado é cada vez menor. Com a exceção dos trabalhos de Habermas, Pierre Bourdieu e Alain Touraine, poucas reflexões contemporâneas oferecem essa amplitude e busca de unidade entre teoria e práxis. Pessoalmente acredito que por meio das pressões do presente possamos estabelecer pretensões morais e emancipatórias para os atores sociais” (HONNETH, 2007).

O conteúdo dessa entrevista tem grande importância para o repensamento e o desenvolvimento das Ciências Sociais Aplicadas no sentido da necessidade de construção de novos paradigmas para os setores que constituem essa área de conhecimento, dentre elas o Direito e sua capacidade de educação para a libertação e de educação em direitos humanos para que esses não permaneçam como um setor de status secundário no sistema de ensino jurídico. Os direitos humanos têm sido constitucionalizados nas democracias contemporâneas. Mas, isto não basta. É preciso garanti-los, dar-lhes efetividade. Uma pedagogia emancipadora poderia fazer esse movimento não apenas de disseminação do conhecimento desses direitos como, também, de sua garantia efetiva para todas as camadas sociais.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARNAUD, André-Jean, OLGATI, Vittorio(eds.) *On complexity and socio-legal studies: some european examples*. Vitoria-Gasteiz: Oñati I.I.S.L., 1993.240p.

CAPELLA, Juan Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje: fruta proibida; una introducción al estudio del Derecho*. Madrid: Trotta, 1995. 114p.

CLAUDE, Richard Pierre, ANDREPOULOS, George J. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. 885p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 274p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.

GIBBONS, Michael et al. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1994. 320p.

GUSTIN, Miracy. *Das necessidades humanas aos direitos: um ensaio de Sociologia e Filosofia do Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 1999. 230p.

GUSTIN, Miracy B. S., DIAS, Maria Tereza F. *Repensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. 252p.

HABERMAS, Jürgen. *Autonomy and solidarity*. London: Verso, 1992. 277p.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.

HELLER, Agnès. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 121p.

HONNETH, Axel. A Escola de Frankfurt, a nova geração. Entrevista dada a José Galisi Filho, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17/07/2007.

HONNETH, Axel. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 98p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. 227p.

SACRISTÁN, Manuel. Homenaje a Ortega. *Laye*, n. 23 (abril-junio), 1953.

SACRISTÁN, Manuel. *Papeles de filosofía: panfletos y materiales II*. Barcelona: Icaria, 1984. 504p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1995. 59p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegómenos e uma concepção pós-moderna do direito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 28, 1988, p.164-187.

GIANNOTTI, José Arthur. Em defesa da universidade pública. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17/abril/98.

ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad*. Madrid: Icaria, 1947. 239p.

PAIDEIA OU EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS-FUNDAMENTAIS⁸

Joaquim Carlos Salgado⁹

*Paideia*¹⁰ é o ideal de formação do homem para a liberdade, e dentro desse ideal estão evidentemente as seguintes dimensões: a estética, a ética e a científica, como entendiam os gregos. Paideia e educação significam a mesma coisa. Educação é uma palavra que vem do latim *educere*, que significa condução de um lugar para outro, ou seja, a palavra educação envolve um processo pelo qual há a intervenção de uma pessoa na educação da outra, uma pessoa que dirige, e que está na condição de saber de onde parte a pessoa que está sendo educada e para onde ela deve ir (não para onde ela vai necessariamente, mas para onde ela *deve* ir). Dizer para onde ela deve ir, é dizer que toda a sociedade traça o rumo para sua formação e para a formação e educação de todos os seus membros individualmente. Isso porque se parte do pressuposto de que uma pessoa só pode ter o dever de caminhar em um determinado sentido se ela tem liberdade para decidir se caminha ou não, se aceita a condução daquele que é o seu docente (aquele que dirige) ou não. Então a palavra educação deve ser tomada exatamente no sentido de formação, de Paideia.

A palavra formação tal como a palavra Paideia, quer dizer exatamente que o indivíduo se forma. Assim, a palavra Paideia não está imediatamente ligada à educação como condução externa por alguém, embora sempre, desde a Grécia, há professores para dirigir a formação, principalmente aquele que está começando a se desenvolver, a criança.

A formação, portanto, exige que aquele que está se formando seja o autor da sua formação. Não é suficiente que o educador esteja intervindo no seu trajeto para o ponto ao qual ele deve se dirigir, mas é necessário que ele ao querer dirigir-se para tal ponto, decida livremente

⁸ Texto resultante da transcrição da conferência proferida no I Seminário Mineiro de Educação em Direitos Humanos, ocorrido na Faculdade de Direito da UFMG nos dias 28 e 29 de maio de 2009.

⁹ Professor Catedrático de Filosofia do Direito da Faculdade de Direito da UFMG. Diretor da Faculdade de Direito da UFMG.

¹⁰ Palavra grega que inspira a noção de *Paideia* Jurídica, criada pela Prof^a. Mariá Brochado, fundadora do Núcleo de Estudos *Paideia* Jurídica, que tem por objetivo o desenvolvimento de um projeto pedagógico inclusivo da formação em direitos humanos-fundamentais de todos os indivíduos, desde os primeiros anos da vida escolar, como condição necessária ao exercício pleno da cidadania.

querer alcançar aquele ponto por aquele rumo, ou outro ponto da vida, que a sociedade traça e lhe oferece.

Então, a palavra Paideia como formação quer dizer, antes de tudo, que aquele ser que se forma é um ser livre. Coloca-se como matriz e núcleo de tudo que é chamado de direito à liberdade. De certa forma, todos os direitos que existem são desdobramentos desse valor fundamental da pessoa humana: a liberdade.

O homem livre é livre na medida em que tem direitos. O escravo não era livre porque não tinha direitos, ele não tinha nem o primeiro direito, que é requisito para ser livre, o direito de ter direitos.

A palavra liberdade, que está no interior da formação do homem, tem significado de essência do próprio homem. O homem não se transforma pura e simplesmente. A transformação é o fenômeno pelo qual uma coisa passa a outro estágio ou estado; a transformação submete o homem a um determinismo, como causa que determina o aparecimento do efeito. Assim, do ponto de vista biológico, do determinismo, o homem está determinado a evoluir, a adquirir a maioridade, a completar o seu ciclo de vida. Isso é transformação. Contudo aí não há liberdade, mas, sim, uma determinação natural. Quando, porém, se fala em formação, não se pretende referir a essa transformação determinada, e sim a uma mudança pela qual o indivíduo decide ser. A formação aparece na vida de todos, no seu dia-a-dia. Todos são determinados a ser adultos, mas para ser um adulto que desempenha um papel na sociedade, seja de operário, professor, engenheiro, etc.. A questão aponta para opção da pessoa que se forma. Reconhece-se que hoje estas opções estão realmente restritas, pois como pode o homem optar se não lhe são dadas condições para traçar o seu rumo e escolher aquilo para o qual ele quer se formar, ou seja, o que ele *quer ser*?

Aqui o que se releva é a formação pura e simplesmente, não a formação profissional apenas, mas a formação de uma pessoa humana como cidadão, como um ser livre. Formar o homem para ser livre é a tarefa mais urgente que tem qualquer Estado que se dirige à realização dos direitos fundamentais, à realização dos Direitos Humanos.

Dada esta introdução de fundo, passamos a falar de alguns direitos chamados *humanos* e da educação nesses direitos. Todas as vezes que fazemos uma exposição sobre algum tema, o

que se faz, na verdade, é provocar a recordação daquilo que já está no interior da pessoa, fazendo com que este conteúdo se torne plenamente iluminado na consciência da pessoa, a qual passa a ter *consciência* de algo que já possuía. Assim, meu objetivo aqui é tornar possível que a platéia tome consciência daquilo que já sabe, através da palavra, a palavra que provoca. Que o homem é um ser livre, todos sabem, mas será que age como livre em seu cotidiano? Será que não há teias a serem removidas para que essa liberdade se realize e se expresse abertamente? Toda a tarefa do Estado, que nesta palestra procura-se elucidar, é exatamente estabelecer as condições pelas quais o indivíduo se torne pessoa, portanto cidadão livre.

Não se pode falar em direitos fundamentais ou em qualquer outro direito a não ser que esse direito esteja num contexto do Estado, que sejam direitos positivos, ou seja, posto por um ato de autoridade, mas pela autoridade do Estado, que é responsável pela garantia de *direitos* a toda a sociedade.

Existem variações de Estados. Há Estados Democráticos, os quais têm sua legitimidade garantida na manifestação da vontade do povo; já os Estados Autocráticos, ditaduras, não têm legitimidade, pois que sua autoridade se manifesta através do sistema de força. De qualquer modo ele é autoridade, fato que não se pode negar. E numa perspectiva fática é esta “autoridade” que pode pôr o direito e fazer valer esse direito posto. Sob o ponto de vista jurídico, autoridade é aquela que, vinculada a uma norma superior, emite atos de vontade de autoridades que criam normas jurídicas, leis, e que posteriormente emite outros atos de vontade que fazem valer a lei, até chegar a uma autoridade maior, que é a aquela que exerce a soberania e o poder mais alto do Estado, todos submetidos à força da norma maior, a Constituição.

O direito procede de uma lei, de uma norma, que se chama norma jurídica. Isso é válido para qualquer direito; não se pode falar em direito antes de existir uma norma jurídica que dê esse direito ao homem. E quando se fala do Estado que cria o direito, privilegia-se o Estado Democrático de Direito. É Estado Democrático porque tem legitimidade e seu poder emana da vontade do povo. Mas não é suficiente que seja Estado Democrático; é também preciso que seja Estado de Direito: aquele que observa o seu próprio direito, as suas próprias normas jurídicas, desde a Constituição até a mais inferior de todas as normas. Esta, porém, ainda é uma definição muito formal do Estado de Direito, visto que um Estado que obedece as suas

normas pode ser um Estado violento, porque é ele mesmo que põe as suas normas. O Estado que cria suas normas e não as obedece é completamente arbitrário. É um Estado que a todo momento cria uma nova norma, uma nova lei casuística para aquela situação, ao invés de cumprir a que emite. Este não pode ser o Estado de Direito, que além de observar e obedecer às suas próprias normas, à sua Constituição e à sua ordem jurídica, é aquele que declara e torna possível a efetivação dos Direitos Humanos ou dos Direitos Fundamentais.

Não se faz aqui distinção entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. Estão eles consagrados nas Constituições dos Estados civilizados do mundo contemporâneo e na Carta das Nações Unidas. Os Direitos Humanos passaram a ser incorporados nas declarações de direitos desses documentos, portanto, são direitos também postos por ato de vontade da Assembléia Constituinte ou das Nações Unidas.

O Estado Democrático de Direito, do ponto de vista não somente formal, mas também de conteúdo, só pode ser aquele que declara os direitos fundamentais. Direitos humanos decorrem da natureza humana e a natureza humana é aquela pela qual se manifesta a pessoa humana, o ser irrepetível, o ser singular, a pessoa única porque dotados de liberdade. A pessoa é única porque livre, e não pode ser determinada por nada; ela se determina, ela se forma como livre. Assim, a declaração de direitos tem compromisso com um *conteúdo*, que o Estado deve preservar, para que a declaração de direitos da sua Carta seja de Direitos Fundamentais; este conteúdo são os *valores* de uma determinada cultura. É pela história dos direitos fundamentais que se verifica o que é realmente *direito fundamental*.

O direito fundamental é aquele que realiza no seu conteúdo um determinado valor de uma determinada cultura, no caso, evidentemente a cultura ocidental, que foi a criadora do que hoje se chamam direitos fundamentais. Para falar do valor que dá conteúdo aos direitos fundamentais é preciso trazer à colação a Revolução Francesa. No momento prévio da Revolução Francesa, que é o da primeira declaração de direitos que se conhece, há exatamente a consciência de determinados valores que se formaram através da história do mundo ocidental, valores estes que trazem em si um significado deontológico, isto é, que devem ser direitos. Assim, os teóricos da Revolução Francesa, os que fomentaram idealmente a Revolução, entendiam esses valores como direitos naturais, tanto o direito de liberdade, quanto o direito da igualdade com a eliminação de todo privilégio, como também o direito da propriedade, o direito à honra e assim sucessivamente. Direitos naturais esses, que são valores

que se desenvolveram na história da cultura ocidental, que é a cultura da liberdade. Eram concebidos como direitos naturais, mas não ainda positivos e declarados. Esses valores, principalmente o da liberdade e o da igualdade, passaram a ser reivindicados para serem positivados e, assim, declarados pelo Estado, após o quê, o conteúdo, o valor que não era direito, passa a ser direito. A sua formalização, a declaração de 1789 dos direitos de todo o cidadão e de todo o ser humano, põe esses valores como direitos, torna-os positivos.

Desse modo, os direitos fundamentais têm por conteúdo os valores de uma cultura, no caso da cultura ocidental que os criou, e uma forma, que é a forma do direito positivo, uma vez que declarados pelo Estado, em uma determinada Constituição. Quando foram declarados por uma Assembléia Constituinte, que representa todo um povo, portanto universalmente, passam a ser direitos fundamentais, e dentre estes direitos fundamentais estão os direitos humanos, dos quais o mais importante para o direito é a liberdade, sem a qual não há possibilidade de preservação de nenhum direito, nem o direito à vida.

A Ciência do Direito, a própria dogmática jurídica, o sistema privilegia, antes da liberdade, um outro valor que é o direito à vida, direito sem o qual não há nenhum outro direito, nem mesmo a liberdade por evidente. Então, o primeiro direito que se protege em uma determinada ordem jurídica é o direito à vida. E após instaurado esse direito à vida, há que se falar que é o direito à vida de um ser humano, de uma pessoa, portanto de um ser livre.

O que seria o ser humano? Há mais de 2.000 anos Aristóteles disse que o homem é um ser racional, um ser que pensa, tendo em sua estrutura duas dimensões: um plexo biológico e outro racional. A partir dessa natureza do *bios* (da vida) e da *ratio* (do *logos*), ou seja, a partir desses dois elementos essenciais para a existência do ser humano, é que se desenvolveram esses direitos chamados humanos. O direito à vida vai trazer consigo vários outros direitos, tais como o direito à segurança, o direito à incolumidade da sua pessoa (física ou moral), o direito à honra, e tantos outros.

O elemento racional do homem é que vai dar o núcleo, a origem, a matriz do direito, sem o qual não existe direito nenhum, que é o direito à liberdade. A liberdade não é de um, mas de todos, e com isso surge o direito à igualdade.

Aqui já estão os dois grandes grupos de direitos, os primeiros chamados de individuais, que decorrem exatamente dessa estrutura racional do homem de ser um homem livre, e depois os direitos sociais que decorrem do fato de ser o homem um ser biológico, um ser que tem que sustentar a sua vida.

Os direitos que aparecem no quadro do direito da liberdade são os direitos individuais, os direitos que aparecem no quadro do direito à vida como centro são os direitos sociais. Verificando os direitos sociais, e descobrimos que o seu primeiro direito, aquele que é relativo ao direito à vida, e também comum ao direito de liberdade: trata-se do direito ao trabalho. Porque sem o trabalho não há como o homem formar-se e ser livre. É através do trabalho que, além de produzir a sua vida, o homem se torna livre, porque é assim que ele se constrói. Do direito ao trabalho surge um enorme elenco de outros direitos, dentre eles, os direitos do trabalhador, o de greve, de garantia de emprego, etc. São direitos que decorrem desse primeiro núcleo de direito que é o direito à vida.

O direito de garantia ao emprego vem sendo discutido desde a constituinte. Em 1986 a Universidade Federal de Minas Gerais convocou um grupo de professores para escrever um texto para servir de orientação aos Constituintes de 1988. Foi então que escrevi um texto sobre direitos fundamentais, que pudesse ser tomado como um contraponto teórico à época. Nele já havia consignado o direito de *garantia de emprego* como um direito nuclear, fundamental, ou seja, partia do conceito de que a empresa não é somente do dono do capital, como também não é somente daquele que é o portador da força de trabalho. A empresa é, sim, o conjunto daquele que trabalha com o que tem o capital, de modo que não pode um trabalhador ser dispensado arbitrariamente, somente porque o outro é dono do capital. Tem que haver uma razão, uma motivação para a dispensa do indivíduo do emprego. Isso é a garantia do emprego. O que se fez não foi a preconização da volta da estabilidade que deu tantos problemas para a organização da sociedade.

Como exemplo do que se preconizou como garantia de emprego, tem-se na Alemanha e na Itália a situação jurídica segundo a qual, para dispensar alguém de uma empresa, não basta apenas que o dono queira; é necessário que haja a aprovação prévia de uma comissão de empresa, a qual é formada por maioria de trabalhadores da própria empresa. Os próprios trabalhadores têm interesse, caso ele seja desidioso, que ele saia da empresa, porque se ele coloca em risco a existência daquela empresa, coloca em risco o emprego de todos. É claro

que se todos não trabalham como se deve, a empresa vai à bancarrota. Pela pujança da economia dos países citados, verifica-se a eficiência desse sistema.

Finalizando, lembro que é possível lutar pela defesa e pela formação em direitos humanos de forma pacífica, consistente, como podemos testificar a forma que está sendo realizado este seminário. A exemplo, quando estive no Conselho Estadual de Educação, sugeri que se incluísse no currículo do ensino fundamental uma disciplina sobre direitos fundamentais, por entender que podemos e devemos ensinar, sim, os direitos fundamentais e o que significa a democracia, para uma criança. Penso assim porque entendo que a criança aprende este conteúdo por se tratar de algo atinente a sua própria vida. Entretanto, essa matéria não foi incluída na grade (matriz) curricular do ensino fundamental. Espero que este movimento, propondo uma *Integração de Educação em Direitos Humanos no Estado de Minas Gerais*, encetado por este Seminário tão bem organizado e conduzido pela Professora Mariá Brochado, possa avançar para que incluamos na formação dos nossos cidadãos, desde a infância, o ensino e vivência dos direitos fundamentais, como propõe o Grupo *Paideia Jurídica* da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

QUAL ESCOLA QUEREMOS? EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Adla Betsaida Martins Teixeira¹¹

Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira¹²

Natália Freitas Miranda¹³

Professor processado por assédio sexual contra alunas (Embaúba, SP. Estadão.com.br, 04/09/09)

Alojamento da UFMG expulsa aluno suspeito de agredir colega gay (Belo Horizonte, MG. Folha On-Line www.folha.com.br 26/03/09)

Em Campinas, uma professora teve queimaduras nas pernas depois de ser colada na cadeira por três alunos de quinta série. Em Aracaju, os cabelos de uma coordenadora ficaram na mão do adolescente de 14 anos. E uma aluna de 13 anos foi armada para a escola, em Brasília. Ela apontou a arma para duas educadoras, ameaçou matá-las, mas o revólver falhou (Globo.com 26/09/08)

Relato professora Ensino Fundamental – Logo no primeiro ano enfrentei uma situação muito difícil na escola onde trabalhava. Atendi a uma aluna que estava chorando no pátio, pois suas mãozinhas estavam com bolhas de queimado. A mãe havia colocado as mãos da menina na trempe acessa do fogão para ensiná-la a não pegar comida fora de hora. A diretora havia mandado passar claras de ovos nas mãos da menina e orientou que não havia o que mais o que fazer. Eu achei aquela situação insuportável e chamei um policial que estava na escola. Dai em diante fui avisada de que a escola seria apedrejada, que eu seria perseguida pela mãe. Nenhuma colega me apoiou. A minha sorte foi que o policial colocou a situação como flagrante e assim meu nome foi protegido. Tive muito medo, mas não pude me calar. A gente não sabe o que fazer diante disto.

“Aluna é vítima de assédio em massa ... Uma estudante do 1º ano de Turismo do período noturno do campus ABC da Universidade Bandeirantes de São ... foi xingada e acuada por um grupo expressivo de estudantes no prédio onde estuda por causa do comprimento do vestido que usava” (CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação ct. reportagem Folha de São Paulo, 30/10/2009).

“Se a barbárie está no próprio princípio da civilização, então a luta contra esta tem algo de desesperador.”

[ADORNO]

Classismo, racismo, discriminações quanto aos portadores de necessidades especiais e até mesmo o sexismo tornaram-se anátemas nos discursos político ou na legislação da área da educação. Não obstante, pouco se constituíram em ações pedagógicas, ou seja, ações de enfrentamento diante destas violações dos direitos humanos no interior das escolas. Em geral, estas ações são marcadas pela desinformação e amadorismo, com iniciativas descontinuadas e desfocadas, pois carecem de maior reflexão e planejamento. Os resultados conduzem a

¹¹ Professora Associada Faculdade de Educação, UFMG; Mestre e Doutora pela Universidade de Londres, Pós-doutora em Gênero e Educação e Direitos Humanos; Coordenadora do GSS – Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Sexo em Educação.

¹² Licenciado em História pela UFMG, membro integrante do GSS - Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Sexo em Educação.

¹³ Graduanda em Direito, UFMG. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

aumentar as situações de discriminação, violações e desrespeito aos direitos humanos, gerando ainda maior descrença quanto à sua eficácia. Diante disso, ao analisar a legislação brasileira, nota-se um descaso político em relação ao desenvolvimento de normas reguladoras dessas questões acerca da dignidade humana, as quais sejam respeitadas e observadas de fato.

Os primeiros códigos de leis conhecidos foram elaborados no Oriente Médio, pelo rei Ur-Nammu, aproximadamente em 2100 a.C, seguido por outros, dentre os mais conhecidos o chamado Código de Hamurabi de 1800 a.C. que determinava direitos e deveres para seu povo¹⁴. Mesmo nesta época as leis jamais se aplicavam igualmente a todos, caso dos prisioneiros de guerra escravizados.

As leis que resguardam os direitos humanos são produto de conquistas sociais, revelam discursos construídos e desejos por civilidade, enfim por uma sobrevivência mediante circunstâncias de uma época. Neste sentido, a inexistência destas tornaria a convivência humana bastante difícil. Contraditoriamente, apesar de construídas para servir a humanidade, frequentemente encontramos discursos que revelam estranhamentos e mesmo descrenças nestas leis – especificamente em direitos humanos - como de fato um direito ou dever de todos. Muito se deve ao desconhecimento (entendimento) destas leis: de sua construção histórica, de seus progressos e vantagens para a convivência social, de suas possibilidades e limitações, enfim de sua função vital para a sobrevivência de uma sociedade.

Como já afirmado, as leis surgem com a tentativa de materialização e organizar os desejos, interesses de grupo, seja de ordem social, religiosa, política, econômica, enfim destinadas à sobrevivência/convivência em uma organização civilizada¹⁵. Estas expressam convenções históricas que nem sempre resultaram das escolhas de todos os indivíduos ou nem mesmo aplicadas ou gozadas igualmente por todos numa mesma sociedade. Não obstante, não retiremos a responsabilidade daqueles que mesmo descontentes se calam e se submetem a estas leis, ou seja, não desprezemos a capacidade de resistir e mudar os destinos traçados nas

¹⁴ Mesmo antes da criação da escrita, as leis já orientavam a vivência de povos primitivos. Dentre os códigos legais registrados pela escrita tem-se conhecimento do Código de Moisés, líder hebreu (1000 anos a.C), os códigos de sociedades na Índia e China (500 a.C), todos com ênfase na moral. Os códigos de leis nas civilizações ocidentais sofreram influência da sociedade Grega que institucionaliza o conceito de direito do cidadão, entendendo que não apenas deuses, mas homens também têm o direito de criar leis e modificá-las (<http://oiuscivile.vilabol.uol.com.br/historialei.htm>), estando excluídos os escravos.

¹⁵ Que não se entenda aqui sociedade civilizada como antônimo de sociedade primitiva ou bárbara, nem mesmo, leis como sinônimo de civilidade.

linhas inertes da legalidade. A história bem nos mostra estas possibilidades. O Brasil de hoje não pode ser entendido apenas como produto de intervenções colonialistas, mas precisa também ser compreendido como tendo um passado importante de conquistas que possibilitaram a ordem democrática em que vivemos. A responsabilidade por nossa história deve ser compartilhada entre os opressores e oprimidos, estes por vezes também oprimindo seus pares.

Manifesta-se aqui o primeiro desafio, ou seja, como podemos educar indivíduos em direitos humanos fazendo com que percebam que conhecimentos jurídicos são de fato instrumentos que o conduzirão ao estado de direito, ou seja, que saiam da condição de “esperar por justiça”, para um estágio de “reclamar por justiça”. Como combater o ceticismo e a deturpação dos direitos humanos nos meios intelectuais? Como evoluir de um país historicamente construído em relações de ‘favor, tutela, caridade’ (GENEVOIS, 2007) para relações de direito, de ‘demanda por direitos’?

Nenhum sistema legal responde a todas as demandas oriundas da diversidade das interações sociais. Leis são produtos de negociações humanas temporais, não são resultados de obra divina ou alienígena. Neste sentido, as leis não estão imunes à manipulação por indivíduos que detém ou anseiam poderes e privilégios. As leis serão sempre uma tentativa de organizar aquilo que por si mesmo sempre será desorganizada, ou seja, a convivência em sociedade. Entretanto, rejeitar, desconhecer e, pior, tornar-se cético à necessidade das leis perpetuaria ainda mais as injustiças.

Segundo BROCHADO (2002) é preciso buscar um aprendizado do direito, ou seja, o conhecimento das leis, não significa oferecê-lo “na forma que se apresenta ao jurista, não como ciência, mas como realidade social” (p. 275). A vivência de uma sociedade democrática não se limita a conhecer as leis ou efetuar sanções para aqueles que as viola¹⁶, mas depende de um processo de apropriação destas para empoderamento dos indivíduos. Aspirar esta sociedade implica em buscar indivíduos que tenham desenvolvido em si uma consciência

¹⁶ Segundo a autora, a busca por uma sociedade humanitária não pode se pautar numa justiça punitiva, mas por uma justiça preventiva, pacificadora, de coordenação de liberdades consentidas. Se todo o direito houvesse de ser obedecido (logo, previamente reconhecido) diante de um Tribunal, não haveria Estado suficiente capaz de realizá-lo. Logo, mais que evidente também a necessidade de se admitir o papel preventivo do direito, seja na modalidade de consultoria séria, seja na modalidade formativa ou informativa geral dos indivíduos sobre a realidade normativa denominada direito, que o leve à formação de uma consciência jurídica mais sólida no contexto do cenário ético atual (ético em sentido amplo: seja moral, social, jurídico, político).

jurídica e ética¹⁷, ou seja, que tenha acesso, entendimento e aproprie-se das leis de seu tempo. Para BROCHADO (2002) este processo está condicionado à possibilidade de que “se tornem críveis o acesso” às leis. A nosso ver, para além de acreditar no acesso, o indivíduo acreditaria no seu poder de elaborar e transformar as leis para o bem comum, isto na concepção grega, seria parte do exercício do direito, da cidadania. Isto é percebido no processo democrático da eleição, o qual determinará os constituintes do Congresso Nacional, órgão este responsável pela elaboração das normas da legislação brasileira.

Além disso, seriam necessários que a “forma do acesso” e o “conteúdo do acessível” expressassem-se como realidades da vida em comunidade” (BROCHADO, 2002), buscando estratégias de compreensão pelas quais esses princípios ganhem sentido para os indivíduos, para que o reconheçam como legítimos, como elementos possuidores de características de autoridade para reger a vida cotidiana, ou seja, para que ocorra uma apropriação desses valores. Sem informação e sem formação não é possível estabelecer um processo de conhecimento e de reconhecimento destas leis pelos indivíduos.

Por informação não se entenda meramente ter acesso à leitura das leis ou códigos. Seria preciso recuperar o discurso sobre a empatia, que desde o século XVIII tem sido formulado nos círculos e debates sobre direitos humanos e que hoje se coloca da seguinte forma: “o que pode nos motivar a agir com base em nossos sentimentos pelos que estão distantes” - (tsunamis na Ásia, Guerra no Iraque ou a explosão das Torres Gêmeas/USA) “e o que faz o sentimento da camaradagem entrar num tal colapso que podemos torturar aleijar ou até matar os que nos são mais próximos?” (HUNT, 2009, p. 213), ou a não mais se sensibilizar frente ao extermínio diário de jovens a serviço do tráfico de drogas, quanto à violência doméstica e mesmo a violência escolar. A questão da empatia aparece aqui como elemento importante, na medida em que forja ou fortalece as militâncias pelos direitos humanos: como o caso de imagens dos corpos expostas publicamente em jornais e romances ou a circulação dos romances epistolares sobre amor e casamento, desde o século XVIII. Estes são exemplos de indução, de resignificação de discursos construídos, enfim de criação de novas sensações a respeito do eu interior, fabricando assim uma identificação com um coletivo (HUNT, p. 30-

¹⁷ A ética pode ser entendida – além da definição e delimitação de comportamentos e costumes em códigos mais ou menos normativos, suportado por princípios morais (o que já ampliaria a noção para o protestante, o católico, o “revolucionário”, por exemplo) – como o cuidado pessoal que cada um tem consigo mesmo: ou melhor, a forma como as pessoas se comportam diante dos códigos vigentes. Isto implicaria em desenvolver no indivíduo uma consciência jurídica e ética democrática e apta ao exercício da cidadania contemporânea.

31). Nas palavras de HUNT (2009, p. 33) “para que os direitos humanos se tornassem auto-evidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos”.

Este sentimento, ou seja, este reconhecimento implicaria sentir-se contemplado pela lei, de modo que se veja e veja o seu contexto contemplado nela.

Os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si. É o desenvolvimento incompleto dessa última condição que dá origem a todas as desigualdades de direitos que nos têm preocupado do longo de toda a história (HUNT, 2009, p. 28)

Reconhecer-se na lei é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma consciência jurídica e ética democrática que seja capaz de se reconhecer no outro e de reconhecer o outro em si mesmo. Esta postura não implicaria numa conduta individualista – no sentido egocêntrico – mas todo um conjunto de ações possíveis/planejadas para o bem-estar social coletivo, o que, conseqüentemente teria implicações no bem-estar individual. Esta equação abriria a possibilidade de todos se constituírem como cidadão de direitos e deveres. Neste sentido são várias as instituições que poderão contribuir para o projeto de educação em direitos humanos.

A escola está entre as instituições mais adequadas para realizar este projeto educativo, pois dispõe de tempo e espaços, além de ter acesso aos indivíduos desde a mais tenra idade. A educação em direitos humanos em instituições de ensino formal e não-formal tem sido defendida como parte do direito à educação, ou seja, objetivando “informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los” (ZENAIDE, 2007)¹⁸ para a transformação social. Neste sentido, educar para os direitos humanos seria desenvolver uma

¹⁸ Decorrentes das conquistas dos direitos civis e políticos nos séculos XVII e XVIII, os direitos humanos representam a expansão deste estado de direito, legitimados em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos na Bélgica. A educação em direitos humanos tem sido legitimada em vários acordos internacionais e regionais: Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos (1993) e da Democracia que estabeleceu um Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos referendado na Conferência Mundial de Viena e na Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos (1993) e, finalmente, na Década da Educação em Direitos Humanos, promulgada pela ONU a partir de 2004. No Brasil, a resposta aos esforços internacionais por educação em direitos humanos, ganha contornos com o fim da repressão política (década de 80) sob princípios pedagógicos da teoria crítica da educação. Estes foram declarados e assegurados oficialmente na Constituição Federativa de 1988 e no plano político-institucional em 1996 com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (ZEINAIDE, 2007, BITTAR, 2007), configurados em política pública no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003, revisto em 2006.

atitude crítica sobre a realidade, instrumentalizar e sensibilizar os indivíduos, formando uma responsabilidade individual preocupada com o futuro coletivo.

Será que o modelo de educação que temos hoje é capaz de responder aos propósitos acima? Para tanto, a educação em direitos humanos deve ser dada a crianças e jovens, mas também a todos os envolvidos no processo educativo: docentes, demais profissionais do ensino e mesmo os responsáveis pelas crianças. Estes adultos ensinam a crer ou a desacreditar na necessidade de respeito aos direitos humanos. Portanto, é preciso que os profissionais nas escolas revejam suas crenças e ações pedagógicas, tornando-as respeitosas aos direitos humanos. Esta mudança depende primeiramente de modificar-se (as docentes) para então contribuir na transformação de outros (estudantes).

Para além de informar crianças e jovens sobre direitos humanos, é preciso modificar as lógicas na organização escolar: entendimentos sobre hierarquias, respeito entre indivíduos (incluindo as interações entre alunos ou entre adultos, jovens e crianças), uso dos espaços, resolução de problemas, negociações de regras, sanções, enfim planejamentos. É preciso existir coerência entre o que se diz (discurso) e o que se faz (atitudes) por parte de todos, entre aquilo que é declarado e o que é cumprido nas interações educativas.

Haja vista os casos citados no início deste texto, a escola ainda apresenta muitas incoerências em suas ações educativas, longe de assegurar ou educar sobre os direitos humanos. Como mencionado, este despreparo deve-se em parte ao desconhecimento dos direitos humanos, porém deve-se também à inexistência de um propósito pedagógico explicitado, ou seja, da previsão de ações nos planejamentos escolares¹⁹.

O conhecimento e reconhecimento do direito deveriam guiar as experiências de escolarização dos estudantes, desde a educação infantil até a profissionalização. Esta formação não necessariamente deve ser realizada como disciplinas escolares isoladas. Ao contrário, ela deveria decorrer da vivência de situações contextualizadas, criando uma identificação entre as leis e os indivíduos. Assim, a educação em direitos humanos tomará forma em situações

¹⁹ O projeto de uma educação em direitos humanos na escola formal não pode depender somente da boa vontade docente ou da mera informação destes. Atualmente, não há nos horários escolares espaços coletivos para que docentes e demais profissionais da escola se encontrem para debater, construir conhecimentos, enfim planejar coletivamente projetos educativos. Sem estes tempos não há como construir qualquer projeto educativo.

aparentemente simples, porém planejadas (prevendo ações e reações), como a definição de tipos de interações que a escola deseja estabelecer entre adultos e crianças: civilidade mútua, respeito, diálogo. O indivíduo que cresceu sendo desrespeitado dificilmente saberá respeitar, pois lhe falta vivências ou conhecimento sobre o que seja respeitar o outro, a diversidade, o direito de ser diferente e coabitar num mesmo espaço. Este processo requer planejamento, não se nasce sabendo viver em sociedade.

Algumas perguntas são inevitáveis para que este processo educativo se instaure. São elas: Como formar indivíduos responsáveis, cordiais, solidários se no ambiente escolar, as crianças são diariamente desrespeitadas, submetidas a humilhações e ameaças a sua integridade física e emocional? Que resultados teremos com uma educação intelectualmente pouco provocativa, discriminatória, indiferente às diversidades? Qual a formação exigida dos responsáveis em ensinar nossas crianças e jovens?

Argumentamos aqui sobre a necessidade de uma educação em direitos humanos para docentes e estudantes como um dos esforços para a garantia de uma sociedade pacífica. Entendemos que o conhecimento jurídico, acompanhado de uma prática das noções desse saber, pode proporcionar o empoderamento do indivíduo como cidadão de direitos, e ainda que a escola possa responder como um espaço privilegiado para elaboração de projetos em que esses conhecimentos ganhem sentido nas vidas dos indivíduos – educando, pais, e membros da comunidade escolar. Como nos coloca Maria BENEVIDES (2000), a educação em direitos humanos implica numa:

... 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 consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas...

A autora não fala de um conceito de cultura tradicional, “como conservação: dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores”, mas:

... em cultura nos termos da mudança cultural ... implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão ... (da) nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos

aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa idéia de “modernidade”.

O título - Que escolas queremos? – deveria servir de bússola para qualquer processo educativo. Esta questão nos remete às outras questões: Que tipo de ser humano se quer formar para o mundo atual? Quais ações “provocariam” os comportamentos e posturas desejadas nestes indivíduos? Qual a formação necessária demandada dos formadores?

Falar sobre educação em direitos humanos na escola implica pensarmos em projetos pedagógicos que crie possibilidades para que as pessoas usufruam plenamente das oportunidades de seu tempo e espaço. Historicamente, a escola tem desempenhado um papel importante para a aceitação de normas, valores e costumes sociais. Infelizmente, a escola parece ineficiente em oferecer aos estudantes uma formação crítica, ou seja, não oferece conhecimentos múltiplos, formação de raciocínios, enfim o contato com outras maneiras de se ver o mundo. Longe de uma postura científica, de curiosidade, de busca constante e autônoma por respostas, a escola restringe as oportunidades de conhecimento aos seus estudantes. Da mesma forma, a escola deforma a vivência plena dos direitos humanos ao desconhecê-los, mas também conscientemente ao desenvolver ações que transgridem estes direitos.

Portanto, antes mesmo de iniciarmos qualquer ação na escola sobre educação em direitos humanos precisamos definir: que direito é este? Que cidadão é este que irá usufruir, mas também respeitar os direitos humanos? De que maneira a escola contribuirá para a educação em direitos humanos?

Estas questões demandam tempo para que a escola observe, conheça e se reconheça (efetivamente com ações) neste processo. A educação em direitos humanos não poderá estar na forma de uma disciplina, mas presente, discutida, praticada em toda a estrutura pedagógica da escola, nos seus planejamentos coletivos e específicos, em todos os espaços e decisões escolares. Educação em direitos humanos, portanto, não se reduz a atividade, mas deverá estar na proposta pedagógica da escola. Não podemos contar com Dom Quixotes nas escolas, pois

Dom Quixotes têm uma análise exagerada da realidade, são solitários e incapazes de agregar indivíduos em torno de idéias.

Este processo depende de informação de ambos os lados, ou seja, de um trabalho coletivo, reflexivo, baseado em diálogos, planejamentos, avaliação destes e diálogo entre as áreas da Educação e do Direito. Este não poderá ser um processo pontual, mas um investimento educativo a longo termo, amparado pelo Estado. Afinal, Qual escola queremos? Que sujeitos de direitos são estes? Nossa escola forma ou deforma para os direitos humanos?

Conclui-se aqui com as reflexões de BITTAR (2007) sobre educação:

Formação e de-formação podem estar andando lado a lado! Estas forças contraditórias são capazes de produzir horrores históricos, morais, políticos, ideológicos, o que motiva por si só que se repense que sentido possuem as práticas científicas, as pedagogias educacionais e o que engendram a partir de si mesmas... Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação á formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recreação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar (p. 315).

Concluimos este texto adaptando a questão proposta por BITTAR (2007, p. 321) “*Os educadores devem se perguntar, não importa com qual disciplina estejam trabalhando, o que é Auschwitz para um jovem hoje?*”. Assim perguntamos: O que os educadores e os jovens têm a dizer sobre as situações apresentadas no início deste texto?

...quando a crença neles [nos direitos humanos] se torna mais difundida, temos de enfrentar o mundo que foi forjado por esse esforço. Temos de imaginar o que fazer com os torturadores e os assassinos, como prevenir o seu surgimento no futuro sem deixar de reconhecer, o tempo todo, que eles são nós. Não podemos nem tolerá-los, nem desumanizá-los (HUNT, 2009, p. 215).

Temos aqui o desafio de desenvolver uma educação em direitos humana durante o processo de ensino formal. Isto significa também ter garantias de acesso aos conhecimentos e às oportunidades de aprendizagem, vivenciados num ambiente seguro (a escola), sem violação aos direitos humanos independente da condição destes indivíduos: seja de classe social, cultura, identidade de gênero, cor de pele, faixa etária, credo, condições física ou cognitiva.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

BIBLIOGRAFIA

ADELAIDE A., FERREIRA, LÚCIA F.G., FEITOSA, MARIA L.P.A.M e ZEINAIDE, MARIA N.T. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. Editora Universitária, 2007

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: Do que se trata?* IN Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. Cultura Democrática, Autonomia e Ensino Jurídico. IN. SILVEIRA, Rosa M.G., DIAS.

BROCHADO, Mariá A. F. *Consciência Moral e Consciência Jurídica*. Editora Mandamentos. 2002.

COLE, Mike *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class*. Routledge. 2006.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio IN. SILVEIRA, Rosa M.G., DIAS, ADELAIDE A., FERREIRA, LÚCIA F.G., FEITOSA, MARIA L.P.A.M e ZEINAIDE, MARIA N.T. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. Editora Universitária, 2007.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MONDAINI, Marco Mondaini. *Direitos Humanos*. Editora Contexto/UNESCO, 2008.

A DESCONSTRUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE CIDADANIA

Egídia Maria de Almeida Aiexe²⁰

“Do rio, que tudo arrasta, se diz violento, mas não se dizem violentas as margens que o oprimem.”

[B. Brecht]

Quando colocado em debate um grupo de professores, além dos que preferem evitar se expor para evitar polêmicas, e se mantêm discretos, indiferentes ou omissos no calor da discussão, é comum encontrarmos duas posições contrapostas: a dos que se sentem vítimas da violência produzida no ambiente escolar, nisso incluída a violência dos pais, diretores, sociedade; e a dos que, desafiados diante da complexidade e gravidade do problema, se sentem motivados e saudavelmente provocados a descobrir e construir saídas à altura daquele. Quanto a estes últimos, nossa contribuição talvez seja mínima: uma gota a mais num oceano pleno de possibilidades e potencialidades. Para os primeiros, porém, tentaremos apresentar algumas pistas que possam reduzir o peso de uma carga acima do que desejariam ter que suportar.

Resgatando uma das máximas de Bertold Brecht, tornou-se lugar comum dizer que a escola sofre violências, mas não se verifica a mesma preocupação em investigar se ela também não pode produzir violência. Não para culpabilizar seus integrantes, mas para tentar compreender em que medida essa violência NA escola, intramuros, pode constituir reflexo de uma violência externa (a criminalidade, as práticas sociais das populações no seu entorno), mas também um dos desdobramentos de uma outra violência: a violência DA escola, ou DO sistema de ensino. Em outros termos, em vez de limitarmos à vitimização da escola, a investigação do problema deve considerar a parcela de responsabilidade do próprio sistema de ensino, no qual ela está inserida.

A violência constitui o “inimigo número um” das sociedades atuais. Isto porque ela possui variadas facetas, e se manifesta de diversas formas, em todos os ambientes sociais, e com recursos cada vez mais inesperados, o que a torna de difícil enfrentamento. Nos últimos tempos, os noticiários vêm divulgando/ denunciando diversos episódios de violência

²⁰ Mestre em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito da UFMG. Coordenadora do Fórum Mineiro de Direitos Humanos.

ocorridos em escolas públicas e privadas. Todos ficamos aterrorizados com tais fatos, e uma sensação de estranhamento toma conta das mentes de pais, educadores, trabalhadores da instituição e comunidades. Afinal, um espaço criado e pensado para abrigar a educação de crianças e jovens não combina com atos de violência. Supostamente, tal local estaria imune às práticas sociais violentas que estão presentes na nossa sociedade: machismo, racismo, elitismo, homofobia, entre outras. Contudo, contrariando as nossas ilusões, a realidade vem mostrar que não existe um escudo físico contra a violência: ela está presente e se manifesta em todos os ambientes.

Pressionados pela mídia e comunidade escolar, alguns gestores e lideranças comunitárias têm reivindicado o reforço da segurança: mais guardas, detectores de metal, câmeras internas, nos moldes das medidas adotadas em escolas norte-americanas. Com isso, a estrutura de organização do ensino e os professores separam o problema da disciplina- que envolve a questão da segurança- e o problema da docência, como se a primeira não lhes dissesse respeito.

Como educadores e promotores de direitos humanos, cabe-nos levantar algumas questões para reflexão: a) o que é a violência? b) o que torna uma sociedade violenta? que tipos de violência estão presentes em nossa sociedade? c) que fatores interferem na produção de práticas sociais violentas? d) se não podemos eliminar, o que é possível fazer com relação a isso? e) qual é o papel da escola na desconstrução de relações violentas e na construção de uma cultura de paz? f) como a cidadania infanto-juvenil pode operar transformação nas relações entre os atores sociais no espaço escolar? g) o que ganham a escola e seus integrantes com essa reconstrução?

Longe de pretender responder a todas essas perguntas, o que se buscará, no presente artigo, é levantar algumas pistas para contribuir para o debate, a partir de algumas considerações sobre o fenômeno da violência, visto como um fato de natureza política, suas implicações e desdobramentos no interior do ambiente escolar, e as possibilidades de que a desconstrução da violência possa se dar a partir desse próprio lugar: a escola. Para tanto, inseriram-se algumas considerações sobre o fenômeno da violência, bem como algumas questões extraídas de debates e reflexões produzidos no curso de capacitação *Integrando Ações de Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais*.

As análises não têm apontado para a solução do problema, o que indica que é preciso uma transformação, e não apenas mudanças de governos, de gestão, ou de pessoas. O ponto de partida, como sempre, haverá de passar pela construção de um diagnóstico criterioso, com observação, escuta, discussão interna de todos os envolvidos acerca dessa realidade para se buscarem algumas respostas, embora parciais, para a solução do problema.

Para GALTUNG, estamos diante da violência em situações nas quais o desenvolvimento efetivo da pessoa no plano físico e espiritual torna-se inferior a seu possível desenvolvimento potencial. Desse modo, a violência é definida como a causa da diferença entre realidade e potencialidade²¹. Neste sentido, pode-se falar em violência sempre que, havendo meios para se vencer uma grave situação que atinge irremediavelmente um número de pessoas – uma violação de direitos, por exemplo-, essa situação persistir, e, desse modo, atingir novamente ou continuamente aquelas mesmas vítimas, ou outras em igual condição. Essa perenidade da situação indesejada e evitável constituiria, pois, um claro indicador de violência.

Na esteira dessa conceituação, pode-se falar em violência DA escola quando ela deixa de cumprir seu papel de formadora de pessoas criativas, curiosas, motivadas à pesquisa, à produção de conhecimento, seja por inibir a autonomia do professor, seja por minar toda iniciativa criativa de docentes, discentes e comunidade escolar. Do mesmo modo, pode-se falar em violência DO sistema de ensino quando este deixa de propiciar aos educandos uma pedagogia da liberdade- liberdade para criar, dialogar, para analisar os fatos, e com estes instrumentos, ter a capacidade de posicionar-se nas questões que dizem respeito à sua vida e da sua comunidade, engajar-se e participar da vida política de sua cidade, do seu país.

A primeira violência estaria no seu conservadorismo estrutural. Segundo advertem TARDIF e LESSARD, o mesmo padrão da estrutura da organização escolar se mantém intacto, ao longo dos anos: (1) uma pessoa (adulta) que se presume saber (2) tem contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas (crianças) que devem aprender, (5) cuja presença é obrigatória, (6) para ensinar-lhes (7) um conteúdo socialmente definido (8) através de uma série de decisões tomadas em situação de urgência”^{22, 23} Um grupo de crianças e jovens que venham a conviver,

²¹ Ver, a respeito, os artigos XXIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos e art. XXIX a XXXVIII da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem.

²² TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis: Vozes, 2005, p. 3.

de forma reiterada, com atitudes autoritárias e desrespeitosas no seu processo de formação estará sofrendo, deste modo, um processo de violência latente, com conseqüências marcantes em seu desenvolvimento emocional e intelectual.

A segunda forma de violência DA escola ocorre quando esta, com todo seu potencial para estabelecer ou fortalecer vínculos, não procura construir laços sociais com a comunidade. Uma hipótese que pode orientar essa investigação é se o que faz com que a violência externa atinja o ambiente interno da escola não é a sua falta ou a fragilidade de laços com os próprios alunos e com a comunidade, grupos de pais, grupos de jovens, associação de moradores. Essa escola fica mais vulnerável, porque o agente da violência externa encontra alguma adesão, ainda que implícita, no seu interior. Afinal, um grupo de pessoas (professores e alunos) oprimidas, insatisfeitas, desmotivadas, inseguras, não desenvolve muitos recursos para lidar com agressões, venham de onde vierem. E podem até mesmo aliar-se e apoiar ações e práticas violentas, como resposta a um sofrimento ou uma subalternização vivida em silêncio. Algumas iniciativas de abrir o espaço da escola para a comunidade têm mostrado bom resultado; resultaram numa cumplicidade, envolvimento e parceria extremamente saudáveis entre escola e comunidade. Seria este o principal escudo contra a violência?

A terceira forma de violência está na falta de compreensão do papel político da educação e do educador. O professor, por meio da escola e do sistema de ensino, além de ser o responsável pela prestação de um serviço público indiscutivelmente essencial, forma novas pessoas para estarem na sociedade. Ele abre as portas que levam a uma passagem da maior importância para essa sociedade: a passagem que prepara a saída da vida privada para a entrada na vida pública (como lembrou a Professora Maria Fernanda Salcedo Repolês, no nosso curso de capacitação, uma das ações previstas no Projeto *Integrando ações em Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais*). Esta parece ser a justificativa primeira para o poder do professor sobre os seus alunos. E, como todo poder, ele precisa ser bem utilizado. Para começar, porque, como em toda sociedade democrática, este poder é limitado. Em segundo lugar, este lugar de poder pode ser ameaçado por um outro poder, que não é o poder do(a) diretor(a), dos pais ou da sociedade: é o poder do aluno.

²³ Como diz a letra da música do compositor Belchior, “apesar de tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos, e vivemos como os nossos pais”.

O aluno tem uma margem de autonomia na sua relação com os conteúdos que lhe são transmitidos: ele pode se recusar a aprender. Ou fingir que aprendeu... Simples assim, já que ninguém pode forçar alguém a aprender. A escola deve ofertar aos discentes a possibilidade de aprender. Mas são eles que, na sua autonomia, escolhem abrir as portas a esse processo: nesta escolha reside o seu poder. Afinal, a escola existe em razão deles, e deve prestar contas dos resultados desse serviço à sociedade, à comunidade e à própria família do educando.

Ao mesmo tempo, a criança e o jovem são convencidos de sua carência, bem como da possibilidade de supri-la mediante o acesso a um conjunto de informações com as quais supostamente adquirirão conhecimentos, sem os quais não estarão habilitados a ocupar posições sociais desejáveis segundo critérios do seu grupo.

Nesse sentido, aceitar participar do processo de aprendizagem exige dupla renúncia: à ilusão de completude, típicas de seres em desenvolvimento intelectual, psicológico e emocional, e renúncia à sua parcela de autonomia, “produto” tão caro a um jovem, em seu natural desejo de afirmação. Isso sem falar no tempo que lhe é retirado para viver as emoções e descobertas dessa etapa da vida, plena de apelos ao prazer imediato. Nessa perspectiva pode-se dizer que a educação, além de um direito, é um dever social. Para receber o que não deseja, mas aceita que precisa, ele tem que abrir mão do que lhe é mais significativo neste estágio da vida. E o professor, que também está abdicando de preciosas horas do seu (nem sempre bem remunerado ou socialmente reconhecido) tempo de vida e de trabalho, se sente a única vítima. Talvez não lhe tenha ocorrido que, se há vítimas, ele não é a única. E que o inimigo comum a ele e aos alunos e aos demais membros dessa comunidade escolar não é a violência externa, mas a violência interna; um modelo de ensino e de escola que, no essencial, não conseguiu se alterar desde a sua criação: sala de aula fechada, alunos calados, pensando no que fizeram antes ou no que farão depois... Professor solitário no seu “poder” e no seu “saber”. Que triste poder e que triste saber!²⁴

Nesse sentido, ancorados no conceito formulado por GALTUNG, podemos afirmar que a violência interna é o inimigo número um da educação, dos educadores, dos educandos. Porque ela afasta quem deveria unir; ela segrega quem deveria agregar. Ela corta ou

²⁴ Importantes, neste ponto, as considerações contidas na obra *O trabalho docente (op. cit.)*, em particular o tópico “A docência como trabalho interativo e seu objeto humano”, p. 28-36.

impossibilita a comunicação entre as pessoas: educandos, educadores, servidores, pais, comunidade. A única forma de enfrentá-la é conhecê-la, tentar compreender alguns de seus aspectos, seu funcionamento, seu alcance e suas limitações. Para tanto, levantamentos alguns pontos para reflexão a seguir.

Conceituar a violência, como outros fenômenos sociais, é tarefa das mais complexas. Não há neutralidade possível nessa tarefa: adota-se uma determinada perspectiva, com conteúdo ideológico, para condenar ou legitimar o objeto de análise, o que nem sempre contribui para sua compreensão e conseqüente enfrentamento. Importa salientar que a violência aqui tratada é aquela relacional, ou seja, que supõe uma relação social, no seu início ou no seu término.

Como ensina MENDEZ, pode-se falar em violência direta ou indireta, física e psíquica, manifesta e latente. Para o autor, a violência latente se caracteriza por um tal grau de instabilidade na situação atual que é capaz de produzir de imediato diminuição do desenvolvimento das atuais potencialidades.

Outra distinção que se faz necessária é entre violência pessoal e estrutural. E, para desenvolvê-la, mais uma vez oportuna a lição de MENDEZ (1998, p. 126), para quem, em termos conceituais, “é possível identificar uma situação de violência estrutural como aquela em que as causas da diferença entre realidade e potencialidade surgem como parte da fisiologia e não da patologia do funcionamento do sistema social”. Em outras palavras, para compreender o significado da violência estrutural será preciso recusar uma compreensão ontológica da realidade (a violência como um dado dessa sociedade, portanto, naturalizado) para percebê-la e tratá-la como uma entidade socialmente construída.

Em um esforço de síntese, a violência da qual aqui se trata é aquela violência ao mesmo tempo relacional, latente e estrutural.

O pensamento de HANNAH ARENDT traz inestimável contribuição para se pensar o tema da violência e do seu enfrentamento. Ao distinguir entre poder e violência no nível político, a autora deixa claro que poder e violência são dimensões de natureza absolutamente distintas. Para ela, ao contrário, podemos entender a violência como expressão da impotência. Ao mesmo tempo, deixa claro que não é a violência o que confere poder à pessoa, e tampouco o

que mantém este poder; ao contrário, ela começa justamente onde acaba o consenso, o diálogo e a negociação.

“A violência é o não poder, e o poder legítimo exige a não violência. Portanto, uma maneira de se descobrir no cotidiano onde se vive e se experimenta a violência é tentar descobri-la não diretamente, mas perguntando-se sobre o exercício de poder no dia-a-dia das relações: onde este poder se funda e como se mantém?”²⁵

Mas quando se pode dizer que o sistema de ensino constitui uma violência? Quando trata os educandos como corpos a serem submetidos e cérebros a serem preenchidos; quando fragmenta as áreas do saber; quando trata o saber como produto e não como processo; quando encara a criança e o jovem como destituídos de conhecimentos; quando adota estratégias de separação de turmas (os que têm competência para aprender e os que não têm; os mais fáceis de lidar/domesticar e os menos fáceis; os comportados e os indisciplinados; os discriminados e os populares, etc.); quando reforça ou ignora práticas discriminatórias; quando impõe metodologias e atividades sem pactuar minimamente com o grupo; quando apresenta aulas expositivas cansativas e desinteressantes, sem a menor criatividade... Estes são alguns exemplos do que estamos chamando de pequenas doses de violência que se repetem ao longo dos dias, meses e do ano, tornando-se grandes e mesmo insuportáveis para uma mente em busca legítima de desejos e de vida.

Anos atrás, um filme intitulado “Sociedade dos Poetas Mortos” fez grande sucesso de público, marcou muitas pessoas. A mensagem era simples e forte, ao mesmo tempo: os jovens vivem o hoje, o presente, e precisam desfrutar do potencial que possuem para que possam estar abertos a serem mais do que isso. Mas um fato do filme talvez tenha sido a explicação para pouca ou nenhuma mudança se tornasse pública depois de tanto sucesso: o suicídio de um jovem que fora inspirado pelo destemido mestre. A mensagem que ficou pode ter sido: *quem ousa mudar pode provocar danos irreparáveis, e quem paga por isso podem ser os pobres e indefesos alunos...* Uma “lição” digna de um filme de horror.

Por certo não foi a intenção dos autores do roteiro e produtores do filme, mas vale a pena refletirmos sobre isso: para transformarmos alguma coisa, há sempre uma instabilidade, um conflito, uma tensão. Para surgir alguma coisa nova, é preciso que coisas antigas deixem de

²⁵ PÁDUA, Lúcia Pedrosa de. Evangelizar uma cultura violenta. In: *Violência, Sociedade e Cultura*. Cadernos CERIS, Ano I – n. 1 – Abril, 2001, p. 41.

ocupar o lugar. E isso pode causar muito medo em todos os que estão envolvidos no processo de transformação. Colegas podem estranhar e até se afastar, de início, se alguns professores de disciplinas distintas começarem a trocar idéias sobre seus conteúdos e sua metodologia, e desenvolverem estratégias de ensino interdisciplinar... “*Lá vêm eles querendo inventar mais trabalho para nós..*”. Diretores podem se assustar se, de repente, o professor deixar de dar uma aula expositiva sobre história do período medieval, e convidar os alunos para visitarem uma cidade histórica, ou um museu. Ou levar um filme como “O Nome da Rosa”, ou mesmo um cômico “Robin Wood” para introduzir o assunto, ou sugerir uma peça teatral, em conjunto com o professor de português. Ou tocar uma música para abrir a discussão. Os próprios alunos ficarão intrigados e até incomodados se um professor passar a pedir-lhes que leiam em duplas e conversem, troquem idéias sobre o tema alguns minutos, antes de antes de introduzir tema novo, como sugere a Profa. Miracy Gustin, no trabalho de formação interna da equipe responsável pela capacitação do projeto *Integrando Ações em Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais*.

Esse desarranjo, ou desconcerto, tem um nome: ruptura, ou desconstrução. Ruptura com um modelo autoritário e fechado de sistema de ensino, com uma postura solitária de organização do trabalho de educação, com *um jeito* de pensar o ensino, a educação, o processo de construção do saber. Um saber que forme cidadãos e não simples peças para o mercado. Um saber construído em parceria com os educandos, com respeito genuíno à sua autonomia e dignidade, e com verdadeira valorização do professor. Uma escola consciente do seu papel político, que convoque a comunidade a construir uma parceria em benefício dela mesma, de todos os seus membros e da coletividade. Essa escola pode representar um verdadeiro escudo contra a violência e constituir-se em efetiva promotora da cultura de paz, em consonância com os direitos humanos, como prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MÉNDEZ, Emilio Garcia. *Infância e cidadania na américa latina*. Trad. Angela Maria Tijiwa. São Paulo: Hucitec/Instituto Ayrton Senna, 1998.

PÁDUA, Lúcia Pedrosa de. Evangelizar uma cultura violenta. *In: Violência, Sociedade e Cultura*. Cadernos CERIS, Ano I – n. 1 – Abril, 2001, p. 41.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis: Vozes, 2005.

A SALA DE AULA E OS DIREITOS HUMANOS – CONCEITOS SUBJETIVOS E SUBLIMADOS

João Batista de Campos Rocha²⁶

1 INTRODUÇÃO

A educação em direitos humanos é a preocupação do momento. Concluiu-se que educar e formar cidadãos, sem incluir nessa formação os chamados conteúdos de cidadania, é formar um homem acéfalo de sua condição cidadã. Afinal que cidadão é esse que não conhece um conteúdo mínimo dos direitos que formam a base de sua cidadania?

Tal qual a língua portuguesa, a matemática ou qualquer outra das ciências que compõem o currículo escolar, os direitos humanos devem estar incluídos nesse currículo, sob pena de não se preparar efetivamente esse ser humano para o exercício de sua cidadania.

Nessa esteira de preocupação, o Governo do Estado de Minas Gerais criou em 2005 a Lei 15.476/2005²⁷ que prevê, com muita propriedade, que as escolas do ensino fundamental e médio, integrantes do sistema estadual de educação, incluíssem em seus currículos conteúdos e atividades relativas à formação cidadã, conteúdos esses a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar.

²⁶ Advogado em Belo Horizonte, especialista em direito público e mestre em filosofia do direito pela FD-UFMG.

²⁷ A Lei estadual 15476/2005: do Governo de Minas até hoje não implementada:

Art. 1º- As escolas de ensino fundamental e médio integrantes do Sistema Estadual de Educação incluirão em seu plano curricular conteúdos e atividades relativos à cidadania, a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar.

Art. 2º – Integram os conteúdos a que se refere o art. 1º os seguintes temas:

I – direitos humanos, compreendendo:

- a) direitos e garantias fundamentais;
- b) direitos da criança e do adolescente;
- c) direitos políticos e sociais.

II – noções de direito constitucional e eleitoral;

III – organização político-administrativa dos entes federados;

IV – (Vetado); (Direito penal)

V – educação ambiental;

VI – direitos do consumidor;

VII – direitos do trabalhador;

VIII – formas de acesso do cidadão à justiça

O belo projeto do Governo mineiro empacou barrado não só na própria falta de estrutura do seu sistema de ensino, como de resto na falta de conhecimento do professorado, que não tem idéia do que fazer com aquela determinação.

Os conteúdos de cidadania aguardam a vez de adentrarem a sala de aula, uma preocupação da vez e da hora também do Governo Federal, que criou a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, a qual tem financiado projetos belíssimos como o “Integrando ações de direitos humanos em Minas Gerais”, desenvolvido e aplicado pela PROEX-UFMG, através da Coordenadora Professora Mariá Brochado, mas que ainda se mostram insuficientes em face dessa grande demanda.

Por certo que o direito humano a uma boa educação e de qualidade tem sido no Brasil um dos direitos mais violados, não só na base dos ensinos fundamental e médio, volvamos nosso olhar, que é objetivo desse trabalho, à sala de aula do nosso ensino superior: Aqui esse direito é freqüentemente posto no lixo, à falta não só de competência, mas ainda de eficiência da aula, de preparo para a docência, de boas práticas de ensino, de inclusão etc.

Ensinar tem sido, com freqüência, tema de acesos debates entre especialistas nacionais e estrangeiros, cujo foco central, não raro, tem sido a qualidade do ensino e suas conseqüências para o futuro de nossos alunos.

Muito também, já se falou sobre a eficiência da aula (CONSOLARO, 2001), sobre as boas práticas do ensinar (ZABALA, 1998), a docência na universidade (CUNHA, 2006), as relações na escola e avaliação (KRASILCHIK, 2001), as tecnologias que inovam o ensino e a aprendizagem (MORAN, 2000), sobre a sala de aula para competências e inclusão (ROCHA, 2007), entretanto nossas preocupações pouco se voltaram para o processo do aprendizado sob o ângulo de quem recebe nossas ensinanças.

Voltemos nosso olhar à base e enxergaremos um discente cada vez mais aflito, ansioso, mergulhado num mundo competitivo, onde já não basta ser o melhor, ser o primeiro, o mundo quer e exige um diferencial que faça desse ser competitivo, um ser único.

Ajudar o aluno a construir esse diferencial, único e exclusivo que o torne seletivo aos olhos do mundo globalizado, é também nosso papel enquanto professores, enquanto guias, todavia o

sucesso dessa construção passa por mudanças sobre nossas visões de mundo e o revolvimento de nosso legado de saberes que precisam recorrentemente serem reconstruídos.

O primeiro passo, ao nosso sentir, é descer do tablado e transpor a linha tênue que separa estes dois mundos – docente/discente – para entender as ansiedades, os medos e as aflições que abalam nossos alunos e os põem em confronto moral entre o fracasso e o sucesso.

Compreendendo essa dificuldade por dentro e a partir dela, restará claro para nós que a construção desse diferencial recorrente que exige a mundialização, é algo que ainda não sabemos lidar com ela e que exigirá de nós um competente esforço não só na sua assimilação, mas na busca exaustiva de se encontrar o caminho que certamente será também único e individual.

Deixemos nossas vaidades à margem, e vamos juntos mergulhar com nossos alunos nesse imenso lago da dúvida, levemos conosco os nossos modestos saberes, pois eles certamente nos servirão de apoio na busca do “DNA” dessa unicidade, que tal qual o ser humano, divinamente, também é único.

2 A JANELA DISCENTE

Quem é o professor que hoje frequenta nossas salas de aula? Especialmente as salas das nossas faculdades de direito? É ele um advogado brilhante, é um juiz justo, é um especialista, um mestre, um doutor, cômico de suas responsabilidades enquanto pesquisador? Será ele um professor à altura de sua sala aula?

Não importa a profissão ou o cargo que ele ou ela exerça, mas é importante que seja professor, saiba e tenha consciência de sua responsabilidade enquanto tal.

A sala de aula precisa ser iluminada por este ser professor, com todos os recursos de que ele disponha para que os saberes sejam transmitidos com eficiência necessária à formação profissional e responsável do aluno.

Não pode nenhum professor que não tenha consciência de sua responsabilidade na formação e transformação do aluno, política e socialmente falando, pois não se deve formar maus bacharéis, mas seres humanos profundamente conscientes de seu dever ético e profissional.

O aluno será em certa medida a sombra daquilo que projetamos sobre ele. Se nos apresentamos irresponsavelmente como professores não preparados para tal, estaremos igualmente formando profissionais irresponsáveis, sem consciência ética de seus deveres. O exemplo ainda vem de cima.

Não adianta repassar conteúdo sem consciência política, moral e ética, nosso aluno nos terá como exemplo e refletirá vida afora, o mau exemplo dado na sala aula irresponsável.

O problema, contudo, está muito além dessa textura moral, ética, profissional e responsável, eis que isso pode ser lançado por um viés não profissional e o conteúdo cai na vala comum, nossa vertente é a competência do professor.

O aluno de hoje é sem dúvida alguma, aquele jovem assombrado pela concorrência, pelo estresse, pela falta de oportunidade, pela mundialização que tornou tudo mais complexo e muito difícil de ser alcançado, pois a disputa globalizou-se e ganhou dimensões impensáveis.

Esse aluno precisa ver visto com outro olhar, precisa ser atraído e acolhido dentro de uma sala de aula criativa e de sucesso.²⁸

O aluno por seu turno, sabe e muito bem, que essa problemática da competição, da mundialização, da concorrência, das exigências cada vez maiores do mercado de trabalho, das especializações também cada vez mais requeridas, são problemas recorrentes do nosso tempo e que não se deve colocar o fardo somente na mesa do professor, mas esperar dele uma atitude participativa, visionária, de ação e aconselhamento.

Há muitas maneiras criativas de estar e se fazer presente nessa contextualização problemática dos nossos alunos, mas há uma que certamente não pode faltar de modo algum, ela tem que

²⁸ A criatividade também deve ser exercida pelo professor na sua forma de abordagem, criando analogias, comparações e até novas formas de sedimentar os conhecimentos ou despertar potencialidades e habilidades nos alunos. (CONSOLARO, 2001, p. 99-100).

estar no currículo, ela precisa estar inserida, responsabilmente no projeto pedagógico da escola: a especialização eficiente do professor.

E que o é a especialização eficiente do professor? Será ter os requisitos mínimos e oficiais para adentrar uma sala de aula? Será dominar os conteúdos lecionados? Será conduzir a sua sala aula a resultados tidos como satisfatórios?

Sim é tudo isso junto, mas acrescido de responsabilidade, de uma eficiência profusa e obrigatória, que não dependerá somente da vontade do professor, pois o mudar é mais profundo e vai depender de nossos cursos de pós-graduação que preparam esse professor.

É aqui que reside o problema. É aqui que a janela discente clama pela mudança. Não adianta exigir os requisitos oficiais, não adianta o professor ser profundo conhecedor do conteúdo e tão pouco se requer resultados satisfatórios; requer-se um preparo pedagógico do professor de modo a permitir e oportunizar que ele adquira a especialização profusa e eficiente, para assim conduzir sua sala de aula para além dos resultados, mas para as exigências do mundo e do mercado de trabalho.

Ninguém nasce professor, assim como ninguém nasce outro profissional qualquer, há vocações e há dons que não se pode negar, distintivos estes que como são naturais, ajudará o seu portador a melhor se preparar a melhor e mais eficientemente buscar as especializações técnicas que a profissão exige e requer.

O ninguém se deu conta ainda é de que os mesmos anseios, as mesmas exigências, os mesmos requisitos que se cobram dos nossos alunos no mercado de trabalho em qualquer área do saber, curiosamente para os desavisados, também chegaram à sala de aula. É preciso ter eficiência, é preciso ter competência, é preciso estar preparado para a sala de aula do futuro e tudo isso está dentro da pedagogia.

Há pesquisas profusas nos mostrando que nossas faculdades e universidades estão lotadas de ‘professores’ que não preenchem os requisitos mínimos para estar numa sala de aula. Ser um bom profissional na área de atuação, não garante uma aula eficiente e tampouco garantirá a transmissão competente dos saberes e dos conhecimentos. (Lei Federal n. 9.394/96 artigos 52, II e 66).

Dir-se-á a rebater este argumento que o MEC tem cobranças e exigências mínimas em números de professores com mestrado e doutorado. Ora, reparem bem na colocação “números mínimos” exige a lei, e quem garante que ‘números mínimos’ garantirá resultados. A verdade está diante de nossos olhos – dos 89 cursos de direito autorizados no Brasil e reconhecidos pela OAB, 39 deles não atingem 10% de eficiência nos exames da OAB (dados da OAB/2007).

A questão é muita mais séria do que se imagina, pois nem mesmo que tivéssemos as nossas faculdades e universidades repletas (100%) de mestres e doutores, não nos garantiriam resultados e, sobretudo ensino eficiente, que se dirá então àqueles cursos que ficam nas chamadas cotas mínimas da lei, enganando cruelmente seus alunos, que ao saírem dali com um diploma na mão, voltam tristemente às suas atividades anteriores, justamente porque não têm condições mínimas para alçarem o tão sonhado “vão profissional”.

Da nossa janela discente contempla-se também, esse triste e desrespeitoso quadro de aproveitadores e oportunistas, que se valendo da falta de compromisso governamental com o problema, vê nele uma maravilhosa oportunidade para o enriquecimento ilícito e criminoso.

Há por certo, quem queira enganar-se a si próprio ou que talvez, com a mesma intenção criminosa, busque no ‘diploma’ uma oportunidade de também enganar a sociedade a seu modo, jeito e vez.

Nossa proposta é para além dessa triste cena, que deveria ser objeto de apropriação investigativa, pelo Ministério Público, a quem compete zelar pelos nossos interesses e, sobretudo, nos proteger de atitudes tão infames. Retomemos a guia e o foco.

3 CONFLITO SUBLIMADO

No contexto da boa sala de aula nos dirá Consolaro (2001 p. 101) “*Planejamento, método e objetividade*” eis a questão! Planejar, adotar um bom método e ser objetivo, está muito além de nossas formações e dos nossos cursos de pós-graduação. Esse é um conflito sublimado.

A pós-graduação nos conduz a três caminhos – pesquisa científica, aprofundamento de estudos e a sala de aula. Não há uma pesquisa, nem tampouco uma avaliação dos egressos de nossos cursos de especialização, mas é certo que em grande parte, esses alunos, estão também na sala de aula, ainda que seja nesse próprio curso.

Esse dado, ou essa constatação não pode ser sublimada, não pode ser negligenciada, nós estamos diante de um problema raiz, que poderá, se resolvido, melhorar a eficiência da nossa sala de aula e elevar por via de consequência os resultados dela, como a boa transmissão do conhecimento e a boa aprendizagem.

Os cursos de pós-graduação de nossas faculdades e universidades, em geral, não têm em suas grades curriculares disciplinas norteadas a preparar o aluno para a sala de aula, e quando as oferecem elas aparecem como disciplinas optativas, isoladas, freqüentemente não cursadas e esquecidas na grade curricular.

Há uma vocação no nosso meio que conduz a esse conflito: será bom professor aquele bom profissional ou aquele bom aluno, enfim quem destaque no meio acadêmico e isso é um erro, porque a sala de aula competente está também a requerer eficiência, e não há, segundo Consolaro, eficiência sem preparo, sem planejamento.

A didática do ensino superior e as modernas técnicas pedagógicas deveriam ser matérias obrigatórias em nossas grades curriculares nos cursos de pós-graduação, pois essas disciplinas, muito mais que preparar o aluno pós-graduando para a sala de aula, evocará nele a responsabilidade do ser professor, despertando-lhe para a realidade de resultados pífios que campeia nossos cursos de graduação.

Muito mais que uma ferramenta indispensável, a didática viabiliza e instrumentaliza a sala aula, tornando-a muito mais interessante do ponto de vista de quem aprende e facilitando a vida de quem ensina.

Não podemos deixar de ressaltar, que sempre que se fala em ‘resultados’ a quem, senão muitos, que criticam nosso sistema de avaliação atual, adotado pelo Ministério da Educação, que conduz a uma disputa a uma competição, e que isso não é saudável do ponto de vista pragmático, social e psicológico.

Não esqueçamos a lição do professor chileno, Humberto Maturana, para quem a “*competição sadia*” não existe e que nela está implícita as emoções que conduzem a ação de negação do outro.

Polemizar por polemizar, por certo não conduz ao científico, e tampouco nos leva ao crescimento pela reflexão, mas é preciso fazê-lo de modo responsável, até para que se levem outras pessoas a meditar sobre o assunto – Maturana tem razão em certa medida, mas o problema não pode ser visto somente por este viés, até porque o ser humano e a competição guardam uma relação de vida – basta lembrar que somos “frutos” de uma competição entre os espermatozoides.

Justificar o problema é a solução mais simples que o cientista pode dar, mas há questões, como a competição, para as quais não se reclama solução, vive-se-as, até porque o perdedor de hoje faz da derrota um estímulo para a vitória de amanhã. A vida é este paradoxo, um enfrentamento infinito de problemas, que motiva o viver e faz dele um maravilhoso caminhar por sobre o fio da navalha.

Voltando em Maturana e de se lembrar que ele levanta a questão e a expõe de modo visceral, todavia ele não a enfrenta.

Retomando o fio, é esse, pois, o nosso conflito sublimado, não há nas grades curriculares a oferta de disciplinas que prepare o pós graduando para a sala aula e se as hão, elas não são obrigatórias e os alunos as deixam onde estão.

Não se afirma, contudo que isso seria a solução mágica de nossos problemas, mas certamente é uma delas, porque a sala de aula bem conduzida, com conteúdos bem transmitidos e competentemente ministrados, não poderá levar a outro, senão o resultado da eficiência, com ganhos significativos para os alunos.

Por outro lado, não podemos esquecer que o professor que encarnamos é reflexo, no mais das vezes inconsciente, das muitas visões e exemplos de outros professores que tivemos vida a

fora. Assim, a tendência é que isso se torne um círculo vicioso – professores mal preparados de ontem e de hoje refletirá sem dúvida alguma, em iguais professores do amanhã.²⁹

O “ser professor” está imerso, como nós no mundo da vida e não está e nem poderia estar, imune aos problemas que nos cercam, pois também ele os tem, os vivencia e cotidianamente também tem que os enfrentar, todavia se ele se instrumentaliza para a sala de aula, será esse um problema mas suave e mais tranqüilo a ser resolvido e bem conduzido.

4 A COMPETÊNCIA DOCENTE

Quando falamos em ‘competência’, vem logo a mente uma outra palavra sinônima dela que é a eficiência, assim competência docente, num primeiro momento, seria ministrar uma aula com eficiência, com capacidade, com tenacidade, fazendo com que o corpo da aula seja um espetáculo de exposição, uma demonstração de arrojo, uma demonstração de conhecimento.

A competência docente é tudo isso, claro, mas vai um pouco mais além, porque este ser competente de que falamos é o professor proficiente na sua matéria, mas isso não quer dizer que ele seja ‘competente’ dentro da sua sala de aula.

A competência docente é muito mais envolvente, é muito exigente, ela requer a capacidade não só de transmitir bem o conhecimento, mas também o de inquietar o aluno, despertando a sua curiosidade para a ciência que se ministra. O saber tem essa dupla face, não basta ser mostrado, ele precisa ser visto pelos olhos da curiosidade, pelo interesse de quem quer dele se apropriar.

A competência docente requer a capacidade desse envolvimento, fazendo a atração e a inclusão do aluno, pois é o deslumbramento que faz com a ciência progreda que faz com os saberes se propaguem, mas não pode ser feito só pelo professor, ele é apenas o impulso que levará o aluno a descoberta por si mesmo.

²⁹ Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e efetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência. (CUNHA, 2006, p. 259.).

Ser o agente dessa transformação irá requerer outras habilidades do professor, que é a capacidade de ensinar a pensar, de envolver a sua turma no interesse pela matéria, rompendo com a tradição de se repassar conteúdo, há que se fazer com que o interesse por esse conteúdo fique, seja a inquietação que levará ao aprendizado eficiente.

A sala de aula competente reclama por inclusão de todos os seus mundos de todas as suas diferenças (ROCHA, 2007 p. 52), e isso requer também a criatividade do professor em transformar cada uma dessas diferenças em oportunidades de descoberta, fazendo com que esse mundo poli-contextual se intercruze e produza frutos de desenvolvimento.

Todas essas habilidades e capacidades que se reclama do professor para a competência, não nascem com ele, por certo que se houver dons e vocação, tudo fluirá com muito mais facilidade e eficiência, mas as ferramentas a capacitá-lo estão na didática.

A didática é a arte e ciência de ensinar. (CONSOLARO, 2001 p. 95). Ela dará a professor as técnicas e as práticas pedagógicas para ser usadas na transformação da sala de aula competente. Se delas ele se valer com empenho e eficiência haverá por certo uma boa aula, a arte fica por conta dos dons e da vocação que acredito que muitos, maravilhosamente os tenham.

A docência, contudo é mais, ela não se esgota na ciência e arte de ensinar, por que ENSINAR “*é organizar uma série de atividades didáticas para auxiliar os alunos a compreender as áreas específicas do conhecimento*”, EDUCAR “*é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos*” (MORAN, 2000 p.12)

O papel do professor é, pois, muito mais complexo e ultrapassa em muito as fronteiras físicas da sua limitada sala de aula. A boa docência requer participação efetiva na construção da cidadania, na construção do aluno enquanto pessoa, enquanto cidadão que está formando para o mundo. É seu dever despertar nele a consciência política engajando-o no mundo a ser vivido, fazendo-o a ter e formar sua própria opinião, a ter visão crítica, a construir seu próprio

projeto de vida, despertando-o ainda, para as suas responsabilidades enquanto participe dessa sociedade que integra.³⁰

Vejam quão amplos são os reclamos da docência competente e vejam, sobretudo, quão distante estamos desse sonho, mas que uma vez visualizados no horizonte, é também dever do professor ir à busca deles, sob pena de se perder dentro de sua própria sala de aula.

É preciso que as autoridades do MEC enxerguem essa realidade e tenha consciência de que é preciso impor regras e limites no contexto da abertura de novos cursos, pois muito mais que haveres materiais e estruturas físicas é preciso antes de mais nada, que tenhamos material humano gabaritado, professores conscientes.

5 CONTEÚDOS E FRAGMENTOS ‘DERRAMADOS’ PELO CAMINHO

Parafrazeando a música de Moraes Moreira, a minha luta é sem trégua, para que um dia, não muito distante, eu espero, nossos cursos de pós-graduação, verguem-se e reconheçam que sem as ferramentas pedagógicas, como a didática, por exemplo, não será possível tirar os nossos cursos de direito dos pífios resultados dessa hora amarga, mas tenho certeza, tal qual o compositor, que um dia, com muito prazer, hei de vencer este desafio e desaguar no mar.³¹

O que me encoraja a continuar nesta pregação, talvez nem seja a força e a beleza da música do compositor baiano, mas palavras de Sandro Pertini, citado por Consolaro (2001 p. 95), porque há momentos que não vejo esperança neste horizonte.³²

O ensino de qualidade envolve muitas variáveis, entre elas uma organização inovadora que tenha sobretudo um projeto pedagógico coerente e boas condições profissionais e técnicas a oferecer, que congregue docentes bem preparados e alunos motivados. Acrescenta Moram à sua receita:

³⁰ Ajudar o aluno a acreditar em si, a sentir-se seguro, a valorizar-se como pessoa, a aceitar-se plenamente em todas as dimensões da sua vida. Se o aluno acreditar em si, será mais fácil trabalhar os limites, a disciplina, o equilíbrio entre direitos e deveres, a dimensão grupal e social. (MORAN, 2000, p.30).

³¹ “Minha luta é sem trégua, sempre estou por um fio, a correr sem parar como a água de um rio, que vence qualquer desafio e deságua no mar (...).” (MOREIRA, 1993).

³² “As vezes é preciso saber lutar não apenas sem medo, mas também sem esperança”. (PERTINI)

³³ A construção da cidadania está na escola e para a escola. Se a um tempo ela é obrigação social a ser estimulada pelo professor aos alunos, fazendo-os refletir sobre sua responsabilidade para com o futuro de suas próprias vidas e também da nação, a um outro entretanto, a construção da cidadania também envolve o professor enquanto pessoa, portador de direitos e deveres, que precisa ter na escola o devido e necessário espaço para por em pauta as discussões de renovação e aprimoramento da docência.

Por isso é preciso que a escola se conscientize disso e abra espaço para que seus docentes promovam estas reflexões, afinal a escola, é o *locus* dessa formação.³⁴

Na mesma linha de pensamento e ação, propõe-se que a escola além desse *locus*, também se aproprie dessa transformação do professor e reforme-se, transforme-se, mas sempre tomando-o como parceiro, como autor, no sentido de as mudanças se efetivem definitivamente.³⁵

A perspectiva de mudança aqui proposta está na alma, está no desejo incontido daquele docente que ‘sonha’ a cada dia dar uma aula ainda melhor. A proposta quer por em pauta uma reflexão, a mudança está interna, incubada e precisa ser querida, apropriada, a partir daí, buscar as ferramentas necessárias à sua construção é o segundo passo para que ela maravilhosamente aconteça.

³³ Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transmitam de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, 2000, p.15).

³⁴ A escola é um *locus* de formação do professorado. Nas jornadas pedagógicas, nos centros de estudo, nos dias de reflexão etc., estas discussões devem estar presentes. O trabalho coletivo é um elemento imprescindível. Hoje a consciência da importância dessa temática é cada vez maior, assim como sua articulação com a educação em direitos humanos. (CANDAUI, 2003, p 94).

³⁵ Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p 89)

Todos os aportes necessários a uma docência de qualidade estão aí, à vista, nem sempre ofertados, aqui ou ali, à disposição de serem apropriados e utilizados, a condição porém, é a de que esteja o docente preparado para deles se servir e sobretudo, que queira deles se servir.

Se ao chegarmos aqui, tivermos ao menos suscitado um questionamento, uma inquietação, já teremos feito bastante, estará lançada a semente, pois a mudança é significativa e não pode por certo, ser brusca. Vamos por passos, a fim de que a jornada não seja cansativa, mas sejamos pontuais e que a idéia não fique esquecida ao término da leitura dessa proposta. Vamos à luta e à construção de uma docência capaz de revolucionar o mundo do saber, sem deixar de lado os direitos humanos fundamentais.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *A escola com sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 9ª . edição, Campinas: Papyrus, 2006.

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. 10ª edição, Campinas: Papyrus, 2006.

CAPELLA, Juan Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje*. Fruta prohibida: una introducción al estudio del derecho. Madrid: Trota, 1995.

CANDAU, Vera Maria (coord.) et al. *Somos todos iguais: escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSOLARO, Alberto. *O Ser Professor*. São Paulo: Dental Press, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. *Revista Brasileira da Educação*. v. 11. n. 32. maio/ago. 2006.

FOUCAULT, Michel. *Mircrofísica do Poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. *O Papel do Professor na Sociedade Digital in Ensinar a Ensinar*, CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas*. São Paulo: Papyrus, 2000.

MOREIRA, Morais; PAIVA, Luiz. *Lavrador*. São Paulo: BMG Arabella/Wamer Chappell, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINESCHI, Laura (Coord.) et al. *La Tutela Internazionale Dei Diritti Umani*, Milano: Giuffrè Editore, 2006

ROCHA, João Batista de Campos. *Escola Ideal: uma sala de aula para competências*. Revista Prática Jurídica. n. 66. Brasília: Consulex. set. 2007.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*. Revista Enfoque. n. 22. ano 3. Brasília. jul./ago., 1.984.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Coord.) et al. *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa, Editora Universitária, 2007

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins, *Identidades Docentes e Relações de Gênero: escritos sobre educação*. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira. n. 1. dez., 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich – *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995

ZABALA, Antoni. *Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO MORAL E POLÍTICA DE CRIANÇAS E DIREITOS HUMANOS

Maria Fernanda Salcedo Repolês³⁶

O homem moderno (...) não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que a sua recusa a assumir, em relação às crianças a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: - Neste mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês.

[ARENDRT, 1992: 241-242]

A modernidade ocidental está permeada por duas tradições do pensamento de filosofia política. Por um lado, a tradição liberal destaca a ruptura entre pré-modernidade e modernidade e busca o ideal de fundação do mundo a partir de um ponto zero, tendo como substrato ideológico os ideais revolucionários de igualdade, liberdade e fraternidade. Por outro, a tradição republicana quer reencontrar e restabelecer o elo entre passado e futuro, entre tradição e construção do novo, de maneira que a fundamentação do futuro a partir da tradição signifique, ao mesmo tempo, o resgate crítico do passado que dá sentido ao presente e ao futuro fundado.

O presente artigo parte desse pressuposto teórico para discutir o papel da educação infantil na formação do *ethos* – ou seja, de um conjunto de valores compartilhados – a partir do qual seja possível gerar uma cultura de direitos humanos que se reproduza nas práticas sociais e políticas. Dessa perspectiva, a educação teria dois papéis a cumprir: o primeiro, o de preservação e de rememoração do pacto fundador da sociedade; o segundo, o de desenvolvimento de um projeto político de construção da *societas civilis*, de uma sociedade, desde sempre política, de cidadãos que se auto-determinam por mecanismos de formação de opinião e de vontade que os tornam capazes não apenas de reproduzirem o *ethos*, como também de o questionarem e transformarem. (HABERMAS, 1997)

³⁶ Doutora em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito da UFMG, Mestre em Filosofia Social e Política pela FAFICH, UFMG. Professora Adjunta da Faculdade de Direito da UFMG. Integrante do colegiado de coordenação do Programa Pólos da Cidadania da Faculdade de Direito da UFMG.

No cumprimento desses papéis, a escola é um espaço intermediário entre a esfera pública e a esfera privada, entre o lugar da política e o da família, e encarregada de fazer a transição entre esta e aquela de maneira a inserir as crianças, paulatinamente, no mundo. A escola é neste contexto um simulacro do mundo, lugar onde a criança pode ir testando aos poucos a sua capacidade de adaptação.

O educador é, por sua vez, um representante do mundo coletivo, cuja função é de guardião e de transmissor da tradição, de forma que uma vez que a criança compreenda e conheça a tradição, enquanto cidadã adulta possa transformá-la e criticá-la. A base da autoridade do professor está nessa tarefa, na medida em que ao cumpri-la ele assume frente à criança a responsabilidade pelo mundo coletivo, ele diz: nós - a comunidade na qual você encontrou ao nascer - fizemos este mundo, com base em certos valores. Construa a partir disso quando for adulto e tiver capacidade de participar da vida política da comunidade.

Adicionalmente, o professor tem o desafio de utilizar a atividade educativa como o exercício da atividade política (ROUSSEAU, 1995). Mas de maneira cautelosa, pois lida com seres em formação que não tem ainda uma personalidade estruturada para fazer frente aos conflitos da esfera pública. Supõe-se, inclusive, que as crianças estejam, de certa maneira, ocultas a esses conflitos na proteção de seu lar. Então, a atitude do educador diz respeito à manutenção de um compromisso político e moral do cidadão nas duas esferas, sendo ele responsável pela construção e manutenção da comunidade política, que, por sua vez, depende da proteção à esfera privada, dos direitos subjetivos e da personalidade, de seus alunos.

Assim, o papel da educação insere-se no equilíbrio entre as duas tradições de filosofia política. A tradição liberal nos mostra a importância da educação para a emancipação política do ser humano. A construção dessa emancipação política pressupõe que a liberdade e os direitos subjetivos e da personalidade são pontos de partida para o desenvolvimento de outros direitos também na esfera pública. Ao mesmo tempo os direitos subjetivos e da personalidade são garantidos por meio da esfera pública mediante o seu reconhecimento como direitos fundamentais. Portanto há uma interdependência e um círculo virtuoso entre direitos públicos e direitos privados. Essa interdependência se revela até mesmo na educação no lar, pois mesmo nela, exige-se que os pais reconheçam nos filhos, desde o nascimento, o *status* de seres humanos livres e racionais. Graças a essa compreensão, o Iluminismo modificou a visão sobre pátrio poder. Este foi estabelecido como um poder temporário e relativo, compartilhado igualmente

pelo pai e pela mãe e cuja função precípua é a de auxiliar a criança a chegar à idade em que se tornará um adulto livre e igual aos pais, e, portanto, plenamente capaz de exercer a cidadania e conhecer as leis pelas quais ele guiará a sua conduta. (LOCKE, 1993: capítulo VI). A tradição liberal concretizou esse projeto com a universalização do acesso à escola. Porém a preparação da escola para a cidadania restringe-se, nessa tradição, à defesa dos direitos subjetivos e da personalidade, o que, por si só, leva a uma concepção individualista e desgarrada das gerações passadas.

A respeito dessa crítica à tradição liberal, Hannah Arendt reflete que a modernidade rompe o elo condutor que nos guiava e nos ligava com cada geração anterior, rompendo, com isso, o fundamento da autoridade, justamente o fator de permanência e segurança do mundo. (ARENDR, 1992-2) As revoluções modernas são uma tentativa fracassada de reconstruir este elo, este fundamento novo, mantendo-se a política numa crise de autoridade:

Pois, se estou certa ao suspeitar que a crise do mundo atual é basicamente de natureza política, e que o famoso "declínio do Ocidente" consiste fundamentalmente no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade, com o concomitante solapamento das fundações especificamente romanas de domínio político, então as revoluções da época moderna parecem gigantescas tentativas de reparar essas fundações, de renovar o fio rompido da tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante tantos séculos conferiu aos negócios humanos certa medida de dignidade e grandeza. (ARENDR, 1992-2: 185)

A partir dessa crítica é possível perceber a contribuição da tradição republicana. A educação adquire um caráter político quando trabalha o papel e a importância da autoridade como exemplo de grandeza para as gerações subsequentes. O reestabelecimento do lugar da autoridade na educação está concatenado à proposta de ser esta uma forma de construção da comunidade ética. Essa construção é, para a tradição republicana, a única garantia que temos de que a educação se transforme num projeto político comunitário e compartilhado e não num mero plano de dominação. (ARENDR, 1992-2: 161)

Uma comunidade ética tem como principal questão “quem somos?”. Para a proposta republicana, a esfera pública tem a tarefa fundamental de responder a essa questão de identidade, mediante o resgate do elo perdido entre passado e futuro, por meio da constante rememoração e solicitação do simbolismo do pacto fundador. Esse trabalho de rememoração é árduo na medida em que a educação serve para nos ensinar a distinguir entre o que deve ser conservado e o que deve ser rejeitado no processo histórico de conformação de nossa identidade. Na medida em que

ele é feito, torna-se evidente a pluralidade de visões e de tradições que nos conformam. A resposta à pergunta “quem somos?” é diversa e complexa, até mesmo contraditória, e inclui concepções distintas do que deva ser e quem deva exercer o poder. E a educação deve ser capaz de mediar essa pluralidade, problematiza-la e permitir a sua sustentação.

Como fazer com que a proposta de mediação das duas tradições filosóficas que influenciam a educação seja implementada, principalmente entre alunos do ensino fundamental? O exercício que descrevemos a seguir é inspirado nas incursões teóricas de Lawrence Kohlberg sobre os estágios de desenvolvimento moral. O pressuposto de Kohlberg é que desenvolvemos nossa inteligência moral quando discutimos uns com os outros sobre os princípios e valores que impulsionam nossa ação. A atividade busca provocar esse debate e a partir dele, desenvolver a habilidade dos alunos de discutirem sobre seus valores e seus planos de vida. A discussão permitirá chegar a uma base de valores comuns porque compartilhados entre os membros do grupo. E essa base será utilizada para a elaboração de um código de conduta do grupo que mimetiza o processo de elaboração de leis, dando a dimensão concreta de um *ethos* que pode ser vivenciado no cotidiano da sala de aula. Supomos que práticas como esta, introduzidas nas relações escolares são capazes de contribuir decisivamente para a formação de uma cultura de democracia e de direitos humanos, não apenas no plano teórico e cognitivo, mas fundamentalmente no plano da *práxis*, em um nível ético e político, como, aliás, mostram diversas experiências efetivadas (KOHLBERG, 1981).

Segundo Kohlberg, desenvolvemos nossa ‘inteligência’ moral quando discutimos uns com os outros sobre os princípios e valores que impulsionam nossa ação. Nesse contato com a opinião do outro, com visões diferentes e até antagonicas, e com formas distintas de resolver conflitos morais no nível prático, abre-se para cada um a possibilidade de amadurecer dentro dos estágios de desenvolvimento moral. Esses estágios estão intimamente ligados a concepções de justiça que fundamentam a ação política. Assim, de acordo com o estágio em que a pessoa se encontra, ela vivenciará a justiça de modos distintos, de um nível mais concreto até um nível mais abstrato. Ou seja, ela pode ser vivida em nossa infância em um nível básico de vantagens e punições heterônomas até o final da adolescência e início da idade adulta, no sentido universal de direitos humanos.

A justiça, por sua vez, é vivenciada como justiça distributiva, ou seja, como critério de repartição de bens materiais e imateriais desejados na comunidade, a partir de operações de

igualdade, de mérito e de equidade. Também como justiça comutativa, ou seja, com foco no acordo voluntário, no intercâmbio igualitário e na capacidade de gerar uma atitude contratual entre as partes envolvidas. Finalmente, a justiça pode ser entendida em seu aspecto corretivo, como a necessidade de suprir o equilíbrio de transações desiguais ou injustas e requerer a sua restituição e a compensação por essas desigualdades. Esse tipo de justiça lida com a violação de direitos de participantes involuntários que requerem retribuição e restituição.

Como cada uma dessas dimensões da justiça se faz presente nos estágios de desenvolvimento moral, tal como os define Kohlberg? No primeiro nível pré-convencional encontram-se os estágios 1 e 2 de desenvolvimento que correspondem à vivência desde o nascimento até mais ou menos os 9 ou 10 anos de idade. Crianças pequenas evitam descumprir regras por medo da punição e porque a presença da autoridade assim o exige. Por isso, nesse nível a moral é ainda heterônoma, ou seja, dependente da imposição do outro, egocêntrica e voltada para as ações físicas. Experimenta-se um realismo moral ingênuo que reifica completamente o significados das ações. A mera citação da regra é suficiente para justificar os juízos morais que são evidentes em si mesmo. As regras morais aparecem como absolutas, os conflitos parecem ter uma única resposta possível definida pela autoridade e não pela cooperação entre iguais. A justiça distributiva é guiada pela igualdade absoluta, sem levar em consideração a necessidade ou o merecimento. Frente à presença da autoridade, a criança se guia pela obediência heterônoma, e por um respeito “cego” e literal. A justiça retributiva é imanente, toma por base a estrita reciprocidade, sem apurar a intenção dos atores, e a punição aparece como conseqüência natural e automática da transgressão. A justiça comutativa se guia pelo único motivo de evitar a punição mediante o cumprimento de regras externamente definidas. A criança exige igualmente a manutenção estrita de promessas.

O nível pré-convencional avança até os 8 a 10 anos, quando o individualismo amplia seus horizontes e a criança é capaz de distinguir entre os interesses próprios e os alheios e propor acordos equitativos, troca e negociação desses interesses. Ela ainda atua para servir às próprias necessidades, mas passa a reconhecer que outras pessoas também têm interesses. Desse modo, nesse estágio, a percepção do conflito de interesses permite perceber o relativismo dos direitos. Os conflitos morais passam a ter mais de uma resposta, pois o que é moralmente correto é relativo à situação específica e à perspectiva do ator da situação. Nessa perspectiva pragmática busca-se maximizar a satisfação das necessidades e desejos, minimizando as conseqüências negativas. O intercâmbio instrumental é um mecanismo para

obter benefício mútuo. Não há mais o realismo moral do estágio um, mas a criança ainda não oferece solução entre necessidades e interesses em conflito, buscando, por isso, sempre dar prioridade entre eles. Desse modo, a justiça distributiva coordena igualdade e reciprocidade, levando em consideração as demandas de várias pessoas em uma situação. A base da equidade está nas necessidades e intenções individuais; não ainda em normas sociais compartilhadas, ou no merecimento. Sua perspectiva é pragmática e concreta. A justiça corretiva envolve referencia a necessidade e a intenção individual como base da equidade. E a justiça comutativa toma por base o intercambio instrumental que serve para coordenar de forma simples as necessidades e interesses dos indivíduos.

O desenvolvimento moral alcança o nível convencional por volta dos 10 anos e se estende ao longo da adolescência. Nesse encontram-se os estágios três e quatro. Naquele as perspectivas individuais ainda são coordenadas em terceira pessoa, pois a criança busca a aceitação de seu comportamento de acordo com padrões estereotipados. Ela busca o selo do “bom menino” e quer cumprir a Regra de Ouro de maneira concreta: “Não faça ao outro aquilo que não deseja que façam a ti”. Mesmo que ainda numa perspectiva pragmática e concreta, nesse estágio o amadurecimento acontece por conta da percepção das expectativas interpessoais mútuas, ou seja, da capacidade adquirida de compartilhar expectativa e de se colocar no lugar da outra pessoa. Isso lhe permite estabelecer uma mútua confiança com base em normas morais nas quais se espera que as pessoas vivam, por isso, integrando perspectivas. Esses intercâmbios recíprocos são negados ou afirmados de acordo com padrões de boa conduta moral que são externos ao intercambio. A justiça distributiva toma como referencia esses padrões que indicam uma boa ou uma má pessoa. A criança já é capaz de considerar o merecimento como um fator de justiça distributiva, ao invés de simplesmente os interesses e necessidades individuais. A justiça corretiva enfatiza a relevância dos motivos e se o transgressor se enquadra dentro da concepção compartilhada do que seja uma boa pessoa. E a justiça comutativa lança mão da referencia a normas compartilhadas e ao merecimento.

No estágio quatro o ponto de vista do sistema está mais avançado e a criança-adolescente já está em condições de perceber papéis e regras como parte de instituições, de leis a serem cumpridas, de deveres e de como a sua ação contribui para a sociedade. Portanto, caminha-se para uma percepção mais abstrata dos conflitos morais. É possível nesse estágio perceber a colisão entre deveres socialmente fixados, entre lugares ocupados nos sistema e o surgimento de casos extremos. O comportamento moral busca a manutenção do sistema e de suas

instituições, e sua coesão. Por isso, abandona-se a perspectiva do interesse individual dos primeiros estágios em prol da busca pela legitimidade desse interesse de acordo com a sua compatibilidade com a não-ruptura do sistema. Visto que a criança-adolescente nesse estágio já percebe a possibilidade de conflito, inclusive entre bons ocupantes de seu papel, é necessário manter um sistema de regras, para resolver tais conflitos. E por isso, há uma valorização das instituições legais, sociais, morais e religiosas. A justiça distributiva é vivenciada com preocupação por imparcialidade, respeito às instituições e consideração pelo mérito social e contribuição à sociedade. A justiça corretiva centra-se na noção de imparcialidade na aplicação da lei e ação corretiva para proteção da sociedade, através do afastamento de ameaças a esta ordem. As instituições devem prover meios para que o transgressor “pague a sua dívida com a sociedade”. A justiça comutativa toma como base o reconhecimento da importância de acordos contratuais para manter uma convivência tranqüila da sociedade e no valor de manter o caráter, a honra, a integridade.

Na análise da teoria de Kohlberg concluímos que diversas situações sociais e condições históricas podem levar comunidades a não ultrapassar o nível convencional de moralidade. Esse nível é suficiente para que a pessoa se torne apta à convivência social e à interação recíproca. Torna-se um sujeito ciente de seus direitos e deveres, cumpridor das leis. Porém, esse nível moral não é suficiente para que esse sujeito se torne um cidadão político tal como é definido acima. No nível convencional de moralidade não se alcança ainda a vivência dos direitos humanos como tais. Esses seriam vivenciados como imposições heterônomas do Direito formal não se constituindo intuições façam deles parte integrante de uma forma de se pensar e de se fazer em sociedade. Somente no nível pós-convencional é possível se pensar não apenas na positivação de direitos humanos como direitos fundamentais, mas, além disso, na formação de uma cultura dos direitos humanos.

O nível pós-convencional se desenvolve ao longo dos últimos anos da adolescência e no início da idade adulta, cumprindo sua etapa até mais ou menos os 25 anos de idade, segundo Kohlberg. Cientes das críticas sobre separação dos estágios cinco e seis que o autor recebeu, eles serão desenvolvidos como um só, dentro da perspectiva moral pós-convencional, do

contrato social e dos princípios éticos universais.³⁷ Nesse nível a criança-adolescente tem consciência plena da variedade de valores e opiniões e de sua relatividade no grupo. Por isso, é capaz de introduzir critérios de imparcialidade, de compromisso contratual, de cálculo racional de utilidade e de sentimento de obrigação para com o grupo, como formas distintas de encarar esses conflitos. Também é capaz de matizar essas diferenças frente a valores não relativizáveis, presentes em qualquer sociedade, tais como vida e liberdade, dando-lhes o status de universais. Ela é capaz de assumir o papel de zelador do bem-estar de todos, ou do “maior bem para o maior número”. Ela consegue também articular mecanismos formais de acordo, de imparcialidade, e reconhecer a importância do devido processo. Assim, a validade de leis e do sistema social que antes eram tomados como dados, são agora avaliados conforme o respeito aos valores universais e aos direitos humanos. Não é mais perspectiva de preservação da sociedade, mas a de criação autônoma da sociedade, da qual ela se sente parte. Assim, os princípios éticos a seguir não são heteronomamente impostos, mas escolhidos racional e conscientemente. Se as leis positivas violam esses princípios, atua-se conforme ao princípio, que implica em compromisso social com a integridade da sociedade e com o reconhecimento da dignidade humana. O outro é visto como fim em si mesmo. Isso permite que o indivíduo, já amadurecido em sua consciência moral, seja capaz de intercambiar papéis sociais de forma a compreender e julgar de maneira imparcial e sempre reversível.

A justiça distributiva é estruturada no respeito pelos direitos humanos fundamentais e a uma hierarquia racional de direitos e de valores ou em torno de um processo de cooperação social e acordo. Ela é determinada pelo princípio de equidade, além do princípio da igualdade. A equidade não inclui prêmios por talento ou mérito, pois estes resultam de diferenças genéticas, de oportunidade social e educacional. Ela inclui o reconhecimento de acordo com as necessidades diferenciadas, tomando em consideração, por exemplo, quem é mais carente ou menos carente. Quando é preciso distribuir necessidades básicas escassas prefere o critério de sorteio a favorecer o mais forte ou o mais útil.

³⁷ A teoria de Kohlberg foi criticada por desconsiderar diferenças culturais quando da separação entre os estágios cinco e seis. Os críticos afirmam que ele teria apontado características típicas da cultura ocidental e principalmente estadunidense como indícios do mais alto grau de desenvolvimento moral, o que acabaria por dar à teoria uma carga ideológica forte e não problematizada. Tendo em vista a relevância dessas observações, que embora fundamentadas não inviabilizem o estudo e a aplicação da teoria do autor, iremos descrever o nível pós-convencional a partir das características dos estágios cinco e seis indistintamente, sem apontar um avanço entre um e outro. Ver as críticas em: (GILLIGAN, 1982); (DAMON, 1993); (PERRY, 1996); (HOFFMAN, 1993); (LICKONA, 1991).

A justiça corretiva focaliza também nos direitos humanos e no bem-estar social. Ficam para trás as noções de punição retributiva. Fazer justiça inclui a preocupação com o devido processo, capaz de levar a maior equidade. As punições por encarceramento e por restituição são vistos como necessário para assegurar direitos e o bem-estar, mas o preso não sofre o castigo retributivo, como se “paga-se sua dívida para com a sociedade”. Ele é visto como um ser humano dotado de dignidade plena.

A justiça comutativa vislumbra o contrato como forma necessária de acordo social e de fundamento das relações humanas. Por isso, quebrar ou violar o acordo é visto como atentado à dignidade ou ao valor do outro. Os intercâmbios são regulados por contratos e promessas. A violação das promessas é violação da confiança e respeito mútuo e do reconhecimento do outro, como pessoa autônoma com valor e dignidade. Pode-se violar ou modificar o acordo desde que haja uma relação moral de respeito mútuo e de reversibilidade.

Hoffman (1993) ressaltou que os estágios de desenvolvimento moral não se dão de maneira tão estanque como o colocava Kohlberg. Assim, o desenvolvimento pode acontecer mais rapidamente quando a criança encontra um ambiente de empatia, carinho e amor podem propiciar uma base de motivações para que a criança amadureça mais rapidamente a sua percepção do outro. Se partirmos da tese empiricamente comprovada de Hoffmann, temos sustentação para reforçar a necessidade de uma escola que propicie esse ambiente, na qual seja possível às crianças e aos adolescentes viverem a cultura dos direitos humanos como o comportamento “natural” e institucionalmente esperado. O professor pode estimular esse exercício por meio da discussão respeitosa e regrada de dilemas morais hipotéticos ou reais. Ao longo do debate desses dilemas, a criança entra em contato com diversas opiniões e com formas distintas de resolver problemas do dia-a-dia. Com isso, ela pode amadurecer sua percepção sobre quais as possibilidades abertas para se fazer o que é certo. Ela pode também se conhecer melhor, saber quais seus próprios limites, as suas expectativas e desejos.

Essa foi a proposta implementada no curso de capacitação em direitos humanos oferecida no ano de 2009 em quatro cidades de Minas Gerais: Contagem, Betim, Teófilo Otoni e Itaobim. Os educadores capacitados tiveram a oportunidade de experimentar a metodologia dos dilemas morais no próprio grupo e discutir o seu alcance. Uma questão que permanece como um debate a ser aprimorado diz respeito às condições sociais dos alunos das escolas contempladas pelo curso de capacitação. Trata-se de escolas públicas que em sua maioria

estão localizadas em bairros de periferia, em favelas, na área rural dos municípios, todas tendo em comum a extrema pobreza dos alunos e sua situação de vulnerabilidade social.

Um dos pressupostos teóricos lançados é que a escola serve como intermediária entre a esfera pública e a esfera privada, sendo a criança protegida no espaço privado contra a complexidade do debate e da ação públicas. Mas esse pressuposto deve ser revisto quando se constata que muitas e talvez a maioria dessas crianças está em uma situação *sui generis*. Em algo que poderíamos chamar de “limbo” entre o público e o privado. Porque por um lado, muitas não encontram na esfera privada um espaço de acolhimento e proteção. Esse é ao contrário um espaço de violência, no qual a subjetividade mais primitiva é negada de plano. As crianças estão sujeitas aos abusos físicos, sexuais e psicológicos. Então a escola deve trabalhar o desenvolvimento moral sob um pressuposto problematizável de que os direitos subjetivos e da personalidade e o reconhecimento do indivíduo como tal não se dará previamente no espaço familiar, mas começara realmente na própria escola. As crianças são, assim, precocemente jogadas para fora da esfera privada. Adicionalmente, ao serem despojadas da esfera privada, supondo-se que elas são então introduzidas na esfera pública, esse também se transforma em um pressuposto problemático. Pois fora de suas casas, o que elas encontram é o esgoto a céu aberto, a falta de serviços estatais mínimos, a violência policial, o controle do tráfico de drogas, em outras palavras, uma completa ausência do público. Ou seja, a escola é obrigada, mais uma vez, a discutir as possibilidades de desenvolvimento moral das crianças contando com que as asserções de direitos sejam contrafáticas. Isto é, a consciência da inserção da criança no sistema de direitos, no contrato social ou na ótica dos princípios éticos universais, se dá em permanente tensão com a realidade recalcitrante.

Para nós, a carência de esfera pública e de esfera privada, o limbo em que vivem crianças e adolescentes nos contextos de vulnerabilidade social, não são argumentos suficientes para desistir da idéia de que é possível também nesse contexto o desenvolvimento da consciência moral e a subsequente instauração da cultura dos direitos humanos. Ao contrário, tais dificuldades devem ser vistas em tensão. São elas precisamente que mostram o quão necessário é a escola investir nesse tema. Somente cidadãos conscientes das dificuldades, conseguem enxergar os direitos humanos não como concessões, mas como conquistas cotidianas que exigem cuidados. Somente cidadãos que lutam por esses direitos podem saber que a cultura dos direitos humanos exige que se afaste em todo momento o perigo do totalitarismo e da apatia. Pois, a base dessa cultura é o reconhecimento e a auto-reflexão; o

seu desaparecimento ameaça até a cultura política mais democrática.³⁸ Ironicamente, as dificuldades ajudam a preservar a memória, sem a qual fica um vazio, facilmente preenchido pelo totalitarismo.

Dessa forma, o professor vai muito além da tarefa de fornecedor ou fomentador de informações e de conhecimento. Ele é responsável por apresentar o mundo, os valores, que não diz apenas o que as coisas são, mas quais as formas de lidar com elas. O processo educativo presta-se também à oportunizar espaços nos quais seja possível se levar a sério a pergunta: quem somos nós como comunidade? Quais as identidades que nos unem e nos diferenciam? Como construir uma comunidade ética a partir dessas diferenças? Como ter uma esfera pública sem criar reciprocidade e solidariedade? A esfera pública aparece assim não mais como um lugar, um espaço, e sim como uma construção, um processo, em permanente transformação e abertura que exige o reconhecimento de si e do outro, a reordenação da autoridade e do poder, a assunção de responsabilidades recíprocas, o cuidar do mundo, a memória e o julgamento autônomo e solidário.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARENDDT, Hannah. Que é autoridade? In *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DAMON, William. *The Moral Child*. Nova Iorque: New York Free Press, 1993.

GILLIGAN, Carol. *A Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HABERMAS, Jürgen. A esfera pública 30 anos depois. Tradução de Vera Lúcia C. Westin e Lúcia Lamounier. In: *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, ano VII, n. 12, p. 7-28, Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, abril 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HOFFMAN, Martin. Empathy, Social Cognition and Moral Education. In: GARROD, A. (ed.) *Approaches to Moral Development*. Nova Iorque: Teachers College Press, 1993. p. 147-179.

³⁸ Note-se, por exemplo, como países desenvolvidos têm sofrido um desfalque na participação dos cidadãos nas eleições, o que elevou a votação de partidos de extrema direita.

KOHLBERG, Lawrence. *Approach to moral education*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1991.

KOHLBERG, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row, 1981.

LICKONA, Thomas. *Education for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Nova Iorque: Bantam Books, 1991.

LOCKE, John. *Segundo Tratado de Governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

PERRY, Constance. How do we teach what is right? Research in issues in ethical and moral development. In: *Journal for a just and caring society*, vol. 2, n. 4, p. 401-410, 1996.

REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo. *Habermas e a Desobediência Civil*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DIREITOS HUMANOS E A PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ EM ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS

Cleber Lizardo de Assis³⁹

A promoção dos direitos humanos continua um desafio na atualidade, posto que à despeito de tamanha evolução científica e tecnológica, ainda temos sérias dificuldades em reconhecer o valor da alteridade e o outro como sujeito de direito e dignidade.

Assim, criamos sofisticados equipamentos de comunicação, mas não aperfeiçoamos nossa capacidade de diálogo; avançamos nas descobertas sobre genomas e sinapses cerebrais, mas nos tornamos a cada dia mais insensíveis às diferenças que constituem a humanidade.

Se não temos em nosso contexto latino-americano, guerras de outrora e em sentido tradicional, vivenciamos uma situação belicosa, de conflitos e de violências de toda sorte, nos bairros e cidades, entre os mais diversos grupos, o que parece minar as possibilidades de laços de solidariedade.

Parece-nos que afirmar ideais humanistas de liberdade e igualdade dispensa práticas e valores de fraternidade, e que nosso *socius* vive um mal-estar permanente de instabilidade e insegurança.

Os direitos humanos como horizonte diante desse estado de coisas parecem impraticáveis, no entanto, devem ser perseguidos como um *telos* ou utopia, não apenas na sua vertente de correção das violações, mas, sobretudo na sua promoção sob a forma de educação em e com direitos humanos.

BREVES NOTADAS SOBRE A SITUAÇÃO PSICOSSOCIAL PÓS-MODERNA

³⁹ Educador, Teólogo e Psicólogo. Mestre em Psicologia/Processos de Subjetivação/PUCMG; integrante do Fórum Mineiro de Direitos Humanos/GTde Educação em Direitos Humanos. Atua em educação e projetos sociais desde 1991 e integrou a equipe do projeto Integrando Ações em Educação em Direitos Humanos/UFMG/FMDH/SEDH. Email: kebelassis@yahoo.com.br

Temos adotado a noção de pós-modernidade para se denominar esse nosso *ethos* contemporâneo, a partir de autores que o caracterizam como “sociedade pós-tradicional” e “modernidade tardia” (Giddens,1995), “modernização reflexiva” (Beck, 1995) e “modernidade líquida” (Bauman, 1998, 2001).

Mesmo que essa terminologia não seja definitiva e contestada por outros pensadores, a pós-modernidade tem sido caracterizada por um tempo marcado por elementos como a fragmentação, a complexidade, a imprevisibilidade, o consumismo, o tecnologismo.

Mais que uma mera localização cronológica e um conceito, a pós-modernidade também vem se constituindo como outro *ethos* com seus respectivos valores e seus modos de subjetivação, seus modos de ser.

E se o advento da modernidade possibilitou diversos pluralismos e sociedades autônomas de sentido, produziu novos sistemas de valores e interpretação “descanonizados”, mas também crises de sentido no sujeito, um relativismo generalizado e crises subjetivas e intersubjetivas já que agora, o indivíduo se encontra emancipado de uma ordenação religiosa (Berger e Luckmann, 2005).

Esse nosso tempo ainda tem seu “espírito” marcado por um desencantamento diante das utopias políticas; a exacerbação do individualismo e a ausência de projetos humanos coletivos; certo ceticismo e relativismo ético-moral com grande ênfase na heterogeneidade, nos pluralismos e no múltiplo; intensificação dos usos das tecnologias e dos meios de comunicação de massa; enfraquecimento do Estado e dos laços sociais.

Lipovetsky (1983) designa esse nosso tempo como “era do vazio”, onde se “substitui” o interdito pela fruição e um clima de liberação do registro da Lei; O filósofo fala de uma “*sociedade pós-moralista*” caracterizada pelo hedonismo, pelo desinvestimento público, pela perda de sentido das grandes instituições e referências morais, sociais e políticas, e pelo consumo exacerbado.

Nesse estado de coisas, destaca-se o enfraquecimento do laço social, ou seja, das formas de vinculação ao outro, a possibilidade de valores e práticas como solidariedade e fraternidade.

Os próprios modos ser, os processos de subjetivação, se empobrecem e se fragilizam, deixando o sujeito sem recursividade subjetiva e simbólica, refém de elementos consumistas, midiáticos e de formas relacionais fundadas na competição e na descartabilidade.

O impacto subjetivo sobre as mais diversas instituições tais como a família e escola são imediatos, de forma que as relações passam a ser marcadas pela incapacidade de se preocupar e se envolver com o outro, por uma permanente dificuldade em relação às leis e figuras de autoridade, pela ausência de referência saudável e segura, por problema de respeito a limites e frustrações, por uma incapacidade relacional e dialogal onde a “falência da palavra” cede lugar ao poder da imagem (“imagem é tudo, sede é nada”, dizia uma propaganda de refrigerante).

Mesmo com todas as benesses da ciência e da tecnologia, continuamos com dificuldades enormes no campo relacional, de forma que o outro torna-se num constante perigo em potencial, onde as diferenças dever ser eliminadas e onde prevaleça a busca de valores hedonista-individualistas.

Diante desse quadro preocupante que deparamos, sejam nos espaços formais e não formais de educação, sobre o qual devemos pensar nossas intervenções pautadas nos direitos humanos.

A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS PROMOTORES DE PAZ

Em março de 1990, reunidos em Jomtien, Tailândia, foi realizado pela ONU a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*⁴⁰, que retoma a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, bem como sua afirmativa da educação como direito de todos.

A Conferência de Jomtien parte da reflexão de que a educação básica é essencial para o “progresso pessoal e social”, mas que ainda é uma “educação que hoje é ministrada e apresenta graves deficiências”.

⁴⁰ Declaração de Jomtien, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, acessado em 30/09/2009.

Alguns trechos de artigos afirmam as condições básicas para a aprendizagem, a universalização dos direitos à educação, a ênfase na importância da educação básica, a concentração na atenção à aprendizagem, a ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, a propiciação de um ambiente adequado à aprendizagem e o fortalecimento das alianças.

O artigo 7 da Declaração de Jomtien, cujo título é FORTALECER AS ALIANÇAS, diz textualmente:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis

A seguir o documento aponta alguns desses possíveis atores sociais para as alianças necessárias em prol da educação básica:

Papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e **outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias** (idem, grifo nosso).

O artigo 9, sobre os recursos, a Declaração afirma essa necessidade de aliança pela educação e diz ser essencial:

Mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (idem, grifo nosso).

A Declaração ratifica a participação de segmentos sociais organizados, tais como os programas e projetos sociais que podem contribuir para a educação, desde que em condições para tal. Assim diz o documento no artigo 5:

Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.

Nessa perspectiva, a Conferência de Jomtien ora critica o sistema escolar e busca seu aperfeiçoamento, ora estabelece a escola como padrão de uma educação praticada nesses projetos sociais, mas nesse tensionamento de “modelos” provoca o pensar sobre uma educação que extrapole apenas um dos espaços.

No Brasil, projetos chamados “complementares à escola”, “jornada ampliada”, “sócio-educativo em meio aberto”, “socialização infanto-juvenil” e outros nomes, são marcados pelo atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 17 anos em período alternado à escola, oferecendo atividades culturais, esportivas, de pré-profissionalização, cidadania e saúde.

Sobre a deficiência da educação brasileira (particularmente da instituição escolar pública), não precisamos tecer tantos argumentos, pois as pesquisas e críticas são abundantes, como também os apontamentos e intervenções.

Apenas uma consideração de que o problema deve ser pensado a partir de uma perspectiva sistêmica, que envolva aspectos político-institucionais, filosóficos, pedagógicos, metodológicos e sociais, sem a tradição da culpabilidade do aluno ou do educador.

A Declaração tem o mérito de problematizar a educação básica como responsabilidade não apenas dos Governos e dos espaços formais escolares, mas também de sociedade civil organizadas, entidades e ONG's que podem oferecer espaços educativos, em especial, na ótica dos direitos humanos e da promoção de uma cultura de paz.

A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

A própria UNESCO, diante dois impactos da contemporaneidade sobre as relações nacionais, grupais e interpessoais, propõe o desafio de se promover a Cultura de Paz, tendo como seu marco referencial o *Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência*.

Assim, estabeleceu o período entre 2001 e 2010, como a década para a superação da violência, proclamando a necessidade de uma pedagogia da paz:

A Cultura de Paz se insere em um marco de respeito aos direitos humanos e constitui terreno fértil para que se possam assegurar os valores fundamentais

da vida democrática, como a igualdade e a justiça social. Essa evolução exige a participação de cada um de nós para que seja possível dar aos jovens e às gerações futuras, **valores que os ajudem a forjar um mundo mais digno e harmonioso, um mundo de igualdade, solidariedade, liberdade e prosperidade.** (NOLETO, citada por DISKIN e LAURA, 2002, p.6 - grifo nosso).

A promoção de uma cultura de paz torna-se, portanto, um desafio para todos os espaços, atores e metodologias educacionais, de forma que, para além de uma abordagem meramente conteudista, que valorize aspectos humanos, relacionais e éticos.

O *Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência* foi elaborado por um grupo de personalidades contempladas com o prêmio Nobel da Paz e foi espalhado por diversos países como um breve, mas profundo referencial para a promoção da paz nos mais diversos contextos:

Rejeitar a violência
 Ser generoso
 Ouvir para compreender
 Preservar o planeta
 Redescobrir a solidariedade

Esse Manifesto e seu propósito de se promover uma cultura da paz se coadunam com a própria Declaração Universal de Direitos Humanos e recebeu no âmbito brasileiro uma contribuição através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve em 2003 sua elaboração inicial pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e composto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil.

Esse Plano contempla as “*concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação*” da educação em direitos humanos no país e se organiza em “*cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia*” (PNEDH, 2007).

Um dos méritos desse Plano é apontar, para além dos espaços formais de educação, aponta o *locus* de um processo educativo não-formal, a saber, “*desde as ações das comunidades, dos*

movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais até as do setor da educação e da cultura”; nos “*movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos*” e “*dos grupos sociais e comunidades*”; nos espaços de “*qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular*” e nas “*produções artísticas, publicitárias e culturais*” em suas mais diversas formas, além dos diversos esportes.

Ou seja, a promoção dos direitos humanos passa, inadiável e necessariamente, pela educação em direitos humanos, pela promoção da cultura de paz nos mais diversos segmentos, setores, atores sociais desafiados ao exercício de um processo educativo que transforme hábitos, comportamentos e valores.

OS SENTIDOS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Nesse contexto de educação em direitos humanos e de promoção de uma cultura de paz, destacamos a importância da Mediação de Conflitos como dispositivo imprescindível nos mais diversos espaços educativos.

Mais do que uma metodologia de intervenção em intervenção em situações de conflitos de gênero, sexuais, raciais, sócio-econômicos e outros, apontamos a mediação de conflitos como um *estilo de vida* do/a educador/a nesses espaços educativos formais e não-formais⁴¹.

Mediação de conflitos como *arte de conviver com o reconhecimento da diferença e da diversidade* em que se reconheçam valores como a *igualdade* em que todos tem direitos iguais e a *equidade* com o reconhecimento da diferença dentro da igualdade.

Nesse sentido, a mediação de conflitos exigirá do/a educador/a um repensar de sua *postura* – que valores e comportamentos que vivencia; repensar de seu *papel* de forma a tornar-se

⁴¹ Para maior aprofundamento sobre Mediação de Conflitos, remeto ao leitor o site <http://www.gentequefazapaz.org.br>, com cartilha sobre mediação e outros recursos promotores da paz; desenvolvemos ainda uma metodologia para @ educador@s atuar nos mais diversos espaços e públicos (*Girapaz – Oficinas e vivências que promovem a paz*) que deve ser solicitada pelo nosso email.

facilitador/a de processos vivos para além do repasse de conteúdo, de promoção de relações saudáveis; repensar de seu *espírito* - crença nos direitos humanos, na promoção da paz.

Assim, o/a educador/facilitador ajuda o grupo a identificar os elementos como atitudes, comportamentos e valores que promovem o conflito, a violação de direito e mesmo os tipos de violências.

E ao identificar esses elementos negativos, facilita também a descoberta e construção dos elementos/atitudes positivas que promovam a resolução do conflito, a promoção do direito e da pessoa, para estabelecer um ambiente relacional saudável e pacífico.

Como os comportamentos e hábitos não existem no vazio, exige-se do educador em direitos humanos um exercício permanente e vigilante sobre que valores pratica no seu cotidiano educativo, de forma que seu discurso e prática sejam elementos indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada espaço formal como as salas de aula ou não-formais como as quadras e pátios de projetos e entidades sociais, bem como nos mais diversos momentos e relações interpessoais devem ser considerados como oportunidades para uma educação em direitos humanos.

Por essa educação em direitos humanos defendemos, mais que o domínio de saberes jurídicos ou códigos de leis, uma *vivência* atenciosa de relações baseadas numa cultura de paz.

São essas vivências que articulam discurso e prática que promovem relações pacíficas, solidárias e fraternas nos mais diversos grupos e espaços educativos, de forma a modificar de forma processual a cultura local marcada por conflitos não resolvidos e violentos, em espaços potenciais de cultura da paz.

Nesse sentido, o educador em direitos humanos deixa de ser apenas o professor ou profissional de educação da sala de aula, mas a pessoa que se sente tocada e desafiada a se tornar um pacificador onde estiver.

A cultura da paz torna-se o conteúdo programático prioritário sobre as ementas e currículos, de forma que o aluno torna-se sujeito e o “produto final” um cidadão educado para relações mais humanas e dignas.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1995.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido – A Orientação do homem moderno**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 56 p.

DISKIN, Lia e Roizman, LAURA Gorresio. **Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Brasília: Governo do Estado de Sergipe, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002. *(um rico acervo de atividades e subsídios em diversas linguagens e técnicas)* disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146767POR.pdf>>

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Relógio D'Água. 1983.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>; acessado em 30/09/2009.

VEZZULLA. Juan Carlos. **Teoria e Prática de Mediação**. Mediação. Teoria e Prática. Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil: Curitiba, 1998.

PARA UMA NOVA VISÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O *JURÍDICO* COMO HUMANO E O HUMANO COMO *JURÍDICO*

Pedro Henrique Cordeiro Lima⁴²

Lucas Chaves Winter⁴³

Mariana Lacerda de Almeida⁴⁴

Se a realização do bem sempre foi alvo maior de todos projetos educacionais, ele sempre foi apresentado como o telos do indivíduo na sua relação com o outro indivíduo.

[BROCHADO, Mariá. *Consciência moral e consciência jurídica*, p. 275.]

1 APRESENTAÇÃO DA IDÉIA

Não pretendemos desenvolver aqui um trabalho científico acerca de determinados conceitos - jurídicos ou não - que permita determinar de forma exaustiva suas possíveis acepções. Não nos preocuparemos com excessivos rigores metodológicos cotejando significados e usos diversos destes para delimitarmos conceitos básicos ou fundamentais. Não nos aprofundaremos em estudos filosóficos, antropológicos ou de dogmática jurídica. Antes disso, nosso objetivo aqui é estimular uma forma distinta de se compreender *a educação em direitos humanos*. Como uma educação para um existir pacífico e consciente em uma sociedade diversificada e regida por uma determinada ordem jurídica. Ressaltar a importância de se olhar com outros olhos as relações e situações que compõem a vida em sociedade. Compreender que não podemos apartar dessa ordem jurídica regente seus caracteres e valores essencialmente humanos, mas que também é impossível buscar uma existência que negue o caráter jurídico de nossa realidade.

⁴² Professor substituto da Faculdade de Direito da UFMG. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Direito da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

⁴³ Graduando em direito pela Faculdade de Direito da UFMG e membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica.

⁴⁴ Graduanda em direito pela Faculdade de Direito da UFMG e membra do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica.

Temos todos, já em nós, os saberes elementares para praticar esse tipo de educação. O que se faz necessário é que atentemos para eles. É a tomada de consciência, daquilo que ensina Pontes de Miranda: que “relação jurídica é a relação inter-humana, a que a regra jurídica, incidindo sobre os fatos, torna jurídica”⁴⁵ que nos permite enxergar através de uma nova lente a realidade. Ver em cada pessoa um sujeito de direitos, e compreender a indissolúvel relação entre direitos e deveres que ao mesmo tempo garante e limita nossa liberdade.

Isso permite superar a visão restrita que normalmente o *sensu-communi* é levado a ter sobre O QUE É o Direito, acreditando que ele se restringe aos tribunais ou órgãos judiciários. Como afirma Joaquim Carlos Salgado, esse é o “momento patológico do Direito” ao qual se recorre quando tudo mais falha. O Direito, na verdade, é na maioria das vezes cumprido e respeitado de forma espontânea. Mariá Brochado nos lembra da importância de atentar para o fato de ser o universo jurídico infinitamente mais amplo que o jurisdicional. Não se pode negar o papel preventivo do Direito, formando e informando os indivíduos da realidade normativa. Ele possibilita a criação de uma consciência jurídica, que leva o indivíduo a reconhecer e respeitar os direitos do outro. É evidente que se todo direito só fosse reconhecido diante de um tribunal não haveria aparato estatal suficiente para realizá-lo.⁴⁶

Assim como o Direito, os direitos humanos são também vistos sob uma ótica muito simplista por grande parte da sociedade. São percebidos como mecanismos para proteger o “fora da lei” e não compreendidos como algo garantido a todos por reconhecermos um valor comum ao “humano”.

Deve a educação em direitos humanos procurar romper estas visões, estimulando em cada um a concepção de que tais direitos são inerentes à condição de homem, e que é inconcebível que qualquer indivíduo seja privado deles. É o reconhecimento da igualdade do diferente.

⁴⁵ PONTES DE MIRANDA. *Tratado de direito privado*. Parte geral. Tomo I. 4a edição. São Paulo: Editora RT, 1977, § 39, pág. 117.

⁴⁶ BROCHADO, Mariá. Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do Direito. In: *Revista da Faculdade de Direito*. Universidade Federal de Minas Gerais, v. 48. 159-188, 2006. p.162.

Contudo, é fato que a nossa cultura é repleta de vícios e preconceitos, e que estes são reproduzidos no nosso dia-a-dia. Constantemente presenciamos e cometemos algum tipo de discriminação, desrespeitando o direito alheio ou marginalizando o diferente. Para que isso seja superado, devemos tomar consciência desses aspectos culturais negativos para, então, buscarmos mudanças. Não se pode mudar a realidade sem mudar a cultura que a determina e só se muda a cultura com uma educação comprometida com essa mudança. Por isso a importância de uma educação emancipadora, em que propicia ao aluno uma visão crítica, alertando-o dos problemas iminentes à sociedade, oportunizando-o a discuti-los e assim enfrentá-los.

Essa empreitada é bastante difícil pelo fato de tentar-se, através dela, mudar preconceitos enraizados em nossa cultura. Daí a urgente necessidade em se assimilarem alguns conceitos básicos *como alteridade, reconhecimento, direitos, deveres e sujeitos de direitos e direitos fundamentais*. Passemos a eles.

2 DIREITOS FUNDAMENTAIS COMO POSITIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Realizamos todos os dias diversas relações jurídicas. São experiências do Direito para as quais muitas vezes não nos atentamos. Daquele que na compra de um pão está convicto que depois de pagá-lo tem o direito de tê-lo e comê-lo, e ao que vende ter a certeza do seu direito ao preço do pão. Mesmo aquele que não realiza ato algum, está realizando direitos, como o de propriedade sobre algo, ou o direito de locomoção, ou ainda de livre manifestação do pensamento. Há uma rede normativa (leis) reconhecida e obedecida pela sociedade e que garante esses atos. Sem essas leis não posso afirmar, ou reclamar qualquer direito em face de um outro. São elas que dão exigibilidade a esses direitos.⁴⁷

O mesmo se dá com a gama de direitos mais essenciais que chamamos de direitos humanos. É comum se referir aos direitos humanos como direitos preexistentes ao ordenamento jurídico por serem inerentes ao próprio homem, válidos para todos os povos em todos os tempos, ainda que não declarados. Mas deve-se ter em mente que, apesar de serem da própria essência

⁴⁷ SALGADO, Joaquim Carlos . Os Direitos Fundamentais. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, v. 82, p. 15-69, 1996, p. 16.

do homem, tem este que *reconhecê-los, especificá-los e concretizá-los* em um processo histórico e político, para que possam ser postos na forma de leis e assim ganharem exigibilidade. Aos direitos humanos reconhecidos e declarados por uma determinada ordem jurídica, institucionalizados e dotados de garantias, dá-se o nome de *direitos fundamentais*.

Reconhece-se a grande importância desses direitos, por serem matrizes dos demais e por que sem eles não podemos realizar diversos outros. Eles dão fundamento para todo o ordenamento que se sucede, garantindo o que é mais importante para a existência humana, e por isso tem uma proteção legal especial.

Os direitos fundamentais são garantidos pela lei fundamental, ou seja, a *Constituição*. Atentar contra eles significa atentar contra a própria ordem constitucional, pois são eles que dão a ela seu conteúdo valorativo. Sem eles a Constituição não passaria de um aglomerado de normas. Seu reconhecimento e proteção é fundamento da própria existência da Constituição.

Essa proteção é feita através das garantias fundamentais. São procedimentos, processos ou meios formais que a ordem jurídica disponibiliza aos sujeitos com a finalidade de evitar lesão aos direitos fundamentais, ou, em caso de lesão, reparar seus efeitos. Mais ainda: possibilitar a um sujeito de direito a capacidade de exigir dos outros sujeitos ou do Estado o respeito a esse direito.

Por exemplo, o direito humano à liberdade é posto como direito fundamental em nossa Constituição no caput do art. 5º, onde está prevista a inviolabilidade do direito à liberdade, e que aparece como liberdade de locomoção no mesmo art. 5º, XV, e que declara ser livre a locomoção no território nacional em tempo de paz. A esse direito correspondem garantias de Direito Penal e Processo Penal, como a do art. 5º, LIV, que estabelece que ninguém será privado da liberdade sem o devido processo penal e como a do art. 5º, LXVIII, segundo o qual "conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder".

É através dessa positivação que os transforma em direitos fundamentais, protegendo-os e garantindo-os, que os direitos humanos podem alcançar sua existência concreta, sua efetivação no seio da sociedade. Enquanto valores humanos, eles existem apenas no plano da moral e têm como elemento marcante a unilateralidade. Ou seja, o indivíduo pode reconhecê-

los, mas continua livre em sua escolha e em seu agir segundo seus próprios interesses. Já quando postos como direitos fundamentais, eles existem na esfera do Direito e terão como elemento marcante não só a exigibilidade, mas também a bilateralidade. Isso implica num vínculo objetivo da ação de um indivíduo com os interesses e faculdades de outro. A um direito fundamental de um indivíduo estará sempre vinculada uma obrigação jurídica de agir ou não agir de outro ou do próprio Estado.

3 A IDÉIA DE SUJEITO DE DIREITOS E A RELAÇÃO ESSENCIAL ENTRE DIREITOS E DEVERES

Ao ressaltarmos a importância da institucionalização desses direitos, que os reveste de um caráter de exigibilidade, não estamos defendendo uma posição passiva do indivíduo que responsabiliza unicamente o Estado pela garantia destes. Tal atitude é marcadamente individualista, segundo a qual o indivíduo apropria-se dos direitos coletivos e vê na existência de meios positivos de atuação estatal um indício de obrigação de prover seus interesses. Não deve esta rede de proteção ser motivo de uma atitude irresponsável do indivíduo que busca apenas gozar dos benefícios da liberdade sem sofrer qualquer inconveniente ou assumir qualquer obrigação para com a coletividade. A atitude do indivíduo deve ser a de *cidadão*, consciente de que é parte de uma coletividade e que tem papel fundamental na efetivação desses direitos. Não só através de uma atitude política de debater e lutar pelo acesso pleno a eles, mas através do cumprimento de suas obrigações face aos direitos alheios.

Para melhor clarear nossa posição é preciso desenvolver a idéia de *sujeito de direitos*. O Professor Marconi Pequeno traz em seu ensaio *O sujeito dos direitos humanos*⁴⁸ uma proposição da construção do conceito de sujeito de direitos. Ele assevera que essa noção de sujeito, que é um dos valores fundantes do humanismo, surge com René Descartes, para quem o sujeito é dotado de uma razão que lhe permite conhecer o mundo e a si mesmo. Além disso, essa razão permite controlar suas emoções e desejos. Esse sujeito existe porque pensa. Com o tempo esse sujeito deixa de ser apenas um sujeito *de razão* pensante para ser também um sujeito *de emoções e sentimentos*. Cada sujeito é definido pelas suas opções, percepções,

⁴⁸ PEQUENO, M. J. P. . O sujeito dos direitos humanos. In: Maria de Nazare Zenaide ; Lucia de Fatima Guerra. (Org.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. 1 ed. : , 2008, v. 1, p. 29-34, p. 29 ss.

valores, concepções e situações que fazem parte da sua vida. Tem-se assim que o sujeito se define a partir de suas relações com o mundo que o cerca. Importa ressaltar que essas relações não se dão como reação aos dados da natureza, mas precipuamente na relação com *outras consciências*, outros sujeitos. Assim, o sujeito se define através de sua convivência com o outro, de sua existência em uma coletividade.

Esse sujeito que vive em coletividade tem a necessidade de buscar uma existência pacífica e frutífera com os outros sujeitos. Para ser capaz de existir em companhia dos demais, ele deve respeitar certos valores e regras que possibilitam uma convivência justa, livre e digna a todos. O sujeito passa então a se definir pelos padrões de comportamento existentes na sociedade. Ele se define pelas relações bilaterais que lhe concedem certos direitos ou lhe atribuem certos deveres. Passa então a ser sujeito de direitos.

Essas regras, no entanto, por mais que possam ter sua origem no campo da moralidade, devem existir na esfera do Direito, pois só este pode dar aos sujeitos certa segurança. Não pode a coletividade ficar na dependência dos critérios particulares de um indivíduo para respeitar ou não uma regra. O Direito supõe as relações sociais, só existirá onde elas existirem. A correlação entre sujeitos é da essência da ordem jurídica. Diferente do plano da moralidade que é interna, o que se rege aqui são ações ou bens exteriores, que podem ser exigidos por um sujeito em face de outro. Aqui a justiça se dá diante do outro, por isso se fala em *alteridade* ou *intersubjetividade* desse conceito de justo.

Importa agora tratar da relação indissolúvel entre *direitos e deveres*. A palavra direito é usada com diversas acepções. Reproduzimos aqui passagem de incrível riqueza em sua brevidade:

“(...) o Direito é primordialmente o justo, ou seja, a própria coisa justa ou coisa devida, objeto da justiça. Esta, por seu turno, consiste na virtude de atribuir a cada um o que é seu. Trata-se de direito objetivo. Nessa acepção, será Direito, por exemplo, o salário devido pela entidade patronal ao trabalhador. Noutro sentido, o Direito é o poder ou faculdade que compreende às pessoas relativamente ao que é seu. É o Direito em sentido subjetivo ou Direito subjetivo. Exemplificando-o o poder que pertence ao trabalhador de exigir seu salário. Numa outra acepção o mesmo termo usa-se para designar a lei ou a norma jurídica ou o conjunto de leis ou norma e princípios jurídicos.”⁴⁹

⁴⁹ CHORÃO, Mario Bigotte. *Direito* in: Enciclopédia VERBO da sociedade e do Estado vol.2. Editora Verbo : Lisboa – São Paulo, p. 289 a 324, 1987, p. 293.

Esse direito objetivo, que atribui a um sujeito a titularidade de uma prerrogativa sobre determinado bem, valor, ou faculdade, cria um direito subjetivo; e impõe indispensavelmente uma obrigação de fazer ou não fazer algo a outro ou outros, criando um dever jurídico. O dever é o lado oposto do direito.

O direito de um sujeito, então, significa objetivamente um dever para o resto da coletividade. Para usufruir desse seu direito, deve o sujeito contar com o cumprimento do dever por parte dos outros. Correlatamente, o cumprir de seus deveres significa respeitar aos direitos alheios. Tal compreensão é imperiosa para a vida em sociedade. Devo perceber meus deveres não como uma obrigação que me é imposta de forma violenta, mas como a *garantia* da fruição do direito alheio. Reconhecer no outro, apesar de suas diferenças, um igual, sujeito de direitos como eu, significa reconhecer e respeitar os direitos deste, e, em última instância, cumprir meus deveres.

Este reconhecimento do outro como sujeito de direitos é a chave para uma existência pacífica em sociedade. É perceber na alteridade, na diferença do outro, aquilo que me determina e me define, pois me determino e me defino pelas relações que estabeleço. É este reconhecimento que permite que o indivíduo saia de uma existência egoísta e individualista e passe a existir como *cidadão* de uma coletividade. Compreender-se como parte de uma coletividade regida por princípios éticos que buscam garantir o amplo acesso aos direitos fundamentais, e não apenas como o sujeito ativo de determinadas atribuições de direitos, é o que transforma o indivíduo em cidadão, e o que permite a superação de aspectos negativos da cultura já ressaltados.

São estas as idéias essenciais para a efetivação dos direitos fundamentais. Se esses direitos têm na Constituição seu momento objetivo, é na atitude do cidadão diante do outro que se realizará seu momento subjetivo. Um Estado será tão evoluído quanto for seu cidadão. Assim como a racionalidade e funcionalidade das instituições jurídicas é condição essencial para a *efetiva* liberdade do cidadão, também se faz necessário que este se reconheça como tal - livre enquanto membro de uma coletividade - para que aquelas se perpetuem. A consciência e o respeito a esses direitos fundamentais são vitais para sua própria existência. “Também as

melhores instituições se dissolvem com o tempo se falta a consciência das vantagens dessas instituições”⁵⁰.

Ao preocupar-se apenas com a evolução racional e o aperfeiçoamento do Direito, que é meio único de efetivação da liberdade, sem, contudo, dar a devida atenção a formação do homem a qual este se dirige, corre-se o risco de ter nesse Direito apenas letras mortas, sem qualquer efetivação na realidade social. Assim, só pode o direito tornar-se efetivo se os sujeitos que são sua base também chegarem ao conceito de *cidadãos*.

4 ALTERIDADE E RECONHECIMENTO COMO BASES DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nos dizeres de Hannah Arendt:

“Se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se. Por outro lado, se não fossem diferentes, não precisariam nem da palavra, nem da ação para se fazerem entender. (...) é a pluralidade humana a condição de existência do homem sobre a terra: somos seres racionais igualmente humanos, mas cada qual apresenta diferenças e variações em seus caracteres individuais e para que se reflitam estas diferenças necessitamos de constante presença e continuado diálogo com os outros”.⁵¹

Essa explicação da filósofa alemã nos leva à reflexão da necessidade do reconhecimento do outro para o reconhecimento de si próprio. É no encontro com o outro, com suas peculiaridades, que se possibilita a construção do “eu” enquanto sujeito, e, principalmente, como sujeito de direito. Não nascemos livres e iguais em direitos e deveres. Tornamo-nos livres e iguais quando, no contato com o outro, e em meio a uma sociedade política, são estabelecidas garantias de liberdade e de igualdade.

Desse modo, é impossível compreender os direitos humanos sem que se passe pelo conceito da alteridade, visto que o sujeito de direito constrói-se na presença do outro, no momento único da percepção da nossa igualdade e da nossa diferença, quando se alça olhar ao outro

⁵⁰ HÖSLE, Vittorio. O sistema de Hegel: o idealismo da subjetividade e o problema da intersubjetividade. Trad. Antonio Celiomar Pinto de Lima. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

⁵¹ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 188.

como um “eu” diferente, tão importante quanto o “eu mesmo”. A alteridade é, portanto, condição necessária para a afirmação do sujeito e reconhecimento do valor humano.

Somente à luz do olhar ao outro é que se possibilita a construção e vivência dos direitos humanos. É o reconhecer-se sujeito de direitos, e também de deveres, que engendra ao outro o encontro com os direitos e deveres que igualmente lhe cabem e são devidos. No entanto, a falta desse reconhecimento, de si próprio e do outro, é falha patente em nossa sociedade, e decorre, em muito, em função do modelo educacional adotado atualmente.

A escola tem sido palco de violação constante aos próprios direitos que ali deveriam ser ensinados e respeitados. A discriminação, a utilização de práticas excludentes e o desrespeito às diferenças têm solapado qualquer possibilidade de convivência e tolerância com o outro, o que impede uma formação cidadã e deturpa o real papel da instituição de ensino.

Não obstante, em detrimento da “educação formatadora”, responsável pela transmissão cega e massificada do saber, a escola deveria adotar um modelo educacional emancipador, pelo qual o respeito às diferenças e o reconhecimento do outro levaria à formação de consciência essencial básica acerca dos direitos fundamentais. Considerar-se-ia, nesse momento, o aluno como ser autônomo, possuidor de um conhecimento prévio, que deve ser “aproveitado” pelo educador e não ignorado. Assim, educação aliada à noção dos direitos fundamentais contribuiria sobremaneira para a preparação do sujeito como cidadão.

Trabalhados esses dois aspectos em um só ambiente, o indivíduo teria uma visão mais consolidada da sua autonomia e vendo a si próprio como sujeito de direitos e, conseqüentemente, de deveres, uma vez que eles apresentam entre si uma estreita dependência. Ou seja, direitos e deveres se integram correlativamente em toda atividade social e política do homem, de modo que é inconcebível o homem na sociedade sem o gozo de seus direitos fundamentais. Mas também é igualmente inconcebível o homem em seu papel de sujeito pertencente à sociedade não estar sujeito a deveres, seja em relação ao outro, seja em relação à comunidade a qual ele estiver vinculado.

Feito isso, uma visão simplista do papel do cidadão no trato social poderia restar superada, ao libertar-se daquela noção equivocada de que o exercício da cidadania se restringe em votar ou, em aspectos mais gerais, fazer aquilo que o Estado nos impõe, para uma concepção de que a

cidadania é participar e se reconhecer como membro de uma coletividade, portador e defensor daqueles bens e valores que são mais caros a esta. Portanto, a cidadania não nos é conferida, mas sim conquistada a partir da nossa capacidade de organização e participação, em outras palavras, é ser ativo fazendo valer seus direitos e respeitando os outros.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Universitária, 2001.

ARENDDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BROCHADO, Mariá. *Consciência moral, consciência jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

BROCHADO, Mariá. Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do Direito. *In: Revista da Faculdade de Direito*. Universidade Federal de Minas Gerais, v. 48, p. 159-188, 2006.

CHORÃO, Mario Bigotte. Direito. *In: Enciclopédia VERBO da sociedade e do Estado*. Vol.2. Editorial Verbo: Lisboa/São Paulo, p. 289 a 324, 1987.

GORCZEWSKI, Clóvis; REIS, Jorge Renato dos; *et. al.* (Orgs.) . *A Concretização dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Norton Editor, 2007.

HÖSLE, Vittorio. *O sistema de Hegel: o idealismo da subjetividade e o problema da intersubjetividade*. Trad. Antonio Celiomar Pinto de Lima. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

NASCIMENTO, José do. (Org.). *Os direitos humanos e sua articulação prática com os sistemas sociais*. Campo Grande: UCDB, 2001.

OLIVEIRA, Almir de, 1916 - *Curso de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

PEQUENO, M. J. P. . O sujeito dos direitos humanos. In: Maria de Nazare Zenaide ; Lucia de Fatima Guerra. (Org.). *Direitos humanos: capacitação de educadores*. 1 ed. 2008, v. 1, p. 29-34.

PONTES DE MIRANDA. *Tratado de direito privado*. Parte geral. Tomo I. 4a edição. São Paulo: Editora RT, 1977.

SALGADO, Joaquim Carlos . Os Direitos Fundamentais. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. Belo Horizonte, v. 82, p. 15-69, 1996.

http://www.dhnet.org.br/dados/textos/a_pdf/estevao_educ_just_dh.pdf

<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E PEDAGOGIA JURÍDICA: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Décio de Abreu e Silva Júnior⁵²

Livia Martelletto Pires⁵³

Matheus Hermsdorff Moraes⁵⁴

RESUMO

O presente artigo possui o objetivo de elucidar que a pedagogia que considera a autonomia do educando e a pedagogia jurídica, que aborda direitos humanos-fundamentais e pretende desenvolver uma consciência jurídica, estão conectadas, sendo por vezes indissociáveis. Ambas promovem inegavelmente conhecimento basilar para o exercício da cidadania.

1 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Para que se possa iniciar o estudo do conceito de pedagogia da autonomia, é mister a elucidação dos termos que compõem a expressão, o que auxiliará a compreensão dialética do que é ensinar e aprender em favor da autonomia.

De modo simplório, pode-se introduzir a expressão como sendo a ciência que estuda e auxilia na aprendizagem da capacidade de se autogovernar.

Ser um pedagogo compreende uma complexidade muito além de transferir conhecimento e reproduzir sabedoria. Ensinar deve, a todo instante, abarcar uma mistura sutilmente engendrada de transferência e produção.

⁵² Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Bacharel e Mestre em Direito pela referida instituição. Advogado-monitor da Divisão de Assistência Judiciária da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

⁵³ Graduanda em Direito pela UFMG. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

⁵⁴ Graduando em Direito pela UFMG. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

O educador, ao se situar como aquele que detém o conhecimento, para verdadeiramente ensinar, precisa se lembrar que educar é aprender. O papel da educação é primordialmente estimular a produção do novo saber por meio do conhecimento adquirido e pela transmissão desse conhecimento.

Obtém-se, assim, um ciclo gnosiológico formado basicamente por dois momentos: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”⁵⁵.

Desse modo, será possível observar o professor não como aquele que forma o aluno, mas como um sujeito que ensina a aprender, e, por meio desse ensinamento, passa também a formar a si mesmo. O educador tem, portanto, o dever de ensinar a criar e de introduzir a noção de que aprender é desenvolver o conhecimento.

Paulo Freire explica que:

[...] o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.⁵⁶

Percebe-se que, para se chegar propriamente à educação, é preciso se preocupar em desenvolver a autonomia do aprender, que, por sua vez, eleva o aluno à condição de criador. Logo, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”⁵⁷.

Para se realizar tal processo de educação e aprendizagem, são necessárias certas técnicas do educador. Como bem se sabe, transferir o conhecimento, por mais complexo que possa ser o processo dialético, é certamente menos dificultoso que ensinar e, ao mesmo tempo, é desenvolver e estimular a capacidade dos educandos de produzirem seu próprio conhecimento.

⁵⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 28.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 26.

Dentre os muitos entraves, a diversidade entre aluno e professor, em muitas situações, gera uma barreira que impede a compreensão. Desse modo, para ensinar, rompendo esse óbice, o educador deve ter em mente que cada aluno é diferente, singular, trazendo consigo inúmeros conhecimentos e experiências. Deve respeitar ao máximo, aprender por meio dessa diversidade interpessoal e se lembrar, a todo momento, que o seu papel não é formar um simples objeto. É, ao contrário, elevar o aluno à posição de criador.

Essa tarefa de transformação exige, além dessa compreensão da diversidade, o estímulo do educador. Mesmo na natureza, não se consegue encontrar qualquer ser que se transforme espontaneamente, sem a interferência e o estímulo alheio. É nesse passo que se introduz a obrigatoriedade do professor crítico. Por crítico entende-se aquele que problematiza, que instiga e que busca de modo incessante o afloramento da curiosidade e da criatividade.

O educador deverá ensinar promovendo a capacidade de desenvolver o conhecimento adquirido. Para isso, é preciso entender que esse conteúdo de informação que será trabalhado não é imutável, mas, sim, algo em constante transformação. Para que ocorra essa mudança, é necessário estímulo constante, que certamente proporcionará as condições ideais para a produção do saber.

Infere-se, desse modo, que a pedagogia da autonomia é método hábil para formar criadores. Por meio da pedagogia da autonomia, pode-se alcançar a fusão, de modo harmônico e contínuo, entre ensinar, aprender e produzir.

2 PEDAGOGIA JURÍDICA

O processo de educação jurídica deve perpassar imprescindivelmente por uma formação ética do ser humano que permita o exercício da autonomia e a emancipação dos indivíduos nas esferas jurídica, política e social. A pedagogia jurídica não deve ter como objetivo um ensino estritamente dogmático e técnico, mas, sobretudo, de valores. Tal pedagogia pressupõe a formação de uma consciência jurídica como evolução de uma consciência moral.

A educação jurídica conscientizadora, que objetive a transformação da realidade para uma efetivação dos direitos, deve se focar na problematização da realidade, na formação de

indivíduos críticos, e não de indivíduos aptos simplesmente a operarem a técnica jurídica e contribuírem, assim, para a manutenção da situação vivenciada.

Um ensino que pretenda ser realmente transformador da realidade e que busque efetivar os direitos positivados não pode prescindir de métodos que considerem os valores morais inerentes ao homem, sejam esses expressos nas normas postas, âmbito em que se revelam objetivamente, seja na própria subjetividade humana, na sua consciência moral.

Segundo Mariá Brochado,

consciência moral é entendida como o sentimento íntimo pelo qual o homem dá testemunho a si mesmo do que ele faz de bem e de mal, segundo a ordem objetiva do Bem. Ato moral é aquele onde está presente a vontade. A consciência moral é a presença da vontade na sua plenitude, como atualização permanente dela, a sua presença no seu momento mais agudo, que é a sua prática concreta.⁵⁸

A relação entre consciência moral e consciência jurídica é articulada deste modo por Mariá Brochado:

a moralidade é interior, é a intenção subjetiva; a eticidade é o *ethos* que é objetivo, e é nele que se dá a consciência jurídica, sendo o seu objeto a lei. [...]

A consciência jurídica é a passagem da consciência moral para o domínio da lei, mediante a virtude da justiça; quem observa os códigos legislativos sem a mediação da virtude da justiça, não tem, pois, consciência jurídica. [...]

A sede da consciência moral é o próprio indivíduo, já a da consciência jurídica é a sociedade.⁵⁹

A formação de uma consciência jurídica consiste não apenas no conhecimento do direito positivo, das leis e dos códigos, mas também no objetivo de atingir o respeito ao ser humano em toda a sua plenitude e diversidade, a partir do reconhecimento da condição de igualdade em que todos estão enquanto seres humanos, do reconhecimento de sua natureza ética.

Para Miguel Reale,

quando os indivíduos se respeitam mutuamente, põem-se uns perante os outros como pessoas, só se realizando plenamente a subjetividade de cada um em uma relação necessária de intersubjetividade. É por essa razão que a Moral, visando ao bem da pessoa, visa, implicitamente, ao bem social, o que demonstra a unidade da vida ética, muito embora esta possa ser vista sob diversos prismas.⁶⁰

⁵⁸ FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Consciência moral e consciência jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002, p. 81.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 161-165.

⁶⁰ REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. São Paulo: Saraiva, 1998, p. 40.

A consciência jurídica pressupõe a percepção dos direitos como exigíveis e das garantias jurídicas para sua exigibilidade. Conforme Mariá Brochado,

para que seja possível o desenvolvimento da consciência jurídica [...] é necessário o resgate da educação moral, acompanhada de uma educação jurídica. [...] Daí a importância dos indivíduos aprenderem a dignidade da reivindicação. Aprender o direito é aprender como exigir. Além da necessidade do aprendizado das virtudes, inclusive da justiça, que é a virtude da proporção entre os homens, para que seja possível a formação da identidade ética de cada indivíduo, é patente a necessidade de aprendizado do direito, não na forma que se apresenta ao jurista, não como ciência, mas como realidade social que, no decorrer da história dos grupos sociais, sempre foi elemento presente na edificação e consolidação do *ethos*.⁶¹

O que se tem visto, contudo, é a realização de um ensino cada vez mais poiético. Mariá Brochado aduz que o “poiético é o fazer humano para conseguir um resultado, um produto, é como fazer um móvel. Esse ato que resulta num produto é a *poiésis*; o meio (como tal) é a técnica”⁶². O direito é estudado e percebido, nessa perspectiva, não como um fim e valor em si mesmo, mas como mero saber técnico-jurídico instrumental.

A constatação de que o direito pressupõe imprescindivelmente uma consciência moral evidencia-se pelo fato de que a maioria dos indivíduos cumpre as leis não porque as conheça tal como se encontram nos códigos, mas porque possui uma consciência moral, uma consciência subjetiva que lhes permite perceber o que é certo e o que é errado, conceitos que são inferidos pela moralidade e pela “estrutura ética e universal dos seres humanos”. Entretanto, as pessoas nem sempre compartilham o mesmo ideal de justiça. Daí a necessidade de posituação dos valores consensualmente aceitos, os “valores de cumeada” de uma sociedade, na expressão de Joaquim Salgado⁶³. Além disso, “existem regras que, não obstante terem essência moral, só se perfazem mediante a obrigatoriedade explícita, objetiva do direito”⁶⁴.

Mariá Brochado aponta a bilateralidade e a exigibilidade como a “essência do direito que possibilita pensar na consciência jurídica como realização subjetiva universal da objetividade

⁶¹ *Ibidem*, p. 274-275.

⁶² *Ibidem*, p. 23.

⁶³ SALGADO, Joaquim Carlos *apud* FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Op. cit.* 2002, p. 217.

⁶⁴ FERREIRA, Mariá A. Brochado *Op. cit.* 2002, p. 181.

jurídica”.⁶⁵ De fato, a exigibilidade é uma característica peculiar do direito, que o diferencia da moral quanto ao cumprimento dos preceitos, pois “o dever moral é inexigível, ao contrário do jurídico”⁶⁶. É no âmbito da consciência jurídica que a consciência moral é objetivada e universalizada.

A bilateralidade, denominada *atributiva*, é, segundo Miguel Reale, “uma proporção intersubjetiva, em função da qual os sujeitos de uma relação ficam autorizados a pretender, exigir ou fazer, garantidamente algo”⁶⁷.

A bilateralidade juntamente com a exigibilidade confere a característica da juridicidade aos direitos. Mariá Brochado define a juridicidade como “qualidade exclusiva do direito de se manifestar normativamente conforme as categorias: bilateralidade, exigibilidade, irresistibilidade, universalidade formal e material. [...] A consciência jurídica realiza a juridicidade nesses seus elementos”⁶⁸.

Assim, pode-se concluir que “jurídico” não é apenas o que está pronto sob a forma de leis, mas é todo o movimento que envolve as leis postas (fatos) e sua constante negação, avaliação e substituição por normas ideais, que já surgem nas consciências com a exigência de serem positivadas justamente por constituírem ideais produzidos pelo real experimentado. Não nos esqueçamos de que tais normas ideais só aparecem na história a partir da experiência feita com normas vigentes e vice-versa, num movimento que tende a aperfeiçoar cada vez mais a vida ética das sociedades.⁶⁹

Isso posto, torna-se evidente que a educação jurídica deve se pautar no respeito à autonomia do indivíduo e às visões diferentes apresentada por ele, e considerando sua realidade e seu contexto social. Conforme Mariá Brochado, “um projeto pedagógico deve respeitar a natureza do ser humano, o que implica o ensino de conteúdos não alheios à formação moral do educando. Educação não significa apenas informação, mas, sobretudo, formação”⁷⁰.

É preciso superar o ensino formalista, dogmático, tecnicista e desvinculado da realidade social. Para tanto, é fundamental o estabelecimento do diálogo para que se permita a reconstrução dos saberes e a construção de um conhecimento que seja verdadeiramente

⁶⁵ *Ibidem*, p. 184.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 190.

⁶⁷ REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. São Paulo: Saraiva, 1998, p. 51.

⁶⁸ FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Op. cit.* 2002, p. 233.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 252.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 135.

vinculado aos valores e aos problemas sociais vigentes, com a finalidade de se garantir uma efetiva aplicabilidade dos direitos.

3 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A condição de ser inacabado coloca ao indivíduo o desafio de se construir e reconstruir num mundo em plena transformação, de modo a se adaptar e intervir na realidade, conservando e inovando no âmbito de organização social.

A educação desponta como peça-chave para se alcançar uma consciência (jurídica) apta a perceber a exigibilidade de direitos e a imposição de deveres. Joaquim Salgado define o processo educacional como um processo de formação, “pela qual o indivíduo se forma eticamente por meio de um segundo nascimento, isto é, sai da condição de puramente natural da vida para uma segunda natureza, tornando-se pessoa livre e autônoma e partícipe do mundo ético [...]”⁷¹.

A pedagogia da autonomia como proposta de ensino que respeita a autonomia do educando, uma vez que a realça e fomenta, conduz à sua emancipação, abertura à ação consciente, à participação na vida político-social. A pedagogia jurídica está estreitamente conectada a essa proposta, por visar ao desenvolvimento da consciência jurídica do educando diante de seu contexto social e dos valores e normas do ordenamento jurídico.

Nesse sentido, a pedagogia jurídica veste a roupagem de educação em direitos humanos-fundamentais⁷². Seu conteúdo pedagógico são os direitos humanos, os direitos fundamentais, o reconhecimento da alteridade, e valores jurídicos, sobretudo a igualdade e a liberdade.

Joaquim Salgado ressalta que

⁷¹ SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Hegel*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 420.

⁷² Direitos humanos são aqueles “valores ínsitos à pessoa humana, indispensáveis ao seu desenvolvimento em sua tripla dimensão bio-psíquica-espiritual, não necessariamente positivados pelas Cartas Constitucionais. São conteúdo ou materialidade dos assim chamados direitos fundamentais, que dão a formalização nas ordens jurídicas internas a tais conteúdos jurídicos”. Mariá Brochado cita Cláudia Toledo para ressaltar que há também direitos expressos como fundamentais sem conteúdo próprio de direitos humanos. FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Direito e Ética*. São Paulo: Landy Editora, 2006, p. 122.

de qualquer modo, todos os direitos, em última instância, mostram-se como forma de realização da liberdade, quer no momento objetivo, enquanto ordem normativa, quer no momento subjetivo, enquanto direitos subjetivos. Com efeito, a liberdade só tem sentido e se revela no seu conceito, portanto, concretamente, na medida em que se realiza na forma do direito, como direitos da pessoa. Os direitos fundamentais são essa forma indispensável e universal, de todos, de realização da liberdade.⁷³

A educação em direitos humanos-fundamentais proporciona conhecimento das bases do direito, contribuindo para concretizá-los e efetivar a própria liberdade. Joaquim Salgado aduz que o “indivíduo livre participa do Estado como seu fim último [...]. É cidadão na relação de participação no Estado [...], de modo que, cumpridos os deveres de cidadão, isto é, atendendo ao interesse público, receba a satisfação dos seus interesses particulares”⁷⁴.

Mariá Brochado adverte que “não podemos transformar os direitos humanos em instrumento de opções morais (individuais), mas em valores especificamente jurídicos, sua compreensão só pode se perfazer como consciência da juridicidade essencial deles”⁷⁵. Encontra-se, assim, justificativa para a necessidade de educação jurídica em direitos humanos-fundamentais para que o indivíduo se reconheça partícipe na criação de normas jurídicas, bem como detentor de direitos e deveres. Educação essa propulsora de participação nas esferas política e social.

O cidadão possui papel passivo, uma vez que deve ser considerado pelos sujeitos que com ele convivem, bem como função ativa, participando da própria construção da sociedade.

A pedagogia jurídica e a pedagogia da autonomia resultam, portanto, em educação para a cidadania.⁷⁶ A pedagogia jurídica, ao preservar a autonomia e buscar a emancipação do educando, não procura, senão, possibilitar o reconhecimento de sua liberdade. A consideração do outro, a alteridade, tanto no processo educativo quanto no convívio social, é fundamental para essa identificação, e, além disso, implica o reconhecimento de si como sujeito de direitos e deveres, e muito pode contribuir para combater todas as formas de discriminação entre pessoas ou grupos. Joaquim Salgado preleciona que “não há direito de quem quer que seja,

⁷³ SALGADO, Joaquim Carlos. Princípios Hermenêuticos dos Direitos Fundamentais. In: *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, ano XIV, n.3, v. 20, 1996, p. 15.

⁷⁴ SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Hegel*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 422.

⁷⁵ FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Direito e Ética*. São Paulo: Landy Editora, 2006, p. 141.

⁷⁶ “Cidadão é o co-legislador da sociedade política”. SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Kant*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 296.

senão diante de outro sujeito de direitos. Direito e dever são duas faces da mesma realidade que forma o sujeito de direito”⁷⁷.

Mariá Brochado afirma ser a pedagogia jurídica possível “em virtude dessa necessidade de interiorização do direito, assumido como algo que vem do próprio sujeito moral em debate”.⁷⁸

Prossegue dizendo que o ideal de formação do homem contemporâneo é

composto pelo direito, enquanto este seja assumido como pertença da sua interioridade ética, e não como algo externo que se lhe impõe, como parece ter impregnado as mentalidades a bandeira normativista, que tentando autonomizar metodologicamente o direito, acabou por subtrair dele sua essência ética, em virtude da excessiva preocupação de delimitar o campo do *jurídico* e do *moral*.⁷⁹

A liberdade que se assume e pretende efetivar vem carregada juntamente com a responsabilidade de interferência na realidade, de intervenção no mundo. Paulo Freire conta que

já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.⁸⁰

A educação jurídica em direitos humanos-fundamentais não somente propicia a cidadania como parece impô-la como efeito para se alcançar consciência jurídica. Segundo Paulo Freire,

seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença.⁸¹

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Consciência moral e consciência jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Direito e Ética: A Eticidade do Fenômeno Jurídico*. São Paulo: Landy Editora, 2006.

⁷⁷ SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p.261.

⁷⁸ FERREIRA, Mariá A. Brochado. *Op. cit.*, 2006, p. 238.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 238.

⁸⁰ FREIRE, Paulo. *Op. cit.*, p. 52.

⁸¹ FREIRE, Paulo. *Op. cit.*, p. 53.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. São Paulo: Saraiva, 1998.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Hegel*. São Paulo: Loyola, 1996.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Kant*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça no mundo contemporâneo*. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SALGADO, Joaquim Carlos. O Estado Ético e o Estado Poiético. In: *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, v. 27, n. 2, abr./jun. 1998.

SALGADO, Joaquim Carlos. Princípios Hermenêuticos dos Direitos Fundamentais. In: *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, ano XIV, n.3, v. 20, 1996.

TRANSVERSALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Flávia Santana da Silva⁸²

Mariana Sousa Canuto⁸³

“Temos que educar os cidadãos para o ‘nunca mais’: nunca mais fome, nunca mais preconceito, ‘nunca mais’ tudo o que consideramos injusto hoje”

[CANDAU,-V]

1 INTRODUÇÃO

A elaboração e o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH– pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos/SEDH, Ministério da Educação/MEC e Ministério da Justiça/MJ em 2003, trazem uma discussão necessária e urgente sobre a reafirmação da Educação como um dos instrumentos capazes de dirimir os conflitos e desigualdades sociais por meio da valorização e efetivação dos direitos fundamentais. Apresentam, ainda, diretrizes para implementação da educação em direitos humanos nos conteúdos propostos para a educação básica, educação superior, educação não formal, para operadores dos sistemas de justiça e segurança, estendendo-se à mídia.

Importante frisar que a Constituição Federal Brasileira(1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996)- já afirmavam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁸⁴. Vale ressaltar que a cidadania tem como base o (re)conhecimento de direitos e deveres recíprocos entre cada ser social.

É partir do PNEDH que teremos espaço para debater questões que envolvam desenvolvimento e transformação social, ampliando a compreensão de que a educação e, especialmente, o

⁸² Psicóloga e psicanalista com especialização em estudos da violência – USP. Gerente da Coordenadoria de Direitos Humanos - SMADC/PBH. Membro integrante do Fórum Mineiro de Direitos Humanos – FMDH/ GT de Educação de Direitos Humanos.

⁸³ Graduanda pela Faculdade de Direito da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

⁸⁴ BRASIL, Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, <http://portal.mec.gov.br>

ensino dos direitos humanos, são essenciais diante de uma realidade social construída com amparo na sistemática cíclica de exclusão e preconceito, ambas nutridas pela violência.

Para atingir esse objetivo, propõe que a reflexão da temática direitos humanos a partir de sua historicidade, seja percebida como potencial e real instrumento formador de uma cultura da não violência, incentivando a busca por soluções palpáveis e possíveis a cada contexto social.

As diretrizes contidas no referido plano criam um norte comum para diversos projetos e propostas que visam contribuir com sua execução, indicando meios para que estados e municípios possam concretizar a implementação de ações educativas no campo dos direitos humanos. O Governo Federal demonstra grande preocupação em envolver sociedade civil, instituições governamentais e não-governamentais, agentes e movimentos sociais, acreditando que o sucesso do PNEDH se dará somente quando conseguir agregar diversos segmentos e atores em torno deste objetivo.

Nos últimos anos coube ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos⁸⁵(CNEDH), órgão formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais, a função de trabalhar na revisão, elaboração da nova versão do PNEDH(2007) e sua posterior discussão e divulgação junto aos estados das diversas regiões do Brasil, buscando orientar a implementação de políticas, propostas e programas comprometidos com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

Os esforços e investimentos empreendidos na elaboração e concretização do PNEDH, incluindo a criação CNEDH, marcam o compromisso governamental em fomentar ações que vão ao encontro a democratização e universalização das políticas de ensino, além da garantia de educação de qualidade para todos, e principalmente a consolidação dos direitos humanos em seu caráter indivisível e universal. (MIRANDA,N -2006).

⁸⁵ O CNEDH foi criado em 2003, por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR.

2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2.1 A crise da Educação na modernidade

À medida que se reconhece o esfacelamento da relação entre indivíduos e sociedade, que se apresenta como reflexo da crise da modernidade, os educadores passam ter uma dupla responsabilidade pelas crianças e pelo mundo. Pelas crianças no momento em que estas necessitam ser introduzidas em um mundo que preserve tradições, valores, regras e sua história, ao contrário, estarão jogadas à própria sorte, desoladas e sem referências. Já a responsabilidade pelo mundo se dá em nome da preservação da vida e das espécies, resguardando a continuidade do que há de melhor em cada um de nós, o contrário revela o caminho do fim para a extinção.

A crise na educação, dessa forma, tem origem em causas gerais que transcendem os limites do sistema educacional em qualquer país. Em termos precisos, as causas pertinentes resultam da crise do mundo moderno. A leitura de Arendt sobre a modernidade demonstra que em nosso período histórico se deu a bancarrota da esfera pública, consoante à constituição da sociedade de massa. A realidade social moderna rejeita qualquer separação entre o público e o privado, eis aqui a falha mais importante no que diz respeito à situação da educação no atual contexto

Entende-se por esfera pública o mundo em comum, no qual todos podem ser vistos e ouvidos pelos seus atos, feitos, palavras e discursos. É a esfera que o homem pode realizar-se como ser humano, um animal político, distinguindo-se dos outros animais, que somente se ocupam com necessidades para sobrevivência. Destarte, quando os indivíduos de uma sociedade são massificados, quando a singularidade que cada um expressa pelos seus atos e feitos públicos, não é mais, a forma excelência de existência humana, dá-se a falência na relação entre esfera pública e esfera privada.

Como a crise da modernidade pode fundamentar a crise na educação? Ora, a educação, cuja essência é a natalidade, tem que o fato de que seres *nascem* para o mundo (ARENDR), fracassa quando é desenvolvida na ausência da esfera pública. A educação deve preparar a criança para abandonar a esfera privada, a esfera familiar, e adentrar a esfera pública, onde requer relacionar-se com o outro e o mundo, conviver com as diferenças, diversidades, possíveis conflitos e ao mesmo tempo saber construir e preservar. Se a esfera pública não

apresenta subsídios suficientes para esta transição, fatalmente o processo de formação e desenvolvimento estará comprometido.

As práticas que envolvem basicamente os instintos, sentimentos e afetos, não podem unicamente nortear a interação do indivíduo com o mundo social. O sujeito em formação deve, entre outras coisas, desenvolver entendimento de que as práticas sociais e políticas são orientadas por valores diversos, fazendo-se mister que reconheçam quais são esses valores e como são elegidos pelo conjunto social, para que futuramente os eleja, a medida em que julgar conveniente a ele e a todos.

2.2 O papel da educação em direitos humanos na reconstrução de um projeto educacional emancipatório.

“A educação em direitos humanos é uma educação para a cidadania, indo além dos aspectos formais e legais, baseando-se no respeito a dignidade e as potencialidades humanas. Os direitos humanos e a cidadania são uma construção social e histórica. Difundir uma cultura dos direitos humanos só é possível com apropriação e reinvenção por estes mesmos sujeitos, humanos e cidadãos.”

[AFONSO ML.2007]

Se tomarmos a Educação como o alicerce para a formação permanente dos indivíduos, esta deve estar em sintonia com a realidade e os problemas que os envolvem. Pensando em tornar efetivo e palatável o acesso aos conteúdos ministrados por ocasião da formação em direitos humanos, precisamos voltar nossas atenções para a necessidade de reforçar no indivíduo a idéia de que ele é sujeito-protagonista, não mero espectador nos processos que o cercam.

Nesse diapasão, a auto-estima e valorização do indivíduo mostram elementos fundamentais para que se possa desenvolver a percepção da condição de sujeito de direitos, o qual se diferencia pela capacidade de refletir sobre seus valores e atitudes, e ainda de reconhecer essa mesma capacidade em qualquer outro .

A educação em Direitos Humanos deve agir exatamente nesse sentido, pois além de incentivar a formação e informação acerca dos direitos humanos, traz a possibilidade de reflexão sobre o exercício da cidadania formando a consciência não somente para deveres, mas também para direitos.

À luz do PNEHD, compreende-se que a educação em direitos humanos é um processo que destaca a relevância de alguns pontos como a importância do conhecimento, a apropriação de seu significado e aplicação. E ainda propostas elaboradas neste campo devem considerar não somente os objetivos previstos mas o público pretendido, o tema a ser abordado, investir em material didático apropriado, possibilitar a participação coletiva, o diálogo permanente e posterior avaliação da proposta desenvolvida.

A diferença da formação em direitos humanos está em uma nova concepção na forma de transmissão e assimilação dos conteúdos, seja para educadores ou educandos, agindo esta por meio de um processo de construção coletiva, contínua e permanente, que nunca constituirá em um projeto acabado.

Nesta concepção, o conhecimento não se traduz em atingir a verdade absoluta, em representar o real tal como ele é, mas numa questão de adaptação do indivíduo a seu meio concreto e simbólico. Assim, o sujeito do conhecimento está o tempo todo modelando suas ações e operações conceituais com base em suas experiências de vida.

Transpondo essa noção “construtivista” de conhecimento, muito bem desenvolvida por Jean Piaget, num primeiro momento e, posteriormente, por Lev Vygotsky, chegamos à conclusão de que realização do projeto de educação em direitos humanos, perpassa pela idéia de que a educação é processo de conhecimento e assimilação de símbolos e valores, assimilação esta que deve se dar não somente entre sujeitos e objetos, mas reciprocamente entre todos os sujeitos.

As teorias educacionais modernistas sempre conceberam a educação como um processo de emancipação, através do qual o indivíduo vai construir sua identidade. Nesta perspectiva, as escolas são consideradas locais privilegiados na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois ocupam, por essa razão, um outro lugar nas narrativas utópicas, aquelas que vislumbram para a humanidade, todos os seres agindo com consciência e liberdade.

Jürgen Habermas propõe, que o sujeito “não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los” (SIEBENEICHLER, 1989, p.42). O sujeito ocupará o lugar de quem, durante o processo de desenvolvimento histórico, é naturalmente obrigado a interagir e entender-se com outros

sujeitos. A ação comunicativa é, assim, voltada para o entendimento recíproco, exigindo a capacidade de sujeitos chegarem a um consenso. Para Habermas, a emancipação humana se realiza no entendimento mútuo e no entendimento livre do indivíduo consigo mesmo.

É nesse sentido, que os educadores precisam compreender que “não é o conhecimento a submissão de uma natureza objetivada, tomada em si mesma, senão a intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco se desloca então de uma racionalidade cognitivo-instrumental a uma racionalidade comunicativa” (HABERMAS, apud PRESTES, 1997, p.81).

De acordo com a concepção do projeto adotado por qualquer grupo social, pode ocorrer ou não a compreensão dos valores ali trabalhados, o que não exclui dele, o papel importante na materialização dos conceitos por meio de propostas mais flexíveis e abertas, que possam colaborar para um processo de (re)construção da cidadania, promovendo mudanças significativas no exercício de pensar e agir dentro e fora dos espaços de educação formal e não formal.

3 METODOLOGIAS NECESSÁRIAS

As experiências que incluem propostas de educar em e para direitos humanos já são reais e exitosas no campo da educação popular, mas ainda muito tímidas nos espaços de educação formal, onde permeiam práticas tradicionais, que muitas vezes estão fechadas à inclusão de novos conteúdos, principalmente aqueles que questionam a metodologia já adotada.

O trabalho de trazer a discussão dos direitos humanos para dentro dos currículos da escola formal necessita ter como base os conteúdos já propostos e ser realizada em consonância ao objetivo de se promover a apropriação do conhecimento para que qualquer sujeito possa extrair possibilidades de agir ativamente no contexto social e político.

As estratégias de condução metodológicas, devem inicialmente, favorecer a articulação dos conteúdos básicos aos diversos temas que contemplam direitos humanos em seu caráter mais amplo (direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais), e incluir principalmente temas mais contemporâneos como os direitos específicos (gênero, raça, etnia, geração,

orientação sexual etc.) de forma a contribuir para que o exercício da inclusão comece pela ampla discussão dos problemas que atingem os diferentes segmentos sociais.

Desta forma, entende-se que educação em direitos humanos deve ser uma prática contemplada em todos os conteúdos curriculares do ensino básico, fundamental e superior, e ainda nas propostas de educação não formal, com vistas a desconstruir o caráter mais rígido de algumas áreas de ensino, permitindo a flexibilização do fazer pedagógico. Cabe ressaltar, a necessidade de adequar-se a realidade do público pretendido, e ainda ater-se aos diversos problemas que podem advir da experiência proposta.

Outra característica essencial a este processo é aplicação de métodos e trabalhos mais participativos, coletivos e horizontais, com a proposta de inovar modelos já instituídos, que possam trabalhar no exercício de articulação entre teoria e prática, aproveitando principalmente experiências sociais já construídas.

Todo projeto voltado à educação em direitos humanos deve pretender a formação de sujeitos autônomos, habilitando-os como agente ativo e transformador do contexto social e político, aptos a apropriarem-se de recursos discursivos ou de ordem prática, que possam motivar e fortalecer a luta por uma sociedade verdadeiramente humana, inclusiva e democrática.

“A maturidade moral será atingida quando o indivíduo for capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente” (KOHLBERG, L).

4 TRANSVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

“A transversalidade é uma espécie de metáfora do trânsito entre conceitos de diferentes disciplinas ou saberes, um conceito/dimensão que implica na idéia do movimento e na passagem que atravessa disciplinas e pontos diversos”

[ARANTES: 2008]

A partir deste conceito de transversalidade, verifica-se que este não apresenta um caráter estrito e fechado, o que possibilita trabalhar com o sentido de contraposição e inserção de um

arcabouço temático em determinados processos, de forma a dar-lhes relevância como um recurso que pode favorecer e incentivar um novo fazer. Trazendo este conceito para o campo da aprendizagem, a transversalidade supõe um processo de atravessamento de modelos sólidos e historicamente constituídos, vindo questionar e contribuir com a expansão dos mesmos, tanto na sua missão de formação ética, quanto no seu compromisso de reafirmação e transmissão.

A transversalidade é, portanto, um conceito/dimensão que pretende superar dois impasses: o de uma verticalidade pura (ou seja, o de uma hierarquização entre pontos e saberes distintos) e de uma simples horizontalidade (ou seja, de conexões somente entre áreas afins e semelhantes). Ela tende a se realizar exatamente quando ocorre uma comunicação e um diálogo entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (ARANTES: 2008).

Proceder com a transversalidade dos direitos humanos em qualquer campo, implica então em incidir, ou incorporar, os princípios básicos da dignidade humana a um saber prévio, deslocando-os entre discursos e conteúdos que permitam sua interseção. Neste sentido, trabalhar com a idéia da transversalidade dos direitos humanos nos processos de educação formal e não formal, possibilita trazer para o espaço expositivo e de transmissão, temas que não somente transitam entre as linguagens diversas, mas que muitas vezes dialogam com questões que ultrapassam o campo da formação, podendo identificar sua aplicação no campo teórico e no campo prático.

Essa idéia nos permite verificar como os direitos humanos estão presentes nos processos de educação/aprendizagem e como estão contemplados na construção dos projetos, propostas e vivências educacionais. Considerando que os direitos humanos devem incidir e se apresentar não em um ou em algum, mas no amplo leque de conteúdos praticados nos espaços de ensino, abrem-se diversas possibilidades de reflexão crítica acerca dos problemas que envolvem a escola, seu público e também a sociedade.

A possibilidade de concretizar, a partir da transversalidade e da educação dos direitos humanos, a plena execução do PNEHDH, ainda é um desafio, mas as iniciativas em curso em alguns estados do país permitem vislumbrar um futuro onde ações no campo dos direitos humanos passam a fazer parte de todos os projetos educacionais. Assim, a sociedade contará com sujeitos ativos, com condições necessárias para contribuir na construção de uma vida social plena, participar com mais consciência da prática política e ainda da concepção e

formulação das políticas públicas. Indivíduos protagonistas que possam desfrutar de uma realidade com diferenças, mas não desigualdades, sem discriminação, exclusão e violência.

Por fim, considera-se que a educação em direitos humanos deve estar e acompanhar toda a formação do sujeito independente do meio, do percurso social ou geracional. Esta servirá de instrumento para análise crítica e reflexão acerca dos inúmeros problemas sociais, auxiliando no desenvolvimento moral dos educandos, os quais poderão pensar por si e através de consenso com seus pares, um novo modelo de sociedade.

“Os valores independem dos grupos ou das pessoas que os sustentam, porque são princípios universais de justiça: igualdade dos direitos humanos, respeito à dignidade das pessoas, reconhecimento de que elas são fins em si e precisam ser tratadas como tal. Não se trata de recusar leis ou contratos, mas de reconhecer que eles são válidos porque se apóiam em princípios”.
[ARANHA e MARTINS, 2003, p. 312]

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Priscila. *Zonas de Ação. In: I/legítimo: dentro e fora do circuito. Curadoria Priscila Arantes e Fernando Oliva. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Paço das Artes, - SP-2008.*

ARENDR, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo. Editora perspectiva, 3º edição, 1992.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/SEDH, Ministério da Educação/MEC, Ministério da Justiça/MJ, UNESCO, Brasília-DF - 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. 5º edição. Editora Petrópolis., RJ - 2003.

CMDH, Coordenadoria de Direitos Humanos – SMADC – Prefeitura de Belo Horizonte. *Caderno Comemorativo “60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e 20 Anos da Constituição Federal de 1988”*. MJR Editora - BH/MG -2007.

MIRANDA, Nilmário- *“Porque Direitos Humanos”* - Editora Autêntica , BH/MG 2006.

SBAI, Seção Brasileira da Anistia Internacional & CAPEC, Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania - *“Educando para a Cidadania – Os Direitos Humanos no Currículo Escolar”* . Editora Pallotti, Porto Alegre – RS -1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e outros. *Educação em Direitos Humanos Fundamentos Teórico-Metodológicos*. SEDH - Editora Universidade João Pessoa. PB- 2007.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética, Sabedoria e Ilusões da Filosofia e Problemas de Psicologia Genética*. Coleção “Os Pensadores”. Editora Abril Cultural, 2º edição, SP, 2007.

Site:<http://revistacult.uol.com.br/novo/dossie.habermas>:

Site:<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/files/seminarios/mesa15-a.pdf>

SOLIDARIEDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Márcia de Oliveira Álvares⁸⁶

A idéia de solidariedade vai além da inevitável interdependência biológica e social entre os humanos. As pessoas necessariamente compartilham suas liberdades com outras, visto que umas sem as outras torna a condição humana própria de cada um irrealizável. Este é modo pelo qual se adquire a consciência de que não é possível existir sem a companhia do outro⁸⁷.

Segundo Calmon de Passos, o mistério da origem e do destino torna o humano um ente que pergunta e que precisa de respostas. Este perguntar e responder faz com que o ser humano siga sendo sem nunca chegar a ser definitivamente⁸⁸, ou seja, o ser humano é um processo sempre inacabado.

Tanto educando quanto educador são humanos que conhecem a si mesmos e se reconhecem um ao outro, como humanos, históricos, sociais e inacabados⁸⁹, e assim se conhecem e reconhecem como processo, seres em construção iguais em humanidade e historicidade e, portanto, necessariamente iguais em dignidade.

O conhecimento também é processo, pelo o qual o humano se forma e transforma. Conforme diz Paulo Freire: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar quem é formado forma-se e forma ao ser formado”⁹⁰. E ambos aprendem e mudam. Quanto mais abertos estiverem maior será o crescimento. A abertura à experiência com o outro, sem se trancar em suas próprias certezas é que faz do humano histórico capaz de intervir no mundo e de mudar com ele⁹¹.

⁸⁶ Mestranda em Filosofia do Direito na Faculdade de Direito da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

⁸⁷ CALMON DE PASSOS, JJ. Direito à solidariedade. *Revista eletrônica mensal do centro de pesquisas jurídicas*. Direito UNIFACS, Debate virtual – Universidade de Salvador, n 50, Julho 2004. Não paginado. Disponível em http://www.facs.br/revistajuridica/edicao_julho2004/index.htm

⁸⁸ CALMON DE PASSOS, JJ. Direito... op. cit. s.n.

⁸⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996. p.26.

⁹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* op. cit. p.25

⁹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* op. cit. p. 76

Deste modo o educador que sabe de si, e que por isso reconhece o outro, proporciona um ambiente em que o educado também possa saber de si e reconhecer os outros, se tornando um questionador em busca de respostas. O aprendizado é vivência, experiência com o outro, convivência e troca.

A solidariedade é um comprometer-se sem se sacrificar. Um dever alicerçado na projeção para o outro, ou seja, a pessoa projeta no outro a dignidade que ela mesma se atribui, os valores mais caros que ela tem para si ela entende que o outro o tem para ele, e que isto deve ser reconhecido e respeitado⁹².

Ensinar solidariamente é despertar no educando curioso a consciência de ser processo, de ser humano que se transforma e que vai sendo, se tornando, se sabendo infinito em possibilidades⁹³.

A solidariedade tem como fim a realização da justiça social. Ela aponta para uma forma digna de ensinar, e ao mesmo tempo é direito humano que precisa ser ensinado. Todos devem aprender e conhecer os seus direitos⁹⁴. O educador deve ter a consciência de que ele é histórico e está inscrito em um contexto político, econômico, social e cultural⁹⁵, bem como assim é o educando. Todos estes fatores devem ser percebidos para que ocorra a abertura para o outro no processo educacional. Uma postura solidária faz o educador experimentar no processo de educação um aprendizado de si mesmo⁹⁶.

O dever de solidariedade é desenvolvido pela educação, a qual tem a tarefa de despertar a pessoa para sua necessidade de viver em comunidade. A importância do outro para a própria existência, como também a importância do outro por sua própria existência⁹⁷ devem ser ensinadas. Segundo Anthony Giddens: “O indivíduo não é um ser que de repente encontra

⁹² CALMON DE PASSOS, JJ. Direito... op. cit. s.n.

⁹³ CALMON DE PASSOS, JJ. Direito... op. cit. s.n.

⁹⁴ Wolkmer ao tratar dessa necessidade de conscientização dos direitos escreve que:” O direito aparece aqui como fator articulador que internaliza a passagem da necessidade à reivindicação. Isso projeta o que Eunice Durham caracteriza como amplo processo de alargamento dos horizontes da cidadania, espaço que propicia uma conceituação do jurídico, assentada numa nova legitimidade (...)” In: WOLKMER. Antônio Carlos. *Pluralismo Jurídico: Fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2001, p. 161.

⁹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* op. cit.

⁹⁶ MORAES, Maria Celina Bodin de. *O princípio da solidariedade*. In Volume comemorativo do 60º aniversário do Departamento de Direito da PUC-Rio.

⁹⁷ CALMON DE PASSOS, JJ. Direito... op. cit. s.n

outros; a descoberta do outro, de modo cognitivo-emocional, é de importância-chave no desenvolvimento inicial da autoconsciência como tal.”⁹⁸

Ensinar a pensar no outro partindo do conhecer a si mesmo é fazer florescer a humanidade que há no educando. O que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é o seu caráter formador⁹⁹. O trabalho de formação da humanidade da pessoa está intimamente relacionado ao de fazê-la responsável pelo seu próprio bem estar e pelo bem estar de cada um.

O aprendizado solidário forma moralmente o cidadão para uma cultura solidária, que é solo fértil para que sejam conhecidos os direitos de solidariedade¹⁰⁰ por este mesmo cidadão, o qual se reconhece como titular e co-autor desses direitos passando à participação ativa da efetivação destes mesmos direitos. O ato solidário é ato de autonomia que escolhe respeitar as diferenças¹⁰¹.

Pela apropriação do direito de solidariedade, através da experiência de seu conhecimento, a exigência universal deste direito passa a ser compreendida não somente como um dever para com os outros, como também se torna um valor desejado pela pessoa que passa a buscá-lo como direito seu¹⁰².

Isto faz da educação solidária um meio de formar cidadãos para práticas solidárias, as quais tornam os direitos efetivos, como também é por esta atuação solidária social que surgem, no âmbito da sociedade, novos direitos.

⁹⁸ GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p.53.

⁹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* op. cit. p.37

¹⁰⁰ Esta expressão foi inaugurada por Karel Vasak em sua aula inaugural proferida em 1979, no Instituto Internacional dos Direitos Humanos, em Estrasburgo sob o título “Pour les droits de de l’homme da La troisième génération: lês droits de solidarité” (Pelos direitos do homem da terceira geração: os direitos de solidariedade). Época em que ele foi Diretor da Divisão de Direitos do Homem e da Paz da UNESCO. Oportunidade em que apresenta o entendimento de que na medida em que o gênero humano se mostrou técnica e moralmente capaz de se destruir, foi suscitada a necessidade da solidariedade entre todos os indivíduos e categorias humanas da sociedade humana pela supressão deste fenômeno autofágico. In: ALMEIDA, Luiz Eduardo. Considerações para a compreensão dos direitos individuais, dos direitos sociais e dos direitos de solidariedade. *Jus Navigandi* (Teresina), v. ano 13, p. 2173, 2009. Disponível <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12981>, não paginado.

¹⁰¹ CALMON DE PASSOS, JJ. *Direito...* op. cit. s.n

¹⁰² Idéia desenvolvida a partir da concepção de “educação jurídica” por Mariá Brochado. In: BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica: ideal contemporâneo de formação ético-jurídica do cidadão*. Publicação eletrônica pela editora Atualizar. Disponível em:

http://atualizardireito1.tempsite.ws/media/arquivos/Ed_Atualizar_Paideia%20Jur%C3%ADdica.pdf

Princípio da Solidariedade orienta a Educação em Direitos Humanos a ter em conta a formação do educando visando a alcançar o convívio social para além dos muros da escola, porque esta relação/reflexão/formação que conscientiza¹⁰³, forma e transforma o ser, serve como parâmetro para a conformação de todas as outras relações estabelecidas na sociedade.

Há que se formar pessoas compromissadas na realização plena não somente de sua própria liberdade, como também na do outro¹⁰⁴. Pessoas que agem pela realização da liberdade do outro ao impor a si mesmas esta ação como um dever, que o fazem por atribuírem ao outro a mesma dignidade que atribuem a si mesmas, e que por entenderem que deve ser recíproco compreendem que zelar pela liberdade uns dos outros deve ser sim dever de todos para com todos. Ser solidário é um tipo de relacionamento social que depende, para se efetivar, da reciprocidade universal, caso contrário significará somente uma ação altruísta individual¹⁰⁵.

Os direitos de solidariedade visam ao bem comum, ao respeito às diferenças e assim transcendem a pessoa¹⁰⁶, visto que ela não só deseja para si a liberdade como também a deseja para o outro. A pessoa não só se vê como sujeito digno e de direitos como também reconhece e respeita o outro como também sujeito digno e de direitos.

São direitos, que assim ensinados e aprendidos participam da formação e do relacionar humano, no conhecer e reconhecer a si e ao outro em abertura para a interação dialógica¹⁰⁷ que leve a práticas sociais coletivas interativas/participativas¹⁰⁸. É uma educação que busca,

¹⁰³ Neste sentido afirma Mariá Brochado: “O universal da consciência jurídica é externo a ela (...) mas que é construída por ela mesma enquanto pertence à cultura que a criou ou a que participa”. In: BROCHADO, Mariá. *Consciência Moral e Consciência Jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002, p. 215.

¹⁰⁴ CALMON DE PASSOS, JJ. Direito... op. cit. s.n.

¹⁰⁵ SIGNATES, Luiz. *O conceito de solidariedade*. 1998 in: AURORA - periódico virtual. Disponível em <http://www.alternex.com.br/~solidario/j.html> . p.3.

¹⁰⁶ ALMEIDA, Luiz Eduardo. Considerações para a compreensão dos direitos individuais, dos direitos sociais e dos direitos de solidariedade. Jus Navigandi (Teresina), v. ano 13, p. 2173, 2009. Disponível <http://http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12981>, s.n.

¹⁰⁷ Em Habermas: “A referência às condições comunicacionais, das quais emerge o poder político, bem como a referência às formas de comunicação, das quais depende a produção de direito legítimo e através das quais ele se reproduz, voltam-se para as estruturas abstratas de reconhecimento mútuo, as quais formam uma espécie de pele, que recobre, através do direito legítimo, a sociedade em geral.” In: HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. Volume II. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.p. 147.

¹⁰⁸ Participação esta que, segundo Wolkmer: “(...) propicia que a comunidade atuante decida e estabeleça os critérios do que seja “legal”, “jurídico” e “justo”, levando em conta sua realidade concreta e sua concepção valorativa de mundo.” In: WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo Jurídico: Fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2001. p. 339.

segundo Mariá Brochado: “(...) a formação de uma postura ético-jurídica, de uma ocupação de posição pelo indivíduo, pessoa, dotada de consciência sobre sua possibilidade de reivindicação de algo com a propriedade típica de quem tem a apropriação do seu direito, que seja, ao menos, o direito de se manifestar, de expressar sua reivindicação.”¹⁰⁹

São então direitos coletivos que buscam equalizar relações entre diferentes, superando assim a igualdade formal pelo acolhimento das diferenças e pela efetivação da dignidade de todos.

Estes direitos precisam a cada momento ser reconquistados e a educação é um dos processos pelo qual o cidadão se torna agente social ativo nesta reconquista. Há que se compreender que a liberdade de construção de um projeto de vida está na realização das opções fundadas na objetivação das necessidades fundamentais e na conquista dos direitos delas provenientes¹¹⁰.

Os direitos fundamentais não estão mais cumulados pelo processo evolutivo, mas se encontram em relação de complementaridade e não podem ser pensados em separado, e sim relacionados¹¹¹. Segundo Mariá Brochado os cidadãos são alienados de todo esse universo, “porque o Estado não oferece ao indivíduo qualquer formação elementar sobre seus direitos e obrigações, estando este ensino restrito aos bacharéis em direito.”¹¹² Contudo, o Estado que se pretende de direito tem que promover ensino em Direitos Humanos em condições humanas de vivência, de convívio e em uma estrutura digna deste aprendizado.

A escola tem o dever de respeitar os saberes socialmente instituídos sendo condutora na troca de saberes entre alunos, promovendo neste microcosmos social o exercício do conhecimento e do reconhecimento, do convívio e do respeito às diferenças e da prática da igualdade em

¹⁰⁹ BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica*: ideal contemporâneo de formação ético-jurídica do cidadão. Publicação eletrônica pela Editora Atualizar. Não Paginado. Disponível em:

http://atualizadireito1.tempsite.ws/media/arquivos/Ed_Atualizar_Paideia%20Jur%C3%ADdica.pdf

Também entende Mariá Brochado que o passo mais avançado que se pode dar na esfera ético jurídica é justamente a autonomia dos sujeitos de direitos, quando o próprio cidadão reconhece o direito do outro, o que parte do reconhecer o outro como pessoa, como sujeito de direito, em posição por todos igualmente compartilhada no plano de uma consciência jurídica. In: BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica...* op. cit. p. s.n.

¹¹⁰ WOLKMER. Antônio Carlos. *Pluralismo ...* op. cit. p. 241.

¹¹¹ Ingo Wolfgang Sarlet afirma que: “Assim sendo, a teoria dimensional dos direitos fundamentais não aponta, tão somente, para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais, mas afirma, para além disso, sua unidade e indivisibilidade no contexto constitucional e, de modo especial, na esfera do moderno ‘Direito Internacional do Direitos Humanos’”. In: SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 1998. P. 48.

¹¹² BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica...* op. cit. p. s.n.

dignidade, partindo de uma prática individual para o desenvolvimento de uma cidadania coletiva¹¹³.

Se a discriminação é aprendida socialmente, a escola deve promover o aprendizado da não discriminação, pelo ensino do verdadeiro reconhecimento que vai além do saber que o outro é um igual, mas que também é um diferente e que esta diferença deve ser acolhida tal como ela é. As diferenças devem ser assumidas, pois são elas que permitem a formação da subjetividade. A negação das diferenças exacerba o preconceito e o mascara.¹¹⁴ Assim deve ser ensinada e praticada a idéia de que da mesma forma que uma pessoa quer ser reconhecida e acolhida na sua diferença, ela também deve reconhecer e acolher o outro na sua diferença, para que juntos, em coexistência, possam formar uma sociedade plural pautada na solidariedade.

Estado de Direito é o que além de declarar direitos promove a realização dos mesmos. É o que na prática tenderia, através da educação, dentre outras políticas públicas, todo o tipo de discriminação social. Os direitos devem ser aprendidos para serem exercitados e para que a prestação do Estado seja cobrada¹¹⁵. O reconhecimento deve ser ensinado para proporcionar a inclusão, a igual e efetiva participação de todos e assim formar de fato um Estado de Direito que também seja Democrático¹¹⁶.

¹¹³ Para o comunitarista “C. Taylor a importância da referência cultural é de tal ordem que a identidade do indivíduo não só a pressupõe como também requer o seu reconhecimento pleno para se formar e se firmar de maneira digna” (...) “O reconhecimento é em primeira instância uma questão moral, em segunda instância se torna uma questão política à ser resolvida para, posteriormente, vir a se transformar em uma questão de direito.” (...) “a comunidade cultural é fundamentalmente importante para a formação da identidade e para dar suporte à autonomia.” TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo* (Examinando a política de Reconhecimento). Lisboa: Instituto Piaget, 1998. In: DE CARO, Maria Elisa Silveira. *Cidadania: Igualdade ou Diferença?* Três concepções de autonomia para discutir a tensão entre autonomia pessoal e pertença comunitária. Texto elaborado para o Seminário Internacional de Ciência Política na UFRGS. Outubro de 2001. p. 11.

¹¹⁴ Crochik em seu trabalho sobre segregação na escola pública mostra que a diferença está na essência da humanidade, pois é ela que permite a diferenciação entre as experiências e a elaboração da subjetividade, na distinção entre o dentro e o fora, o “eu” e o “não-Eu”. Assim, a negação da diferença não permite a superação do preconceito, mas pelo contrário, o exacerba. In: CROCHIK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. *Educação Especial em Debate*, p. 13-22. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

¹¹⁵ BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica*. op. cit. p. s.n.

¹¹⁶ Segundo Habermas: “O Processo democrático carrega o fardo da legitimação. Pois tem que assegurar simultaneamente a autonomia privada e pública dos sujeitos de direito;” (...) “é necessário que os afetados tenham esclarecido antes, em discussões públicas, os pontos de vista para o tratamento igual ou não igual de casos típicos e tenham mobilizado o poder comunicativo para a consideração de suas necessidades interpretadas de modo novo.” (...) “a soberania do povo e os direitos humanos pressupõem-se mutuamente.” In: HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. Volume II. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.p.310

O Princípio da Solidariedade requer do Estado a materialização da dignidade declarada, e a Educação em Direitos Humanos é um veículo desta materialização enquanto entendida como formação de cidadãos cientes de sua cidadania e respeitadores da cidadania dos outros que com eles participam da formação do Estado Democrático de Direito, que somente é democrático por esta participação ativa, conjunta, plural e igual em dignidade¹¹⁷.

A solidariedade pretende ser uma prática social, para a qual o direito deve se materializar. A educação proporciona a consciência desse direito, meio pelo qual já se tem o início de dita materialização. Não há transformação social sem conscientização, sendo notório que uma pessoa só pode reivindicar a prática daquilo que ela sabe que tem como direito seu¹¹⁸. O aprendizado solidário sobre o que são direitos de solidariedade busca a promoção de mudanças nas relações humanas, desde a busca do bem isoladamente até a implantação do bem comum de toda a coletividade.¹¹⁹

No sentido aqui esboçado Educação em Direitos Humanos visa a operar nos sujeitos tornando-os autônomos e capazes de reconstrução dos pressupostos universais necessários para que esses mesmos sujeitos se entendam mutuamente sobre algo no mundo¹²⁰. A relação comunicativa direcionada a consensos somente pode acontecer quando todos compartilham intersubjetivamente de um pano de fundo em que é possível a realização de forma integrada dos projetos plurais de todos e de cada um fundados nos Direitos Humanos.

¹¹⁷ Neste sentido Paulo Freire entende que: “O Respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (...) “É nesse sentido também que a dialógicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* op. cit. p. Complementa brilhantemente este raciocínio Mariá Brochado: “que a ordem jurídica é uma ordem ética por excelência” (...) “que o direito é uma realidade ética” visto que (...) “na nossa língua a palavra *ética*, significa ‘tudo aquilo que a cultura produz no plano normativo’, do *dever ser*, estando incluído aí tanto a ordem moral quanto a ordem jurídica” (...) In: BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica..* op. cit. p. s.n.

¹¹⁸ BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica..* op. cit. p. s.n.

¹¹⁹ GORJA, Fausto. *Fraternidade e Direito*. Algumas reflexões. in: CASO, Giovanni; CURY, Afife; CURY, Munir; SOUZA, Carlos Aurélio Mota de (organizadores). *Direito & Fraternidade*. São Paulo: LTR, 2008. p. 29

¹²⁰ HABERMAS. Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.P. 145

Dessa forma tanto no processo de criação como de interpretação desses direitos o humano deve ser considerado como seu fim último e não pode ser meio de realização das políticas públicas¹²¹, sob pena de violação dos seus direitos fundamentais e de sua dignidade.

Busca-se pela educação solidária a formação de sujeitos capazes de decidirem pautados em direitos que conhecem e se sabem titulares, com os quais concordam e compartilham desta concordância com outros sujeitos¹²². É uma formação que visa a mudança de atitude pela tematização da justiça de forma argumentativa e interpessoal, cujo objetivo é a apropriação e a prática efetiva dos direitos de solidariedade pela tradução de valores universais que reflitam na práxis comprometida com a dignidade.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Luiz Eduardo. . Considerações para a compreensão dos direitos individuais, dos direitos sociais e dos direitos de solidariedade. Jus Navigandi (Teresina), v. ano 13, p. 2173, 2009. Disponível [http:// jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12981](http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12981)

BROCHADO, Mariá. *Consciência Moral e Consciência Jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

BROCHADO, Mariá. *Paideia Jurídica*: ideal contemporâneo de formação ético-jurídica do cidadão. Publicação eletrônica pela Editora Atualizar. Disponível em: [http://atualizardireito1.tempsite.ws/media/arquivos/Ed_Atualizar Paideia%20Jur%C3%ADdica.pdf](http://atualizardireito1.tempsite.ws/media/arquivos/Ed_Atualizar_Paideia%20Jur%C3%ADdica.pdf)

CALMON DE PASSOS, JJ. *Direito à solidariedade*. Revista eletrônica mensal do centro de pesquisas jurídicas. Direito UNIFACS, Debate virtual – Universidade de Salvador, n 50, Julho 2004. Não paginado. Disponível em: http://www.facs.br/revistajuridica/edicao_julho2004/index.htm

CROCHIK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. *Educação Especial em Debate*, p. 13-22. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

¹²¹ Nesse sentido afirma Kant: “O Homem, e, de uma maneira geral, todo o ser racional, existe como um fim em si mesmo, não simplesmente como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como um fim” In: KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1973. P. 223.

¹²² HABERMAS. Jürgen. *Consciência...* op. cit. p. 153

DE CARO, Maria Elisa Silveira. *Cidadania: Igualdade ou Diferença?* Três concepções de autonomia para discutir a tensão entre autonomia pessoal e pertença comunitária. Texto elaborado para o Seminário Internacional de Ciência Política na UFRGS. Outubro de 2001. Disponível em:

http://www.sc.estacio.br/portal/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1294

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed.1986

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002

GORIA, Fausto. *Fraternidade e Direito*. Algumas reflexões. in: CASO, Giovanni; CURY, Afife; CURY, Munir; SOUZA, Carlos Aurélio Mota de (organizadores). *Direito & Fraternidade*. São Paulo: LTR, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. Volume II. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1997

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1973.

MORAES, Maria Celina Bodin de. *O princípio da solidariedade*. in Volume comemorativo do 60º aniversário do Departamento de Direito da PUC-Rio.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 1998.

SIGNATES, Luiz. *O conceito de solidariedade*. 1998. In: AURORA - periódico virtual. Disponível em: <http://www.alternex.com.br/~solidario/j.html> p.3.

VASAK, Karel. *Les dimensions internationales des droits de l'homme* - Manuel destiné à l'enseignement des droits de l'homme dans les universités. Bélgica: Snoeck- Ducaju & Fils, 1978. In: ALMEIDA, Luiz Eduardo. . Considerações para a compreensão dos direitos individuais, dos direitos sociais e dos direitos de solidariedade. *Jus Navigandi* (Teresina), v. ano 13, p. 2173, 2009. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12981>

WOLKMER. Antônio Carlos. *Pluralismo Jurídico: Fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2001.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO *FORMAÇÃO DA CIDADANIA CULTURAL*

Mariá Brochado¹²³

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O CONCEITO DE *CULTURA*

Etimologicamente *cultura* vem do latim *colere*, significando o cultivo e o cuidado com plantas e animais (daí *agricultura*) e por extensão o cuidado com as crianças e sua educação. Estende-se ainda ao cuidado com os deuses (daí o *culto*) e com os *monumentos* do passado.

Os gregos já distinguiam “estado de natureza” e “estado de cultura”. Na Alemanha tal distinção equivalia à diferença entre natureza e espírito. Hegel definirá *Kultur* como o *espírito objetivado*. Hoje se mantém a distinção com o propósito de separar o não-humano do humano, distinguir o aspecto espiritual do ser humano de seu aspecto animal, de modo que o termo é corriqueiramente referido a *atividade humana*, mas

“ganhou espaço recentemente a idéia de se a cultura consiste, entre outras coisas, em possuir uma linguagem para a comunicação, usar instrumentos, organizar-se socialmente etc., não há razão para restringir a cultura ao mundo humano. Em muitas espécies animais, podem ser observados traços culturais.” (MORA: 2000, p. 625-626).

A partir do século XVIII, cultura passa a ser oposta à civilização, sendo esta por sua vez oposta à barbárie, enquanto estágio acabado de desenvolvimento social, econômico, político e científico. E aqui cultura passa a significar tanto “o que é natural ao homem” (oposto ao artificialismo civilizacional), enquanto interioridade, consciência, subjetividade, quanto como “medida de uma civilização”, não enquanto um natural qualquer, mas o específico da natureza humana, seu desenvolvimento racional, autônomo, que possibilita a criação de algo superior à ignorância e a superstição, que só se dá numa ordem civilizada. E daí cultura passará a ser o progresso racional, a história. (CHAUÍ: 2006, p. 12).

¹²³ Especialista, Mestre e Doutora em Filosofia do Direito pela Faculdade de Direito da UFMG. Professora Adjunta da Faculdade de Direito da UFMG. Coordenadora do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica da Faculdade de Direito da UFMG. Coordenadora do Projeto de Extensão Integrando Ações em Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais (SEDH/UFMG/FMDH).

Com esta dispersão semântica, temos duas significações para cultura: o processo *interior* do indivíduo educado artística-intelectualmente (daí distinto do inculto); e em sua *relação* com a história, como o:

“conjunto internamente articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada e é concebida como o campo das formas simbólicas (trabalho, linguagem, religião, ciências e artes, produzidas pelo trabalho do Espírito (em Hegel) ou como resultado de determinações materiais econômicas sobre as relações sociais (em Marx).” (CHAUÍ: 2006, p. 13).

No Dicionário de Filosofia de autoria de Ferrater Mora encontraremos dois sentidos para cultura: um amplo: “tudo aquilo que o homem faz e que o leve a ‘objetivizar’ suas atividades em produtos, que passem a fazer parte de um sistema cultural transmitido de uma geração a outra e oportunamente modificado, e às vezes até mesmo radicalmente transformado.” (MORA: 2000, p. 627); e outro estrito: “atividades sociais realizadas por indivíduos sozinhos ou em relação uns com os outros, sendo ela um subsistema da sociedade, juntamente com os subsistemas econômico e político”. E aqui se precisa a expressão “cultura de uma sociedade”, ao invés da confusa “cultura de uma cultura” (MORA: 2000, p. 628).

A palavra *civilização* usualmente designa um fenômeno social mais amplo, mais complexo, dando a idéia de uma cultura mais desenvolvida e sofisticada: um conjunto complexo de fenômenos sociais, transmissíveis no tempo, e que apresenta vieses religiosos, morais, estéticos, técnicos ou científicos, comuns a todas as partes de uma *vasta* sociedade, ou a várias sociedades em relação. (LALANDE: 1951, p. 141. Tradução livre). A expressão é preferencialmente usada na língua francesa (*civilisation*), ao contrário da preferência germânica por *cultura*, mas rigorosamente não deveriam ser tomadas como conceitualmente diversas.

“O verbo francês *civiliser*, em uso desde o século XVII, segundo HAVELOCK ELLIS, referia-se à idéia de adquirir maneiras polidas, de ser sociável, de tornar-se urbano em virtude de uma vida citadina. Civilizar significava passar de um estado bruto a um estado mais evoluído de vida social. A idéia de civilização opunha-se, portanto, à de barbárie, considerada assim o estágio rudimentar de desenvolvimento em que se encontravam determinados povos. Em língua inglesa, a palavra civilização estava associada ainda à noção de espalhar desenvolvimento, sobretudo político, aos povos que não haviam alcançado tal estágio.” (HORTA; RAMOS).

Samuel Huntington afirma coexistirem no mundo atual sete civilizações: a ocidental, a latino-americana, a chinesa ou confuciana, a japonesa, a hindu, a islâmica, e possivelmente a africana. (HUNTINGTON, *O Choque de Civilizações*, p. 50-4, *apud*: HORTA; RAMOS). E

como se não bastassem tais distinções, que acabam por sobrepor de algum modo civilização a cultura, dentro do próprio conceito de cultura encontramos cisões, como a de cultura *popular* e cultura *erudita*. A popular é considerada mais singela, menos elaborada, tradicionalista e repetitiva no tempo; além disso, nesse tipo de manifestação cultural, artista e público não se distinguem e o modo de compreensão se dá expressando-se diretamente o ambiente em que se vive, o que é imediatamente compreendido pelos interlocutores. Já a cultura dita erudita apresenta-se em nível maior de complexidade, é tendencialmente vanguardista, público e artistas se distinguem em formação, e os meios de compartilhamento são mais sofisticados, normalmente entendidos por especialistas que interpretam o aparato simbólico e promovem a transmissão para o restante do público. (CHAUÍ: 2006, p. 13). Um exemplo bastante expressivo seria a forma de apreensão e manifestação da musicalidade, que nos conservatórios de música clássica são compartilhados na forma de partituras elaboradas, e inserções na história da música, enquanto que os repentes populares, as músicas regionais, telúricas, populares de maneira geral, são manifestas pela memorização auditiva, ilimitado improvisado, sendo normalmente captadas simbolicamente na forma mais simplificada de cifras (e não de partituras). Interessante perceber que é justamente essa gama de diversidades apontadas no seio da própria cultura que nos permite afirmar o que hoje denominamos *cidadania cultural*, como um direito de solidariedade entre os povos, ainda que ele seja positivado na Constituição brasileira no bojo da *Ordem Social*, o que nos leva a supor se tratar de um direito social estritamente.

2 EDUCAÇÃO COMO PAIDEIA

Hegel concebia educação como um processo que implica necessariamente um *afastamento* da mente de sua essência e de seu estado natural, e, segundo ele, este processo deveria ser realizado a princípio

“através do estudo do mundo antigo e suas linguagens. Elas são suficientemente estranhas para nos ‘separar’ do nosso estado natural, mas suficientemente próximas de nossa própria linguagem e de nosso próprio mundo para ‘nos reencontrarmos’ neles, não mais em nosso próprio estado natural, mas ‘em conformidade com a essência genuína e universal da mente’.” (INWOOD: 1997, p. 87).

Todas as fases da educação se desenrolam nessa forma de *estranhamento*, desde o contato com mundo que cerca a criança e que lhe é estranho, tornando-se cada vez mais *comum*, até a

submissão de suas inclinações naturais a padrões comportamentais, aparentemente repressivos e que depois se transformam em sua *segunda natureza*. (INWOOD: 1997, p.87). Se admitirmos que o “educar” é um processo que se dá como estranhamento, não só é salutar, mas também necessário que a percepção da cultura na qual se está inserido reconheça e assuma as várias diversidades desta e de outras que lhe dão identidade, pois que não seria possível uma sem a outra, ou seja, a identidade cultural sem a diversidade cultural, seja de uma cultura considerada, seja na identificação de pluralidades culturais. Percebe-se em Hegel o quão a diferença não só é um valor a ser preservado, mas como é ela constitutivo fundamental no próprio movimento da formação da identidade dos indivíduos. Sob o ponto de vista dialético, não haveria qualquer possibilidade de afirmação da identidade sem a diversidade que possibilita a afirmação dela, e vice-versa. Daí ser legítimo assumir que a educação em direitos humanos é sempre uma formação da cidadania cultural, visto que o indivíduo fora da cultura sequer seria *indivíduo*, pois não se saberia assim, e não se compartilharia assim.

Remontando à cultura grega, encontramos a expressiva noção de *paideia*, que não equivale propriamente ao que entendemos hoje por *educação*. Atualmente o termo é preferencialmente tomado para significar a transmissão inconsciente de formas espirituais construídas por um povo, ou ainda como um conjunto de instruções dadas aos indivíduos para que possam produzir sua própria vida da forma mais vantajosa possível. A *paideia* é uma preocupação voltada para a construção cada vez mais aprimorada do ideal de humano, que tem sua essência na racionalidade. Platão já havia se referido aos outros tipos de formação direcionadas a especialidades, considerando-as banais, pois que “visam o lucro ou qualquer aptidão ou conhecimento concretos, e carecem de princípio diretivo espiritual e finalidade recta, ou então são simples meios ou instrumentos.” (JAGER: s/d, 1234). A educação grega

“não brota do individual, mas da idéia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como *idéia*. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, os artistas e filósofos. Ora o Homem, considerado na sua idéia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa”. (JAGER: s/d, p. 13)

Se a razão é o elemento que define o homem e o que o torna distinto de todos os outros seres na natureza, cabe ao mesmo desenvolver ao máximo esta essência, ou potência, que é por natureza reflexiva. A essência do homem para Sócrates é a sua alma (*psyché*), e sua alma é o seu *eu consciente*, é a sua personalidade intelectual e moral.” (REALE: , p. 258-259). E desenvolver-se racionalmente significa aprimorar-se tanto do ponto de vista do conhecimento

quanto da moralidade, no sentido de “ ‘tener cuidado y preocupación del alma para hacerla mejor’: intelectual y moralmente al mismo tiempo, y por el mismo proceso activo de purificación y perfeccionamiento.” (MONDOLFO: 1941, p.90). *Paideia*, portanto, é um projeto de educação que visa à busca pela perfeição humana, e que consiste, como entendia Sócrates, em tornar-se cada vez mais *virtuoso*, pois que a moralidade é o que de mais humano existe em nós: é na esfera moral que somos realmente livres, que podemos exercer absolutamente nossa racionalidade, sem os condicionamentos próprios da natureza em nós, e que nos faz também animais (racionais).

Fundamentando-se nesse *ideário* grego de *paideia*, Jaeger critica a construção do conceito de cultura. Segundo o autor, cultura implica a idealização a ser concretizada por meio de uma formação consciente dos indivíduos no sentido de atingir o ideal de ser humano formado em todos os níveis de manifestação espiritual (intelectual, moral, artístico, etc). Daí Jaeger criticar o mau uso do termo cultura para significar outras *formas sociais* de vida que não a ocidental. Não se trata de nenhum preconceito ou engrandecimento da chamada “cultura ocidental”, diz ele. É que o termo cultura foi estendido analogicamente, perdendo a sua essência de construção projetada (e não aleatória) de um povo.

“O costume de falar de uma multiplicidade de culturas pré-helênicas tem a sua origem, em última análise, no afã igualitário do positivismo, que trata as coisas alheias mediante conceitos de raiz européia, sem ter em consideração que o simples fato de submeter os mundos alheios a um sistema de conceitos que lhes é essencialmente inadequado é já uma falsificação histórica. Nela radica o círculo vicioso em que se debate a quase totalidade do pensamento histórico. Não é possível evitá-lo completamente, porque não é possível sair da nossa própria pele...” (JAEGER: s/d., p. 7).

De todo modo, impossível negar que a formação do indivíduo é antes de tudo sua situação na cultura, independente da mais ampla ou mais estrita definição desta (como vimos no rol de definições apresentadas acima). Passemos então a considerações sobre uma educação em direitos humanos como formação da *cidadania cultural*, como uma *paideia* que exige a formação por inteiro do indivíduo, em todos os seus vieses espirituais, como formado (por) e formador (de) uma cultura.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO *FORMAÇÃO (PAIDEIA) DA CIDADANIA CULTURAL*

3.1 Cidadania clássica e cidadania *cultural*

O conceito de cidadão remete-nos à idéia de indivíduo politicamente situado face ao Estado. Lemos no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa que cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este; ou ainda o habitante da cidade; e num sentido mais popular só significa homem, indivíduo, sujeito.

As constituições atuais substituíram a expressão cidadão que nos remete ao titular de direitos políticos (e aqui não estariam abarcados os estrangeiros), pela expressão “TODOS” (veja *caput* do art. 5º CF/88), ou ainda pela menção expressa a *homens e mulheres*, ou a *pessoa (as)*, ou *indivíduo (os)*. No entanto, a CF/88 ainda traz a idéia clássica de cidadania embutida em seu texto, ao prever a garantia da Ação Popular (art. 5º, LXXIII), como exclusivamente manejável por *cidadão*: o art. 1º, § 3º da Lei da Ação Popular – 4717/65 prevê que a prova da cidadania, para ingresso em juízo, será feita com o título eleitoral, ou com documento que a ele corresponda. Veja que aqui o conceito de cidadania ainda é vinculado à situação *política* do indivíduo.

Segundo distinção clássica proposta por Paolo Biscaretti de Ruffia, os direitos políticos em sentido amplo referem-se normalmente aos direitos públicos de *função* pertencentes ao cidadão, visto que, em Estados democráticos, a totalidade do povo é convocada a participar do Poder Governamental (o art. 1º, parágrafo único da CF/88 o expressa); já os direitos cívicos e sociais são os direitos públicos de *prestação* que são fruídos pelos cidadãos face ao Estado. (RUFFIA: 1984, p. 534). Vejam que a expressão *cidadania cultural* toma o conceito de cidadão já em outro estágio, não simplesmente de sujeito que atua nos rumos da *polis*, no exercício de seus direitos *políticos*, portanto. Muito mais amplamente, inteiramente considerado, o cidadão é entendido no contexto de uma garantia maior que a de definição dos rumos políticos do Estado: trata-se de garantia da condição de *pertença* do indivíduo a uma tradição cultural, em sua *identidade e diversidade*, que, no caso da civilização ocidental, pretende-se universal. Cabe ressaltar a diversidade a ser reconhecida nesta pretensão ao

deparar-se (e chocar-se) com culturas “locais” e ainda com outras civilizações, como hoje o tão evidente e lamentável choque com a civilização islâmica.

E *educar* (formar) em direitos humanos é também formar a consciência sobre a *pertença cultural*. O cidadão imerso no seio de sua cultura há que ser estimulado a perceber-se como integrante, como criador, como partícipe de todo o processo cultural, e não como mero expectador dele. Além disso, havemos ainda que nos perceber na identidade e diversidade que marcam nosso *ethos* cultural, e reconhecer outras diversidades próprias das culturas diversas daquela na qual somos formados, como tentamos registrar acima por ocasião da análise do *estranhamento* da educação em Hegel, no sentido de compreender positivamente o *estranhamento* do diverso no processo de formação e afirmação da identidade de cada indivíduo no meio. Daí tão oportuno um projeto pedagógico que leve aos indivíduos uma tal perspectiva. E cabe aqui ressaltar a importância das referências jurídicas num projeto pedagógico de educação em direitos humanos, pois que *direitos* não são *virtudes* morais, subjetivas apenas; mas garantias objetivas *exigíveis*.

A concepção de educação em direitos humanos registrada imediatamente ao final da *Apresentação* do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos passa pela idéia de apropriação, conhecimento, reconhecimento de *direitos fundamentais* positivados na Constituição. Lê-se no Plano:

“Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o **conhecimento dos direitos fundamentais**, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.” (PNEDH: 2003, *Apresentação*). (Grifo nosso).

Não podemos pensar numa *paideia* socrática de estímulo à prática das virtudes morais somente, mas como uma formação mais completa desse indivíduo que vive num século (XXI), no qual declarações de direitos continuam apontando para a evolução dos sistemas jurídicos dos Estados soberanos, sempre no vetor da exigibilidade *universal* de direitos, sem fronteiras ou barreiras locais. Mas entendendo-se *universalidade* também enquanto reconhecimento das diversidades próprias de cada cultura, como elemento constitutivo dessa universalidade concreta e não abstrata e massificadora, cega e intolerante às diferenças; estas devem ser *assumidas* como condição de possibilidade da própria universalidade e não apenas *toleradas* abstratamente, como algo diverso dela. Não há como retroceder. Não há mais espaço histórico para insistirmos em um não reconhecimento das estruturas jurídicas que

garantem exercícios de direitos como parte constitutiva da cultura (em sua versão ética, normativa), olvidando que o Direito se destina (ou deve se destinar) antes de tudo à proteção e a preservação da própria cultura, em suas identidades e diferenças, garantindo aos indivíduos o *status* de sujeito de *direitos culturais*, e mais que isso, a condição de *cidadão culto*, pois que formado no berço de uma cultura, e não culto porque erudito. Ora, a educação em direitos humanos é em qualquer perspectiva uma formação do ideário de *cidadania cultural*, visto que

“No exercício do direito à cultura, os cidadãos como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural.” (CHAUÍ: 2006, p.138).

Veja que a criação não é atividade exclusiva do indivíduo, mas tornada possível pelo impulso formador, agregador do meio cultural. Daí a visão dialética desse processo, que reconhece a genialidade criadora ímpar e irrepetível de cada indivíduo, mas também assume que tal só é possível se o indivíduo tem a *formação* que é ofertada pelo meio, pelo caldo cultural, através do processo de apropriação/compartilhamento da *tradição* cultural, por meio dos *mecanismos pedagógicos* construídos e intensamente reconstruídos nesta cultura. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, já se encontra a proteção internacional dos direitos culturais, entendendo-se estes como fruíveis *coletivamente*, visto que possibilitados pelo *meio social*. O artigo XXVII prevê que *toda pessoa* tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios; e que *toda pessoa* tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor. Nessa senda caminha a proteção jurídica dos direitos de autor: o Direito Autoral prevê um prazo no qual o autor é o titular de seus direitos intelectuais, mas prevê também que, após transcorrido certo tempo, a obra criada cai em domínio público. Assim dispõe o art.41 e segts da Lei 9610/98, que trata dos direitos autorais no ordenamento jurídico brasileiro.

3.2 O patrimônio cultural: referência para o exercício da cidadania cultural

A *referência simbólica* juridicamente protegida para o exercício da cidadania cultural é o *patrimônio cultural*, expressão da identidade e da diversidade culturais. Segundo Marilena Chauí, a simbologia do *patrimônio cultural nacional* é forjada a partir do conceito de nação, que também é ideologicamente construído, para possibilitar a unificação em torno do ideal de Estado (o *Estado-Nação*), e servir como mecanismo de homogeneidade e unidade do povo.

Por evidente que a riqueza pertence a alguns e é privada; as religiões são também particulares, pois dependem da crença de cada um; mas o *patrimônio cultural é nacional*, portanto, pertencente a todos. (CHAUÍ: 2006, p. 119). Compõem o patrimônio cultural (ou *histórico-cultural*) referências que são *suportes de memória, semióforos*, que são coisas e lugares que não têm valor material, mas força simbólica, por seu poder de mediar o passado e o presente, o visível e o invisível, preservados com finalidade exclusivamente *contemplativa*. São objetos que expressam a memória coletiva, como os monumentos e documentos, as edificações que também são lembranças do passado, e as instituições públicas que guardam este patrimônio, como os museus, bibliotecas etc. (CHAUÍ: 2006, p. 114-117), e que são objeto de proteção jurídica nas ordens nacionais e internacional.

3.3 A proteção jurídica do direito humano à cultura e à cidadania cultural

A Constituição Federal de 1988 positivou o direito a cultura como *direito social*, apesar de não mencioná-lo expressamente no rol dos direitos sociais do art. 6º; autores entendem que por constar ali positivado o *direito à educação*, neste podemos situar os processos de transmissão e formação culturais. Os arts. 215 e 216 trazem os direitos culturais na versão de normas *programáticas*, comandos dirigidos em primeiro plano às autoridades estatais, que deverão implementar políticas públicas que estimulem o desenvolvimento cultural e fomentem mecanismos de proteção do *patrimônio cultural brasileiro*. Nesse sentido, temos a proteção do direito de criação e expressão cultural; do direito de acesso às fontes da cultura nacional; do direito de difusão cultural; e o poder-dever estatal de formação do patrimônio cultural e preservação dos bens culturais. A CF/88 não menciona mais os antigos “patrimônio histórico, artístico e paisagístico”, e, sim, o “patrimônio cultural”, ficando assentado que há valores culturais que não se enquadram naquela categorização antiga e concretista. E a proteção também se ampliou para além do tradicional tombamento, ampliando os mecanismos de proteção por meio de inventários, registros, vigilância e desapropriação, além de *outras formas* possíveis de proteção. (SILVA: 2005, p. 842-843).

Lembra-nos Manoel Gonçalves Ferreira Filho que as Constituições Brasileiras, desde 1891, enumeram exemplificativamente os direitos e garantias fundamentais. É o q decorre do art. 5, § 2º: os expressos não excluem outros decorrentes... E mais:

“No capítulo sobre direitos e deveres individuais e coletivos (onde não se encontram deveres) estão os direitos de primeira geração, mais as garantias,

no seguinte obviamente os direitos econômicos e sociais, a segunda geração. Quanto à terceira, esta se faz representar pelo solitário direito ao meio ambiente (art. 225).” (FERREIRA FILHO: 2000 , p. 98)

A Constituição brasileira caracteriza o *direito humano à cultura* (e que gera este *status* de cidadania cultural como *pertença*) como um direito de 2ª geração (ou dimensão), social, portanto, à medida que impõe ao Estado o fomento e a proteção da *identidade cultural*, expressa no *patrimônio cultural nacional*. No entanto, não está excluída a possibilidade de ele ser considerado também um direito de 3ª geração (de solidariedade), transindividual e difuso (como o é o meio ambiente). Isto porque a CF/88 não fechou a questão quando da declaração de direitos fundamentais, pois apesar de inscrever os direitos culturais no contexto da Ordem Social, declara no art. 4º que o Brasil em suas relações internacionais irá se guiar pelo respeito à autodeterminação dos povos, a prevalência dos direitos humanos; e ainda no parágrafo único do artigo declara que a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e *cultural* dos povos da América Latina. Seguindo nesta esteira, desde 1992 o Brasil é signatário do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, que consigna em seu art. 1º terem todos os povos direito à autodeterminação, e em virtude deste, poderem determinar livremente seu estatuto político e assegurar livremente seu desenvolvimento econômico, social e *cultural*.

Muitos são os traços identitários da cultura brasileira espalhados pelo texto da nossa Constituição, desde a previsão *lingüística* do art. 13 (de que a língua *portuguesa* é nosso idioma oficial), até a mais complexa e elaborada previsão de uma igualdade *substancial*, inscrita no art. 3º, IV, ao estabelecer que o bem de *todos* será promovido sem *qualquer preconceito* de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de *discriminação*. E evidentemente como Constituição democrática que é (cunhada por Ulisses Guimarães “Constituição cidadã”), não deixaria de positivar a proteção de peculiaridades de nossa diversidade cultural, que fazem parte da essência de nossa cultura, possibilitando, portanto, sua própria identidade: traz o reconhecimento dos direitos característicos dos indígenas (arts. 231 e 232) dos quilombolas (art. 216, § 5º; e 68, ADCT), o reconhecimento do direito à diversidade religiosa (art. 5º, VI), intelectual, política, artística, ideológica, entre outros.

Por fim, cumpre-nos registrar que o governo brasileiro assumiu, em 1993, o compromisso público de adotar as diretrizes e princípios da Conferência Mundial de Viena, organizada pela ONU, e o Poder Executivo elaborou uma proposta para o Programa Nacional de Direitos

Humanos (PNDH), debatida na 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos (realizada em 1996). Em 2002, o plano foi revisado, atualizado e foi lançado o PNDH II, incorporando os direitos econômicos, sociais, *culturais* e ambientais. Esta terceira versão continua a levar a frente a consolidação das orientações para a concretização da promoção dos direitos humanos no Brasil. Há ali a garantia expressa do *direito à cultura*, comprometendo-se o Estado a preservá-lo nos seguintes termos:

458. Divulgar e promover a concepção de que o direito à cultura e ao lazer constitui um direito humano. 459. Garantir a expressão das identidades locais e regionais, considerando a diversidade étnica e cultural do país, através de políticas públicas de apoio e estímulo à sua preservação. 460. Fomentar as manifestações populares, as artes plásticas, a dança, a música, a literatura e o teatro, com especial atenção ao folclore, mediante a preservação de grupos tradicionais. 461. Garantir a proteção, preservação, restauração, recuperação e acesso aos bens tombados, conjuntos urbanísticos, monumentos culturais e naturais, edificações, sítios arqueológicos, peças de museus, bibliotecas e arquivos em todo o país. 462. Fortalecer as leis de incentivo à cultura, garantindo o acesso da população aos bens e serviços culturais. (...) 466. Apoiar programas de revalorização e criação de casas de cultura, bibliotecas e arquivos públicos. 467. Apoiar a implementação do programa 'Rota dos Escravos', que prevê a recuperação, compilação e tratamento de arquivos históricos (fontes primárias) relativos ao tráfico de escravos, e o tratamento informatizado deste material, com a constituição de um banco de dados sobre o assunto. (PNDH: 2002)

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

4 BIBLIOGRAFIA

BROCHADO, Mariá. *Consciência moral e consciência jurídica*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

_____. *Paideia Jurídica: ideal contemporâneo de formação ético-jurídica do cidadão*. (Disponível em <http://www.atualizadireito.com.br>).

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Direitos humanos fundamentais*. São Paulo: Sairava, 2000.

HORTA, José Luiz Borges; RAMOS, Marcelo Maciel. Entre as veredas da cultura e da civilização. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, Instituto Brasileiro de Filosofia, 2009. (No prelo).

INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JAEGER, Werner. *Paideia. A formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Editora Herder, s/d.

LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1951.

MONDOLFO, Rodolfo. *Moralistas griegos. La consciencia moral, de homero a epicuro*. Buenos Aires: Ediciones Iman, 1941.

MORA, Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Tomo I. São Paulo: Loyola, 2000.

PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Brasília: 2002.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Brasília: dezembro de 2003.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. Vol I. Das origens a Sócrates São Paulo: Loyola, 1993.

RUFFIA, Paolo Biscaretti di. *Direito constitucional: instituições de direito público*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1984.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia II. Ética e cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: COMO EFETIVAR?

Angélica Barroso Bastos¹²⁴

Caio Benevides Pedra¹²⁵

Diego Scherr Laignier¹²⁶

A Educação em Direitos Humanos no Brasil e nos demais países da América Latina é uma prática recente, que surgiu em decorrência das lutas sociais de resistência às ditaduras e repressões ocorridas nestes países nas décadas de 60 e 70, principalmente. Assim, na década de 80, iniciaram-se os debates sobre Direitos Humanos, movimentos liderados, na maioria, pela sociedade civil organizada, além de certas ações governamentais visando o fortalecimento da democracia.

Como resposta contrária aos governos ditatoriais desse período, e sob influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, foi promulgada, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil.

A Constituição brasileira consagrou formalmente um novo sistema de governo, intitulado Estado Democrático de Direito, baseado numa democracia mais participativa e fundamentado nas garantias aos princípios e fundamentos constitucionais, além do Brasil ratificar vários tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, como o reconhecimento da Corte Interamericana de Direitos Humanos e o Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Segundo Salo de Carvalho, em seu livro *Pena e Garantias*¹²⁷, o Estado Democrático de Direito instituído na Constituição difere-se dos demais no que tange às suas normas constitucionais, vez que estas versam sobre os direitos e garantias fundamentais e são dotadas

¹²⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Bacharela em Direito pela UFOP, advogada, pós-graduanda em Ciências Penais pela Uniderp. Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

¹²⁵ Graduando em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

¹²⁶ Graduando em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais.

¹²⁷ CARVALHO, Salo de. *Pena e Garantias*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003. p. 109.

de caráter vinculante, uma vez que os direitos e garantias fundamentais transformam a Constituição em referencial hermenêutico dos conteúdos suscetíveis às deliberações do legislador, já que estas estão situadas em nível superior ao próprio poder legiferante.

A Carta Magna também foi de suma importância para o Brasil, pois incluiu efetivamente nas leis e planos de educação o tema dos direitos humanos, além de garantir, legalmente, a proteção destes, como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Estatuto do Idoso, da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar, do Estatuto dos Refugiados, do Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, entre outros.

Neste mesmo sentido, em 1993, o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia realizado pela Organização das Nações Unidas instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo era promover, estimular e orientar compromissos com a finalidade de educar em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. Tal Plano foi referendado na Conferência Mundial de Viena, também ocorrida em 1993, que teve como principais metas a erradicação do analfabetismo, a inclusão de direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não-formal, e a inclusão dos conteúdos da paz, da democracia e da justiça social¹²⁸.

Em dezembro de 1994, a Assembléia Geral da ONU promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, compreendida entre os anos de 1995 a 2004. Para a implementação e efetivação da “Década”, criou-se um Plano de Ação Internacional, que recomenda aos Estados-Membros a criação de Comitês de Educação em Direitos Humanos, para formular e executar as ações de educação em direitos humanos, principalmente relacionados aos grupos sociais mais vulneráveis.

Conforme o compromisso firmado com a “Década da Educação”, foi criado, no Brasil, em 1996, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como uma de suas linhas de ação a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

¹²⁸ SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 15.

O Plano, porém, foi lançado somente no ano de 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Portaria nº. 98/2003 da SEDH/PR) por parte da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação. Em 2006, foi lançada a primeira versão do Plano, que foi ampliado no ano de 2007, inclusive com a criação do Grupo de Trabalho Educação em Direitos Humanos e Cultura.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a educação é entendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para acessar outros direitos, que deve ser direcionada ao pleno desenvolvimento humano e suas potencialidades, valorizando os grupos socialmente vulneráveis, buscando a efetivação da cidadania, o desenvolvimento de valores, a defesa socioambiental e a justiça social, conforme as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.¹²⁹

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi dividido em cinco eixos, que dizem respeito à Educação Básica, Educação Formal, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia.

Sobre a Educação Básica, já estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), em seu artigo 22:

Art. 22: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

¹²⁹ BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. p. 25.

O Plano Nacional ratifica o exposto na Lei acima, afirmando que não é apenas na escola que se reproduz e produz o conhecimento, mas é nela que se codifica e se sistematiza este saber. E, para que isso ocorra, é necessário reconhecer, nesse ambiente escolar, a pluralidade e a alteridade, os quais são pressupostos básicos para o exercício da crítica, da criatividade, da liberdade, e do respeito para a promoção e valorização da diversidade.

A escola é um ambiente social privilegiado, onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos, por isso deve garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar¹³⁰.

Já a Educação Superior (Educação Formal), que teve sua autonomia definida na Constituição de 1988, tem como principal ponto a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, conforme o inciso II do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II- liberdade de aprender, ensinar, **pesquisar** e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (grifo nosso)

Com o advento do Estado Democrático de Direito, as universidades brasileiras assumiram o compromisso com a formação crítica do indivíduo, pautada na proteção, promoção e defesa dos direitos humanos, através de ações interdisciplinares, relacionando as diferentes áreas do conhecimento e suas respectivas práticas.

No que se refere à Educação Não-Formal em Direitos Humanos, destacam-se dois pontos principais, quais sejam, a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática o maior objetivo. Assim, os movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam a educação não-formal ao estimular os grupos sociais a refletirem sobre suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e a atividade que desempenham na sociedade atual¹³¹.

¹³⁰ Idem. p. 31.

¹³¹ Idem. p. 43.

Essa conscientização e sensibilização das pessoas são essenciais para que os conflitos cotidianos diminuam ou não se agravem, e para que elas sejam capazes de identificar as violações de direitos ocorridas na sociedade e exigirem a reparação das mesmas.

Em relação à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, deve-se lembrar, primeiramente, que a segurança pública é uma garantia constitucional, e tratada, especificamente, no artigo 144 da Carta Magna, afirmando que se trata de “dever do Estado, direito e responsabilidade de todos”.

Desse modo, para a consolidação e fortalecimento de um Estado Democrático de Direito, mister se faz que exista e funcione sistemas de segurança e justiça que garantam os direitos humanos e defendam a cidadania. Para isso, é necessário que os profissionais de segurança e justiça sejam capacitados de modo a promover e defender os direitos humanos, sendo qualificados de forma diferenciada, de acordo com a categoria profissional que desempenham.

Ademais, vale lembrar que é através da aplicação da lei que se efetiva o direito à justiça e à segurança, de forma que deve haver coerência entre os processos de elaboração e aplicação da lei, em observância aos princípios da igualdade, da dignidade, do respeito à diversidade, da solidariedade e da afirmação da democracia¹³².

No que tange à Educação e Mídia, cumpre salientar, preliminarmente, a importância do papel da mídia na atualidade, uma vez que a sociedade dos dias de hoje caracteriza-se por uma sociedade da comunicação e do conhecimento, sendo, desta maneira, indispensável para o processo educativo.

No entanto, todo esse aparato da mídia é utilizado para formar opiniões e influenciar nos comportamentos, valores e atitudes e, por estas razões, devem ser canalizadas para a propagação de informações e saberes, contribuindo para os processos de formação pedagógica, seja da educação formal ou informal.

Em razão dessa potencialidade de integrar e atingir grandes contingentes de pessoas, a mídia é considerada como um patrimônio social, essencial para que o direito à liberdade de expressão

¹³² Idem, p. 48.

e informação seja efetivado. É por este motivo que as empresas de rádio e televisão atuam através de concessões públicas, devendo agir de modo contrário à violência e ao desrespeito, em garantia aos direitos humanos, visando ao bem comum e à qualidade de vida da sociedade.

Entretanto, já é cediço por todos que a questão da educação em nosso país ainda não atingiu seu patamar de excelência, quanto mais em relação à educação em Direitos Humanos, que não é de conhecimento de todos os cidadãos e também encontra barreiras quanto à sua atuação por parte da grande maioria de nossos representantes no governo.

Neste sentido, vale a pena destacar os dizeres do Plano Nacional no que se refere ao campo de atuação da Educação em Direitos Humanos em nosso país:

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, **difundir a cultura de Direitos Humanos no país**. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o **processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil**, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão **efetivadas**, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como **políticas públicas universais**.¹³³ (grifo nosso)

Como demonstrado alhures, a sociedade civil organizada é uma importante aliada na luta pela garantia dos Direitos Humanos, uma vez que, quando a população toma consciência de seus direitos e deveres, passa a agir de forma crítica buscando combater tais violações e exigindo a efetivação dos mesmos junto a seus representantes e aos órgãos responsáveis em geral.

O Plano, entretanto, apesar de representar um importante marco na busca por políticas públicas e uma diretriz para o que se pretende efetivar, pouco altera a situação da Educação em Direitos Humanos na prática. O que se percebe, em seu texto, é um caráter indicativo, quase sugestivo mesmo, com pouca força obrigacional, o que lhe compromete a eficácia e efetividade, pois faz uso de verbos como “ênfatizar”, “encorajar”, “contribuir”, “estimular”, “propor”, “balizar”, “sugerir”, “publicizar” e “apoiar”, por exemplo, que representam apenas vontades, não **ações**, deixando ao bel prazer a aplicação ou não das “sugestões” previstas.

O artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.9394/96) prevê:

¹³³ Idem, p. 26.

A educação, dever da família e do **estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso)

Enquanto norma diretriz da educação, apresenta o resultado esperado pelo processo educativo, mas não define como irá se concretizar tal ação. Não é possível estabelecer direitos e deveres na questão educacional. Dessa forma, apesar de reconhecermos sua importância enquanto marco inicial dessa jornada, acreditamos ser ele carente de normas impositivas, sem as quais seus dizeres não passarão de meras propostas, ou somente retórica política.

Somente quando entendermos a amplitude dos direitos humanos, seremos capazes de identificar certas posturas como violações de direitos e poderemos instituir uma cultura de respeito aos direitos humanos com base na conscientização social como forma de atingirmos o verdadeiro sentido de cidadão, sendo este, consciente de seus direitos e deveres, capaz de os exigir perante as autoridades competentes e a sociedade de modo geral.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal*. 10 ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CARVALHO, Salo de. *Pena e Garantias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VIVAS, Marcelo Dayrell (coordenação). *Direitos Humanos e Liderança: coletânea de textos-base em comemoração aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Belo Horizonte: Escritório de Direitos Humanos de Minas Gerais, 2008.

DISPOSITIVOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA NOVA CULTURA DEMOCRÁTICA

Égina Glauce Santos Pereira¹³⁴

Estevão José Damazo¹³⁵

INTRODUÇÃO

A educação em direitos humanos é um meio propício para encarnar e recriar valores, porque situa a dignidade humana como valor fundante de uma ética e uma moral e porque desde a vigência dos direitos humanos se articulam os valores de liberdade, a justiça e a igualdade, a democracia, o pluralismo e o respeito.

[Abraham Magendzo]

Na antiguidade existia uma preocupação com as crianças, seres em formação, sendo certo que Platão compreendia a educação (*paideia*) como a virtude que a criança adquire primeiro; consistindo em formar bons hábitos, os sentimentos mais primitivos. Seria o papel da primeiríssima educação formar a criança para amar o bem e odiar o mal antes mesmo de poder raciocinar e compreender¹³⁶ (REBOUL, 1974: 10).

Sobre o mesmo prisma, Shecaira (2006: 21) determina como a formação pode influir no comportamento podendo gerar adolescentes em conflito com a lei, assim apresenta que “os mais vulneráveis são os que tiveram a personalidade formada num ambiente desfavorável ao

¹³⁴ Bacharela em Direito (FADISETE) e Letras (UFMG). Pós-graduada em Direito Público (NEWTON PAIVA) e Criminologia (PUC-MINAS). Mestre e doutoranda em Linguística - Análise do Discurso (UFMG) e doutoranda em Direito - Direito Civil (UBA). Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais – e Pesquisadora da Academia Civil da Polícia Civil (ACADEPOL). Integrante do Projeto Integrando Ações em Direito Humanos em Minas Gerais.

¹³⁵ Graduando em Direito (UFMG). Membro do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica – Educação em direitos humanos-fundamentais. Integrante do Projeto Integrando Ações em Direito Humanos em Minas Gerais. Bolsista de Iniciação Científica – CNPq.

¹³⁶ Segundo Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*, citado por Reboul (1974:09) “O raciocínio e o ensino não são [...], receio, igualmente poderosos em todos os homens; cumpre cultivar antes, por meio dos hábitos, a alma do ouvinte, com o fim de fazê-lo querer, ou detestar aquilo que deve ser, como com uma terra chamada a fazer frutificar a semente”.

desenvolvimento pleno”. Ainda assevera que “a convergência entre fatores pessoais e sociais forma uma química extremamente deletéria no desencadeamento de atos delituosos”.

É por isso que o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê em seu artigo 4º ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos garantidos, como a vida, a saúde, a alimentação, a educação, e vários outros.¹³⁷

A conscientização da população em relação aos direitos humanos é de inegável importância para a construção de uma cidadania plena. Como instrumento eficaz para se alcançar essa consciência, o processo educacional tem papel fundamental. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) surge como uma resposta necessária a modificação cultural, que já vem sendo buscada desde 1995 como os Parâmetros Curriculares da Educação (PCN's). Somente através da Educação em Direitos Humanos é que se pode modificar valores que passarão a ser condizentes com uma democracia intensa tais como: liberdade, justiça, respeito e pluralismo.

Para melhor compreender as possibilidades de implementação do PNEDH, é necessário conhecer o ordenamento jurídico no qual está imerso. Nesse sentido, é foco desse artigo estudar os mecanismos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente que servem de fonte para a implantação de suas diretrizes, tendo em vista serem as crianças e adolescentes cidadãos mirins da nossa sociedade.

Assim, será feita uma breve retomada histórica a fim de melhor compreender a defesa dos direitos da infância e da juventude. Posteriormente, serão vistos os principais aspectos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e como foi realizada a divisão dos eixos. Em seguida, serão analisados os dispositivos que o Estatuto da Criança e do Adolescente coloca a disposição do Estado e da sociedade para implementar as diretrizes do PNEDH e assim tornar a Educação em Direitos Humanos uma realidade. Por fim, serão apresentadas conclusões decorrentes da análise desses dispositivos.

¹³⁷ Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DIREITO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Uma das primeiras normas de proteção aos menores foi a *Peel's Act*, do início do século XIX na Inglaterra, e faz parte da primeira fase¹³⁸ histórica do Direito do Trabalho. Conforme Delgado (2007: 94) “Essa fase qualifica-se pela existência de leis dirigidas tão-somente [sic] a reduzir a violência brutal da superexploração empresarial sobre mulheres e menores. Leis de caráter humanitário, de construção assistemática”.

Conforme Barros (2007: 66), a *‘Moral and Helth act’* também de 1802, proibia o trabalho a menores a noite e por duração superior a 12 horas diárias. Já em 1813, a França proíbe menores de trabalhar nas minas.

Como se percebe, os primeiros a serem protegidos pelas normas trabalhistas foram as crianças e mulheres, já que ocorria uma maior exploração desses segmentos. Segundo Barros (2007:61), “a máquina reduziu o esforço físico e tornou possível a utilização das “meias-forças dóceis”, não preparadas para reivindicar. Suportavam salários ínfimos, jornadas desumanas e condições de higiene degradante, com graves riscos de acidente.” Em descrição bastante interessante, Montoya Melgar, citado por Barros (2007), apresenta informações a respeito da enorme mortalidade infantil e sobre a jornada de trabalho extensa, além de demonstrar como os menores teriam que percorrer longas distâncias em condições subumanas.¹³⁹

Não obstante essas singelas conquistas, seguindo a ótica de um paradigma liberal de estado de direito e embasado pela Doutrina Jurídica do Direito Penal do Menor, no início do século XX, o Estado brasileiro pouco se preocupava com a infância e a juventude. Não raramente vistos como pequenos adultos, o cuidado de crianças e adolescentes ficava a cargo de iniciativas privadas de caridade. Nesse âmbito, a atuação estatal focava a delinquência infanto-juvenil, como meio para atingir a compatibilização de interesses particulares e a proteção de institutos

¹³⁸ Foram Granizo e Rothvoss que dividiram o direito do trabalho em 04 períodos ou fases: formação, intensificação, consolidação e autonomia (BARROS, 2007).

¹³⁹“(…) só 27 dos filhos dos operários empregados chegavam a completar 10 anos de idades e os outros morriam entre 07 e 10 anos. Eles trabalham entre 16 e 17 horas diárias. ‘Isso não é trabalho que se impõe para crianças entre 06 e 08 anos, mal alimentadas e obrigadas a percorrer, desde a 5 horas da manhã, grandes distancias que as separavam das fabricas’. Em 1871, a autoridade médica inglesa informou ter encontrado uma criança de três anos em uma fabrica de fósforo de *Bethnal Green*” (BARROS, 2007: 61).

jurídicos de primeira dimensão, como a liberdade e a propriedade privada. Assim, o tratamento reservado aos menores no sistema penal brasileiro passou por três fases distintas até hoje. A primeira, de caráter penal indiferenciado, que perdurou até meados de 1919, período em que o tratamento era praticamente equivalente ao conferido aos maiores que cometiam crimes. Eles eram processados da mesma maneira e cumpriam penas nas mesmas instituições prisionais. Só escapavam os menores de 06 anos, considerados absolutamente incapazes, cujos atos eram equiparados aos dos animais (SPOSATO: 2006). A segunda, de caráter tutelar, orientou-se pela conhecida Doutrina Jurídica do Menor em Situação Irregular. Assim, menores que se encontravam em contextos expressamente descritos em lei eram alvo de políticas intervencionistas. Isso se deu a partir de 1920, quando houve uma reação de indignação frente às condições carcerárias, mormente à promiscuidade das prisões em que se mantinham menores e maiores no mesmo espaço, culminando com o movimento dos Reformadores. Sua maior vitória sobre o antigo sistema foi a diminuição da promiscuidade com a separações dos menores e maiores nos estabelecimentos prisionais (SPOSATO: 2006). E, finalmente, a terceira, garantista, configurada como uma ruptura com os dois modelos anteriores. Considerada a etapa da separação, participação e responsabilidade. Incorpora instrumentos para a efetivação de direitos individuais diante da família, do Estado e da sociedade (SPOSATO, 2006).

Desse modo, após um período de manifestações contra o sistema vigente no Ocidente, crises e duas Guerras Mundiais, o modelo de atuação estatal transformou-se lentamente. Os direitos individuais foram reinterpretados, agregando-se a eles os chamados direitos de segunda dimensão, ou sociais. Visava-se a uma prestação positiva por parte do Estado, a fim de materializar situação desejáveis. Nesse sentido, os direitos da infância e juventude sofreram grandes avanços.

Observa-se que significantes documentos internacionais foram redigidos, visando à garantia de direitos humanos, e conseqüentemente direitos especiais das crianças e adolescentes. Assim, desde o ano de 1948 (Declaração Universal dos Direitos do Homem) apresentam-se mecanismos modernos de defesa, seguida pela Declaração Universal dos Direitos da Infância (1959) e em 1966, faz-se o Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos; já, em 1989, foi assinada a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, com repercussão no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990, não obstante já haver traçado tal proteção a Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988. Assim, começaram a soar no

cenário internacional importantes idéias de proteção infanto-juvenil cada vez mais abrangentes que se refletem no Brasil diretamente, como signatário desses documentos. É daí que forma-se a Doutrina da Proteção Integral da Infância e Juventude, recepcionada pelas normas brasileiras.

Observa-se então que ordenamento jurídico brasileiro, por influência de documentos internacionais, passou a focar a infância e juventude em sua generalidade. Dessa forma, à luz de um Estado Democrático de Direitos, crianças e adolescentes são considerados sujeitos de direito, e não mais objetos¹⁴⁰. Por se tratarem de pessoas em condição de desenvolvimento (moral, físico e psicológico) merecem um específico tratamento. Por isso, o Direito reconhece ser dever da família, da sociedade e do Estado o dever de zelar pela sua proteção^{141 142}.

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Não se pode falar em cidadania ou dignidade da pessoa humana sem referir-se a uma consciência em direitos humanos. Sem essa, não é possível construir uma sociedade livre, justa e solidária, nem garantir o desenvolvimento nacional, nem erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Muito menos seria alcançável a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Assim, tendo em vista os objetivos¹⁴³ e fundamentos¹⁴⁴ da

¹⁴⁰ O art. 3º do ECA demonstra isso: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (BRASIL, 1990).

¹⁴¹ Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, expressa o dever da família, da sociedade e do Estado em zelar pela criança e adolescente. Além disso, foi ratificado pelo Brasil em 1992 o Pacto de São José da Costa Rica, que em seu artigo 19 diz: “Toda a criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de criança requer por parte de sua família, da sociedade e do Estado”.

¹⁴² Art. 227 da CRFB/88, *caput*: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

¹⁴³ Art. 3º da CRFB/88: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação”.

¹⁴⁴ Art. 1º da CRFB/88: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a

República Federativa do Brasil consagrados na Constituição de 1988, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a fim de se efetivar uma cultura de educação em direitos humanos com maior enfoque.

Entre os objetivos gerais do PNEDH¹⁴⁵ pode-se ressaltar: fortalecer o Estado Democrático de Direito, enfatizar o papel dos direitos humanos no desenvolvimento nacional e orientar políticas educacionais. Para isso, é proposta a atuação em cinco eixos distintos. O primeiro eixo faz referência à Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O segundo diz respeito à Educação Superior. O terceiro refere-se à Educação Não-formal. Já o quarto remete à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança. Por fim, o quinto visa trabalhar com Educação e Mídia.

Além do já mencionado respaldo constitucional, outros diplomas normativos vão ao encontro do Plano, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este traz dispositivos que auxiliam na implementação de suas diretrizes. Especificamente, é voltado para crianças (até doze anos de idade) e adolescentes (de doze e até dezoito anos)¹⁴⁶, e apresenta normas que visam à formação dessas pessoas em condição especial de desenvolvimento. Desse modo, o

soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político. Parágrafo único: Todo poder emana do povo, que exerce por meio de seus representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

145 “São objetivos gerais do PNEDH: 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, eqüitativa 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 (PNDH) 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 em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007).

¹⁴⁶ Art. 2º do ECA: “Considera-se criança, para os fins desta Lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade” (BRASIL, 1990)

passo inicial para fazê-lo, enfatizando os direitos humanos, é considerá-las sujeitos de direito. Como pode se perceber, o artigo 15, nesse sentido, é de grande importância¹⁴⁷.

3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL NO PNEDH

O artigo 3º, já comentado, e o artigo 4º¹⁴⁸ da Lei 8.069 de 1990 asseguram às crianças e adolescentes o direito ao desenvolvimento, educação, cultura, dignidade, entre outros, com prioridade absoluta. Assim, é-lhes garantido, por exemplo, ter preferência para as políticas públicas sociais, além de destinação privilegiada de recursos públicos aos projetos relacionados com sua proteção. Essa prioridade faz com que seja necessário um trabalho científico que enxergue o PNEDH à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com vistas ao primeiro eixo do PNEDH (referente à Educação Básica), o capítulo IV do Estatuto é saliente por tratar especificamente da educação e cultura. Verifica-se que o Plano veio reforçar as defesas do referido diploma legal. Para tanto, além de trazer direitos das crianças e adolescentes, traz deveres aos pais ou responsáveis e ao Estado. Inclui-se aí a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, bem como a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, dividindo as responsabilidades. Exemplarmente, prescreve atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. É ainda direito dos pais ou responsáveis, segundo o artigo 53º, parágrafo único do ECA: “ (...) ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Percebe-se aí a preocupação do Estatuto em envolver não somente o Estado, mas também a família, no processo educacional. Ainda nesse capítulo, o artigo 57¹⁴⁹, traz como dever do Poder Público estimular novas propostas curriculares para o ensino. Essas sugestões visariam proporcionar

¹⁴⁷ Art. 15 do ECA: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990)

¹⁴⁸ Art. 4º do ECA: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990)

¹⁴⁹ O presente capítulo insere do artigo 53 até o artigo 59, que determina deveres e competência em diversos níveis, como, por exemplo, aos dos dirigentes do estabelecimento de ensino comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos, reiteração de faltas, e alto nível de repetência.

um ambiente propício à formação em direitos humanos, com uma grade escolar adequada. Já quanto ao ensino superior, o artigo 54, inciso V, *assegura acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa, e da criação artística* (BRASIL, 1990).

Não obstante, quanto ao alcance da transmissão de informações e, conseqüentemente, do conhecimento, não há dúvidas a respeito do forte papel exercido pela mídia. Assim, ela também se coloca como importante parceira na educação em direitos humanos. Ao visar à Educação e Mídia, o PNEDH encontra relevantes dispositivos no Estatuto para atingir esse foco. Nesse sentido, o imperativo do artigo 76 do ECA é saliente: “As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas” (BRASIL, 1990). Desse modo, o Estatuto oferece importante ferramenta para levar os meios de comunicação social a atuarem visando à formação cidadã da população.

A Educação de Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, proposta no Plano, também é de relevo para o Direito da Infância e Juventude. Esses profissionais devem ser mais do que defensores de direitos humanos na sociedade, tomando o papel também de promotores desses direitos. Nesse sentido, quando crianças ou adolescentes cometem um ato infracional, devem receber o tratamento devido, aplicando-se medidas sócio-educativas previstas nos artigos 112 a 125. Incluem-se aí direitos e deveres inerentes às partes envolvidas (família, crianças ou adolescentes e Estado). Não devem ser tratados como adultos ou, pior ainda, como coisas. Nesses casos, ao final de um devido processo, devem ser aplicadas medidas educacionais adequadas com a finalidade de reeducar. São aplicadas desde advertências à internação em estabelecimento educacional. Essas providências, a fim de serem realmente efetivas, devem ter uma carga educacional de direitos humanos. Assim, poderá ser atingido o seu fim socializante e conscientizador, sendo *dever* do Estado, segundo o artigo 125 do ECA, *zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar medidas adequadas de contenção e segurança* (BRASIL, 1990).

Outro importante eixo visado pelo PNEDH é em relação à Educação Informal. Parte-se do pressuposto que todas as pessoas estão sempre em crescimento. Todos aprendem e podem aprender a todo tempo. Pela educação não-formal, toda sociedade coaduna-se com vistas à consciência cidadã. Nesse sentido, tanto adultos, como crianças e adolescentes são alvo de ações educacionais. É importante definir que entre a década de 70 e 80 foi o meio mais

atuante de formação em direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos somente passou a ser incluída na educação formal através dos Parâmetros Curriculares da Educação - PCNS (1995), quando se pontuam valores culturais a serem implementados e conteúdos humanos. Nesse sentido, acompanharam a lei de Diretrizes de Bases da Educação - LDBN (1996) e o Programa Nacional de Direitos Humanos I e II – PNDH (1996), seguindo-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2003).

Nesse contexto, pode-se identificar o Conselho Tutelar, previsto no Estatuto como órgão autônomo, permanente e não jurisdicional, que constitui importante ferramenta para o desenvolvimento da população. Isso porque, além de ter o dever de zelar pelos direitos da infância e juventude, é-lhe atribuído atender e aconselhar os pais ou responsável. Assim, pode aplicar-lhes várias medidas, como o encaminhamento a cursos ou programas de orientação, conforme artigo 136 e seus incisos do ECA. Essa proximidade com a comunidade e a individualização do relacionamento com as crianças, adolescentes e famílias, tornam-no importante instrumento de formação em direitos humanos pelo eixo da Educação Não-formal. Por outro lado, quanto à educação formal, é exemplo de medida aplicada pelo referido órgão o art. 129, V: “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990)¹⁵⁰. Desse modo, é também função sua requisitar a matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental, conforme artigo 101, III. Frise-se que serão tomadas todas as medidas administrativas adequadas em cada caso, somente passando para a fase jurisdicional, em que atuará o Ministério Público, quando for extremamente necessário. Assim, o Conselho Tutelar pode ocupar o papel de importante pivô na formação e conscientização em Direitos Humanos.

CONCLUSÃO

Como pôde ser visto, todo o microsistema de amparo a crianças e adolescentes (ECA, PNEDH, etc.) busca atender a um papel pedagógico, assim como o sistema grego buscava educar desde a tenra idade. A diferença é a internalização de um culturalmente e a obrigatoriedade legal de outro. Hoje, busca-se a internalização de uma cultura dos direitos humanos no seio social através de diretrizes propostas e da normatização.

¹⁵⁰ Art. 55 do ECA.

Como pôde ser percebido, a defesa quanto a menores enquanto inspiradores de normas protetoras data de 1802, mas somente após a aceção garantista é que passam a ser considerados sujeitos de direitos, e gozam de prerrogativas e garantias. Para tanto, a evolução no sistema de educação, tratando-se da parte pedagógica, muito tem contribuído. Mas sem a Lei 8.069/90 não haveria como implementar nenhuma dessas diretrizes propostas (PCNS; LDBN; PNDH I e II; PNEDH) de forma concreta.

A educação é extremamente importante. Em qualquer fase da vida estamos sempre aprendendo, por isso a importância da educação informal, hoje fundamentalmente realizada pelo papel desenvolvido pelo Conselho Tutelar, como efetivador dos direitos e garantias dos menores, na grande maioria das vezes, atua como intermediador entre o Estado e a Família.

Quanto a crianças e adolescentes, seres em formação, contribui-se muito para se depreender os valores necessários para se desenvolver uma cidadania plena, com respeito às pluralidades, ou seja, para uma cultura de direitos humanos. Isso se dá com maior ênfase atualmente através da educação formal, na qual hoje busca-se a implementação por diretrizes de direitos humanos.

O PNEDH auxilia na transformação cultural, seja nos costumes, na formação de novas tradições, de crenças e fixação de valores condizentes com um Estado Democrático de Direito. Assim, nesse texto, quando se fala em formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos e à dignidade humana, enfatiza-se, sobretudo, a necessidade radical de mudança. Essa remonta a uma modificação que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos e da diferença.

As propostas do PNEDH preenchem os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Elas apontam um caminho de formação de uma democracia. Assim, não são seus objetivos a formação de juristas profissionais, mas a formação de cidadãos conscientes quanto a seus direitos.

O PNEDH (2003) encontra-se, portanto, em perfeita harmonia com o principal preceito do ECA - Lei 8.069/90, e da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no que

tange ao tratamento da infância e juventude: o respeito das crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Essas são ontologicamente pessoas, e, como tal, têm personalidade jurídica. Por conseguinte, além de serem-lhes garantidos direitos especiais, são também titulares de todos aqueles inerentes à sua essência humana. Então é imprescindível que tenham consciência de sua situação, real e juridicamente considerada.

Desse modo, o Plano abarca politicamente o que o ordenamento jurídico brasileiro já vislumbrava, mas insere diretrizes principiológicas a fim de modificar a cultura brasileira. Aquele faz parte de uma longa estrada pela educação em direitos humanos. Portanto, tendo como instrumentos a seu dispor medidas políticas e o ordenamento jurídico, caminham juntos o Estado, a sociedade e a família

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

REFERÊNCIAS

BARROS, Alice Monteiro. *Curso de Direito do Trabalho*. 3ª Ed. São Paulo: Editora LTR, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. *Lei 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 13 de agosto de 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: 2003. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em < www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2009.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. *Devido Processo Legislativo: Uma Justificação democrática do controle jurisdicional de constitucionalidade das leis e do processo legislativo*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

COSTA, Tarcísio José Martins. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004

DELGADO, Mauricio Godinho. *Curso de direito do Trabalho*. 6ª Ed. São Paulo: Editora LTR, 2007

PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da Criança e do Adolescente: A convivência Familiar e Comunitária como um Direito Fundamental*. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.).

Direito de Família Contemporâneo: Doutrina, Jurisprudência, Direito Comparado e Interdisciplinaridade. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

PEREIRA, Tânia da Silva. *O princípio do “melhor interesse da criança”*: da teoria à prática. In: *Revista Brasileira de Direito de Família*. São Paulo: IBDFAN, Síntese Editora, Ano II (nº 06), 2000

REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação*. Tradução e notas Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. *Criminologia*. São Paulo: RT, 2006.

SPOSATO, Karyna Batista. *O direito penal juvenil*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

MÍDIA, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Robson Sávio Reis Souza¹⁵¹

A promoção e a proteção dos Direitos Humanos no cotidiano dependem – e muito – da atuação da imprensa. Historicamente, nos mais diversos países, os avanços em relação à agenda dos Direitos Humanos estão diretamente associados à prática do jornalismo investigativo, responsável não apenas por denunciar violações a esses direitos, mas também por fortalecer o debate público em torno das formas de garanti-los.

[Mídia e Direitos Humanos, Andi]

O preconceito, a luta pela igualdade racial, as discriminações religiosas e sexuais e tantos outros dilemas sociais geralmente não fazem parte da pauta da grande mídia, no Brasil. Por outro lado, a superexposição na mídia de vários tipos de crimes associada a preconceitos, sentimentos de vingança e desinformação acerca dos fenômenos da violência provocam uma banalização dos valores humanos.

Em relação a TV, veículo de comunicação com maior penetração social, apesar das emissoras funcionarem como concessões públicas, tendo como obrigação constitucional priorizar a informação, a cultura, as artes e a educação e, inclusive, a educação em direitos humanos, na prática, enquanto alguns veículos ignoram esses temas, outros discriminam os movimentos de direitos humanos, afirmando que eles “só defendem bandidos”.

"A contribuição prestada pela mídia no Brasil tem sido pouco expressiva e muito aquém das suas potencialidades para a formação e difusão dos valores da cidadania e do respeito aos direitos humanos”, alerta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Um dos capítulos do PNEDH tem o título “Educação e Mídia”, onde estão propostas várias ações que visam estimular uma atuação responsável da mídia com relação aos direitos humanos.

Ao mesmo tempo em que boicota movimentos sociais, por exemplo, a mídia cobra ações dos governos para melhorar a política de saúde, a educação, a segurança pública, mas não menciona que essas políticas públicas são alguns dos direitos humanos. Parece paradoxal, mas não é, pois quando a mídia deixa de noticiar algum fato, há sempre uma intenção (política, econômica ou mesmo para resguardar interesses de determinados segmentos sociais). A

¹⁵¹ Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenador do Núcleo de Direitos Humanos da Proex/PUC Minas. Integrante do Fórum Mineiro de Direitos Humanos/GT Educação em Direitos Humanos.

seleção das informações é rigorosa para garantir que os interesses econômicos e políticos dos controladores da mídia sejam preservados. “A imprensa é um espaço público, mas com portões e porteiros seletivos”, explica o professor de jornalismo Luiz Martins da Silva, da Universidade de Brasília (UnB).

O aumento da criminalidade violenta, nos últimos anos, trouxe para a agenda social as deficiências das políticas de segurança pública. Segurança pública entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Outrora, assunto restrito a poucos atores, agora a temática da violência alcança o centro das discussões, numa sociedade aflita e com medo. A mídia, percebendo a importância do momento histórico (e principalmente o poder de vocalização dessa demanda pela classe média – sua maior consumidora) tem aprofundado as discussões sobre a questão, pautando de forma cada vez mais constante a cobertura acerca do tema.

Todos os que lidam com o fenômeno da violência devem compreender sua complexidade e a dificuldade no domínio de todas as suas variáveis. Um outro problema é a confiabilidade dos dados produzidos sobre crimes. É difícil construir indicadores estatísticos representativos e confiáveis.

Ademais, a representação da violência pela mídia altera a percepção que temos do fenômeno, pois a cobertura nem sempre é representativa do universo de crimes e sim dos eventos extraordinários e muitas vezes pontuais. Neste contexto, a mídia pode se tornar uma das mais contundentes formas de se propagar e, em até certo ponto, exaltar a violência.

AS MÚLTIPLAS FORMAS DA VIOLÊNCIA

Compreende-se que a cobertura do cotidiano violento das grandes cidades não é tarefa fácil. Por trás de eventos violentos outras questões estão ocultas, e dificilmente podem ser contempladas em cada matéria ou reportagem que envolve a abordagem do tema, pela mídia.

Destarte, na análise da questão não existe verdade absoluta, nem ponto de vista inquestionável e irrefutável. Neste sentido, todos os envolvidos no processo de produção e recepção da notícia devem levar em consideração uma série de questões. Porém, as dificuldades em

abordar um problema tão complexo, até mesmo por especialistas, não justificam as simplificações e generalizações grosseiras e, muitas vezes, tendenciosas.

Ora, fica evidente a complexidade que envolve o fenômeno da violência. E, por conseqüência, a dificuldade, ou a quase impossibilidade, do profissional da comunicação, cobrindo o factual, abordar todas essas questões na apresentação de cada notícia sobre o tema. Isso sem contar, obviamente, com outras dificuldades de abordagem, como o reduzido espaço ou tempo para apresentar a notícia; as pressões vindas de editores e chefes de redação; os interesses, nem sempre confessáveis, das empresas de comunicação, dentre outros. Ademais, não podemos esquecer-nos da rotina massacrante das redações, que não permite o aperfeiçoamento e o aprendizado contínuo por parte dos profissionais da comunicação.

A RELEVÂNCIA DA IMPRENSA

Na cartilha produzida pela Rede Andí, intitulada “Mídia e Direitos Humanos”, um capítulo trata da importância da mídia nas sociedades contemporâneas. A imprensa sempre foi entendida como sendo responsável por um conjunto de tarefas de extrema relevância para as sociedades nas quais sua atuação é minimamente livre. Reproduzimos, a seguir, parte do texto que trata da importância da mídia na produção de agendas sociais e de pautas, e como estas influenciam em questões correlatas aos direitos humanos. A mídia atualmente atua no:

1. *Controle do Estado* – o papel de vigia das ações dos poderes estatais, especialmente no que tange ao cumprimento dos princípios constitucionais e na implementação das políticas públicas é uma das mais antigas atribuições designadas à atividade jornalística.
 2. *Denúncias e investigação* – dar visibilidade aos problemas mais amplos e graves enfrentados pela sociedade também se enquadra nas atividades que, se espera, sejam desempenhadas pela imprensa.
 3. *Agendamento do debate* – mais recentemente, tem ficado cada vez mais clara a influência decisiva dos conteúdos noticiosos na ordenação da lista de prioridades da sociedade em geral e dos governos em particular.
 4. *Contextualização* – com o passar das décadas, a comunicação de massa, em geral, e o jornalismo, em particular, foi se tornando uma das mais importantes fontes de informação acerca dos variados e distintos temas. Nesse sentido, construir uma reflexão contextualizada em relação aos assuntos que pretende abordar parece ser uma outra relevante função das coberturas jornalísticas.
- Esses papéis, aplicáveis a um amplo conjunto de assuntos, ganham contornos especiais quando estamos dirigindo nossas atenções para a complexa discussão dos Direitos Humanos. A promoção, proteção e combate à violação dos Direitos Humanos dependem, em muito, de ações com

características idênticas a essas desempenhadas pela imprensa em outros contextos.

O contundente cerceamento da atividade jornalística verificado em regimes autoritários e/ou totalitários – reconhecidos pela sua capacidade de violação dos Direitos Humanos – é uma ilustração da relevância da imprensa no controle social do Estado. Tanto em relação às potenciais violações de direitos praticadas pelos entes estatais, como também em função de seu dever, nas democracias, de proteger e promover os direitos, além de punir aqueles que os violam e possibilitar o agendamento contextualizado do debate. Por certo, todas essas “funções” podem ser levadas a cabo valendo-se do instrumental que os jornalistas têm à sua disposição: a investigação, o texto, a imagem e o áudio. (Mídia e Direitos Humanos, Andi)

O PAPEL DA MÍDIA

Em relação à abordagem de determinados temas, há que se exigir responsabilidade e conhecimento. Afinal, a forma e o conteúdo de exposição dos vários tipos de violência pela mídia devem ser questionados pelos educadores de direitos humanos. Obviamente, não estamos tratando aqui de qualquer tipo de censura; ao contrário, defendemos uma interlocução cada vez mais consistente entre os profissionais da comunicação, pesquisadores do tema, operadores da segurança pública e a sociedade.

Porém, somos testemunhas de alguns exageros. Por exemplo: uma pesquisa da Unesco, em 2002, sobre a exposição da violência na mídia e suas repercussões na vida das crianças apontou que a função da mídia na percepção e prática da agressão é apresentada em um contexto compensatório. A amostra do estudo foi formada por um núcleo original de 23 países em todo o mundo, nos quais, em função do tamanho de cada um, foram pesquisados entre 150 e 600 crianças de 12 anos (de ambos os sexos) que freqüentam escola.

Dependendo dos traços de personalidade e das experiências cotidianas das crianças, a violência na mídia satisfaz diferentes necessidades: "compensa" frustrações e carências em meio a ambientes problemáticos, ao mesmo tempo em que oferece "emoção" aos infantes que vivem em áreas menos problemáticas. Apesar das inúmeras diferenças culturais, os padrões básicos das implicações ligadas à violência na mídia são semelhantes em todas as partes do mundo. Os filmes, individualmente, não se constituem o problema, mas a extensão e a onipresença da violência na mídia contribuem para o desenvolvimento de uma cultura global agressiva. As "características de recompensa" da agressividade são mais sistematicamente

incentivadas do que as formas não agressivas de lidar com a própria vida, fazendo prevalecer, dessa forma, o risco da violência na mídia.

Em combinação com a violência da vida real, vivenciada por muitas crianças, é alta a probabilidade de que orientações direcionadas para a agressividade sejam mais intensamente promovidas do que aquelas que incentivam comportamentos pacíficos.

Também em áreas onde o nível de agressividade é baixo, o conteúdo de violência da mídia é apresentado em um contexto compensatório. Embora as crianças lidem com esse conteúdo de formas diversas em diferentes culturas, o traço transcultural comum do problema encontra-se no fato de que a agressão é interpretada como uma boa forma de solucionar os problemas em várias situações.

Assim, a onipresença da violência na mídia estimula muito mais as ações violentas para a resolução de simples conflitos cotidianos do que atos pacíficos e de respeito aos outros e a si mesmo.

E COMO TRATAR A QUESTÃO?

A mídia deveria ser o espelho fiel das contradições e conflitos existentes na sociedade. Evidente, portanto, que na sua pauta apareça a questão da violência como uma das principais demandas de discussão da sociedade brasileira na atualidade.

“Do ponto de vista da mídia, a maioria das informações sobre violência é acolhida acriticamente, como tema de notícias e matérias curiosas, de disfunção social, cotidianamente transformada em relatos jornalísticos sensacionalistas, por suas características potencialmente dramáticas e aterrorizantes. Ela é transmitida dentro de uma ótica de "informação espetáculo". Desta forma, ressaltam-se fatos violentos relativos à morte, ao acidente ou ao agravo de pessoas notórias do mundo político, dos negócios e artístico. Permanece, porém, quase ignorada, quando se trata dos párias, excluídos e presos, categorias sociais sem rosto e sem nome, passíveis de ser eliminados, uma vez que são considerados economicamente desnecessários e inviáveis, politicamente incômodos e socialmente inoportunos, como bem expressam Cruz Neto & Minayo (1994). Concomitantemente à exclusão sócio-política, econômica e cultural, incide sobre eles também a "exclusão moral", nas palavras de Pinheiro (1995). A imprensa escrita, sobretudo aquela que, segundo o dito popular, "se espremer sai sangue", utiliza-se dessa exclusão social para dissecar os corpos, compondo histórias patéticas,

mostrando o insólito e o monstruoso, seja dos autores, seja das vítimas da violência. (Njaine et alli., 1997).

Todos os envolvidos na produção de notícias sobre violência devem conhecer os limites e os interesses que envolvem o tratamento da temática. Nesse terreno não há espaço para improvisações e amadorismos.

É também fundamental que a divulgação e a apuração das informações acerca de estatísticas criminais, por exemplo, sejam rigorosamente avaliadas: quem produz a notícia de levar em conta a subnotificação de vários tipos de ocorrências; os interesses políticos que envolvem a divulgação das notícias; os vieses evidentes em análises feitas por operadores e especialistas.

Uma notícia irresponsável pode causar danos irreparáveis a uma comunidade. Por exemplo, o simples fato de se noticiar um aumento de crimes num determinado bairro, baseando-se na percepção da população, sem verificar com mais acuidade o fato, pode acarretar a diminuição no preço dos imóveis naquele local, deterioração da qualidade de vida da população em virtude do medo e do aumento da percepção da violência local, fragilização das relações sociais, entre outros problemas e prejuízos (econômicos e sociais). Por outro lado, sonegar, omitir ou maquiar informações sobre crimes pode motivar efeitos tão perversos ou até piores do que os citados acima, incluindo riscos objetivos para a vida das pessoas. Portanto, ao revelar dados, noticiar eventos criminais e abordar determinados assuntos envolvendo violência e criminalidade, é preciso pensar nas conseqüências desse tipo de informação.

Se as leis e a polícia são percebidas como falhando em dar a sensação de proteção, o que fazer para reduzir o medo? A exposição à violência provoca muito medo. Quanto maior é a exposição à violência, e quanto mais grave é a violência a qual estão expostos, maior é o impacto. O medo se generaliza e passa a afetar como as pessoas usam a cidade. Isto inclui as ruas do bairro onde vivem, quer seja dia ou noite. [...] Esta limitação do uso do espaço público afeta a comunidade de vários modos, por exemplo, encoraja as pessoas a levantarem barreiras físicas, a guisa de proteção, que em conjunto com o uso limitado do espaço público reduzem as possibilidades de contato entre os vizinhos, as oportunidades para trocas de informação e estimulam a fragmentação e a desconfiança entre elas. Se não há troca de informações, as pessoas não podem identificar os problemas que têm em comum e que exigem ações coletivas, não podem romper o círculo de medo e de desconfiança e desenvolver qualquer capital social que exista na comunidade. (Cardia, 2003, p. 316).

O papel da imprensa na discussão sobre os dilemas da violência é de fundamental importância para o aprimoramento das políticas públicas nessa área. Políticas que priorizem ações de

respeito, proteção e promoção dos direitos humanos e não somente ações repressivas, utilizadas abundantemente pelos governos – e que muitas vezes atentam contra a cidadania. Apesar das eventuais limitações, observamos que muitos profissionais da mídia têm se esforçado numa cobertura responsável da temática, o que contribui, inclusive, para a difusão de programas, metodologias e projetos de prevenção à violência, implementação da cultura da paz, soluções mediadas de conflitos, criação de redes comunitárias solidárias etc. Ou seja, a cobertura do fenômeno da violência pode oferecer aos cidadãos soluções que suplantem o medo, a sensação de impotência e de descrédito das instituições, quando o problema é tratado com responsabilidade e sem sensacionalismo. A mídia pode apresentar práticas viáveis de superação do medo e da impotência, criando condições de mobilização social e comunitária que, efetivamente, são fundamentais para a coesão social e a superação da violência.

Ainda há que se destacar que muito além dos crimes, que recheiam os noticiários da imprensa, outras tantas formas de violências que afrontam cotidianamente os direitos humanos são naturalizadas pela mídia. Em contraponto, a educação em direitos humanos tem um papel relevante, podendo fomentar uma discussão sobre essas violências historicamente escamoteadas em nossa sociedade: violências contra crianças, mulheres, negros, homossexuais, entre tantas outras.

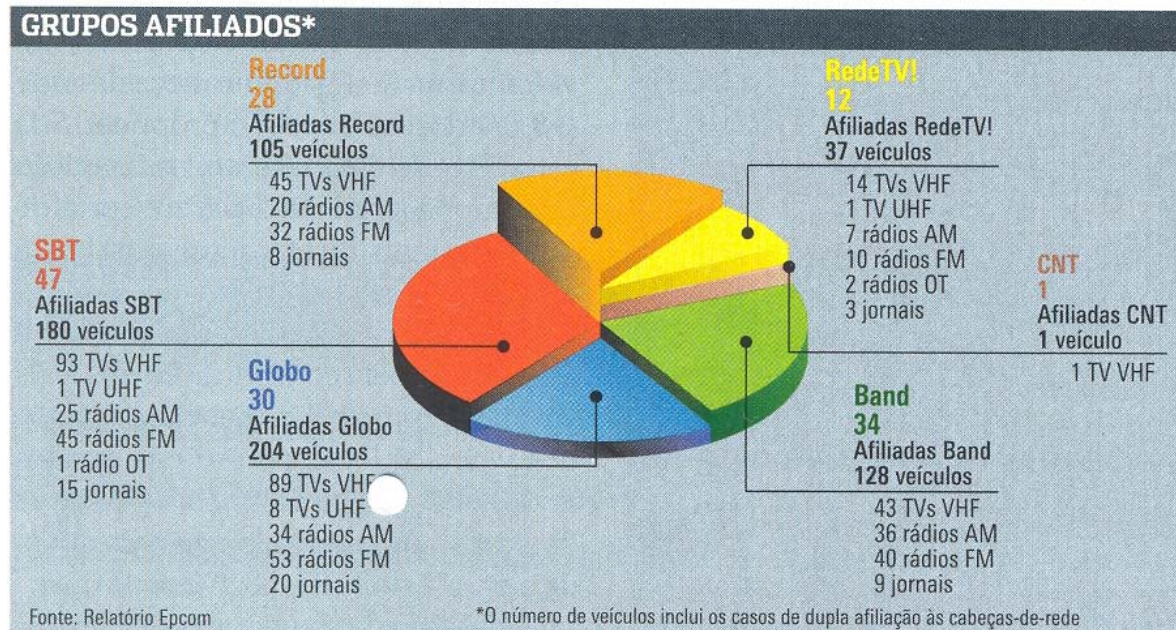
LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA

Conhecer a história da imprensa, os mecanismos, as relações e os jogos de interesses que permeiam a comunicação e, dessa forma, como desenvolver o senso crítico diante da mídia. Esse deve ser o objetivo da educação em direitos humanos para a comunicação. É preciso conhecer os agentes que dominam a história, os interesses daqueles que detém a grande mídia, aprofundando o senso crítico, pois a mídia não é neutra, e o que é veiculado, seja pela imprensa oficial, seja por outros meios de comunicação, está sempre envolto pelos interesses dos produtores da informação, dos agentes políticos e econômicos.

Por outro lado é impostergável a discussão sobre a democratização da comunicação no Brasil. O favorecimento das classes dominantes, a concentração na propriedade dos meios de comunicação nas mãos de poucos grupos e famílias e até mesmo o comando de empresas do setor por políticos e grupos religiosos são frequentes na mídia nacional. Desta forma, a

liberdade de expressão e o acesso às informações sem censura – direitos, hoje, assegurados por lei – acabam comprometidos.

Veja, na imagem abaixo, um exemplo da concentração da mídia brasileira nas mãos de pouquíssimos grupos:



(Fonte: HERZ, D.; OSÓRIO, P.L.; GÖRGEN, J. Quem são os Donos. **Carta Capital** n° 179, ano 8, p. 17-19. São Paulo: Confiança, 2002).

Assim, outra ação fundamental dos movimentos de direitos humanos e da educação em direitos humanos é lutar pela democratização da mídia. Afinal, não podemos perder de vista quer os meios de comunicação cumprem um papel social.

(Os meios de comunicação) têm a função de transmitir conhecimento, informação, entretenimento, opinião, publicidade e propaganda. Por isso, compreendemos a mídia como espaço de força e poder, capaz de atuar na formação da opinião pública e no desenvolvimento das pessoas. Por ter a capacidade de atingir grandes contingentes de pessoas, a mídia é considerada um patrimônio social fundamental para que o direito à comunicação possa ser exercido. O direito à comunicação sempre foi o alicerce de todas as liberdades conquistadas pela humanidade através dos tempos. Direito de opinião, de expressão, de imprensa e de informação são direitos específicos e, ao mesmo tempo, interligados, que contribuem tanto para o desenvolvimento das pessoas como para o conjunto das sociedades que almejam a construção de um Estado democrático. [...] Somente uma sociedade que garanta o acesso à informação, aos meios de comunicação e que assegure condições para que os indivíduos possam se expressar e se comunicar com liberdade poderá ser considerada verdadeiramente democrática. (Fantazzini, O. s/d)

RETOMANDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O PNEDH apresenta vinte e três ações programáticas para a mídia. É preciso conhecê-las, divulgá-las e lutar para que essas medidas sejam implementadas.

Para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, o plano também considera os seguintes princípios:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;
- e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

BIBLIOGRAFIA

ANDI. Agência Nacional dos Direitos da Infância. **Mídia e Direitos Humanos**. Documento disponível no endereço: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/download/396CID006.pdf>. Acessado em outubro/2009.

CARDIA, Nanci. **Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação a violência, polícia e direitos humanos**. Lusotopie 2003: 299-328. (Disponível em www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cardia2003.pdf). Acessado em 23out2009.

FANTAZZINI, O. **O poder da mídia e os caminhos para a democratização dos meios de comunicação**. Disponível em www.apropucsp.org.br/revista/r25_r08.htm. Acessado em 23out2009.

NJAINÉ, Kathie; SOUZA, Edinilsa Ramos; MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves. **A produção da (des)informação sobre violência: análise de uma prática discriminatória**. Cad. Saúde Pública vol.13 n.3 Rio de Janeiro July/Sept. 1997. Disponível em www.scielo.br. Acessado em 01out2009.

SOUZA, Robson S. R. **O papel da mídia na segurança pública**. Observatório da Imprensa. (Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=354CID001>). Acessado em 15out2009.

DIREITOS HUMANOS E POLÍCIA, BINÔMIO FUNDAMENTAL DA SEGURANÇA PÚBLICA

Claudio Duani Martins¹⁵²

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, com o cenário de violência, mudanças climáticas e guerras, tomamos aos poucos consciência de que a sustentabilidade de nossa forma de vida depende de um esforço mundial no combate à fome, às doenças e à miséria. No entanto, para que isto se concretize, se faz urgente a educação ambiental, a construção de uma cultura de paz, e sobre tudo de respeito aos direitos humanos.

Neste contexto, a segurança pública tem seu papel fundamental na promoção e proteção dos direitos fundamentais das pessoas, sendo hoje, uma das maiores reivindicações sociais do povo brasileiro. Esta temática, por sua vez, tem sido alvo de discussões, mormente sobre seu modelo e eficácia. A extinção do atual sistema de polícias estaduais, que atualmente são 54, sendo: 27 polícias militares e 27 polícias civis e desconstitucionalização da segurança pública passando a competência ao Poder Executivo Estadual, seriam segundo SOARES (2006), alternativas a serem consideradas.

No entanto, a historiografia da humanidade mostra que as mudanças realmente significativas em qualquer sociedade, ocorreram no plano cultural. De igual maneira, as mudanças metodológicas, em relação à segurança pública, não devem prescindir de uma cultura que fomente uma formação baseada nos princípios de proteção aos Direitos Humanos, na mobilização comunitária, na resolução pacífica de conflitos e na construção da paz social.

Historicamente, sabemos que as organizações policiais no Brasil tiveram uma oscilação de sua missão social, resultante sobre tudo, do momento político em que o país vivia. Por exemplo, a Guarda Real da Polícia, instalada logo após a chegada da Corte Portuguesa no

¹⁵²Especialista em Pedagogia empresarial e Em Gestão em Direitos Humanos; Capitão PM, Instrutor de Direitos Humanos da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, Integrante do Fórum Mineiro de Direitos Humanos.

Brasil, em 1808, veio a se tornar um “Agente Civilizador” (SILVA, 1986, p.187), sua função era ensinar as pessoas a se comportarem como os súditos europeus, proibindo e reprimindo condutas inconvenientes, como por exemplo, cuspir no chão. Havia, nesta época, absurdos, tais como, o de se pagar à Guarda, para açoitar escravos, a pedido de seus “proprietários”, com até 200 chibatadas¹⁵³, sem sequer perguntar o motivo de tal punição. Outras funções como a construção de estradas, esgotos, iluminação pública, também eram de competência da Guarda Real da Polícia.

Com a República, passaram a existir os exércitos estaduais, aquartelados e que foram utilizados em revoluções como as de 1930 e 1932. Mas, após o Estado Novo, de Getúlio Vargas, ocorre um período de redemocratização do país e a população civil exigiu a saída dos exércitos estaduais dos quartéis, para auxiliarem no policiamento das ruas.

Porém, com o regime de exceção que teve início em 1964, os objetivos e o foco da polícia foi redirecionado pelo regime vigente, passando, a atividade policial ter fundamental importância na segurança interna e territorial, deixando os quartéis e ganhando as ruas com a responsabilidade do policiamento ostensivo fardado.

Neste período, porém, observa-se a utilização da força policial como meio de repressão política, o que resultou em várias ações contrárias aos valores que preconizam a atividade policial (respeito, proteção e promoção dos Direitos Humanos), se tornando “máquina repressora do Estado”. É o que afirma MOTTA, (2006): “A historiografia que tratou da polícia no Brasil seguiu uma linha teórica em que se privilegiou a idéia de um Estado repressor a utilizar a polícia como um instrumento de controle através da força.”

Esta situação, porém, se reverte com o processo de redemocratização que se deu a partir de 1988, onde surgiu uma nova perspectiva da ação policial voltada para o policiamento comunitário e o respeito aos Direitos Humanos, tendo como principal objetivo à redução da violência e a construção de uma cultura de Paz.

¹⁵³ *Insegurança Pública*-reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana. Org. Nilson Vieira Olivira. Texto : A polícia-incentivos perversos e segurança pública de José Vicente da Silva Filho e Norman Gall. São Paulo.Nova Alexandria, p.205,2002.

Porém, mesmo com todos estes esforços, ainda é muito forte a corrente que apregoa uma dicotomia do binômio polícia e direitos humanos. Existem vários questionamentos em aberto que gravitam em torno deste multifacetado tema. A seguir, algumas dessas questões serão respondidas, claro que não se pretende esgotar o assunto, e sim lançar uma luz que poderá guiar as discussões rumo a novas percepções.

2 PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS SOBRE DIREITOS HUMANOS E POLÍCIA.

2.1 Só o Estado e seus agentes violam direitos humanos?

As violações dos direitos humanos não são cometidas apenas pelo Estado representado por seus agentes, qualquer pessoa pode cometê-las. BALESTRERI (2004, p.56) classifica como: “uma concepção anacrônica e atrasada de direitos humanos, fundada no formalismo legal”, a afirmação de que só os agentes do Estado violam os direitos humanos, e explica que este tipo de assertiva tem por base o fato de que os documentos internacionais acerca desse assunto consideraram apenas o Estado como ente garantidor de direitos. Além disso, ele complementa dizendo que, ao tratarmos de direitos humanos, não fazemos referência apenas às relações e às obrigações do Estado para com os cidadãos, mas também destes entre si e com as instituições privadas.

Neste cânone, a Corte Interamericana de Direitos Humanos, utiliza a expressão, “Devida Diligência”, para definir o esforço que o Estado deve fazer para apurar violações de direitos humanos, mesmo no caso onde não tenham sido cometidas por agentes públicos.

A decisão sentença, dada pela Corte Interamericana, no caso de Rodrigues Velasques, deixa claro, que as violações são também cometidas pelo particular e devem ser prevenidas e investigadas de forma eficaz pelo Estado:

Um fato ilícito violatório dos direitos humanos que inicialmente não seja imputável diretamente ao Estado, por exemplo, por ser obra de um particular (grifou-se), ou por não haver-se identificado o autor da transgressão, pode acarretar responsabilidade internacional do Estado, não pelo fato em si

mesmo, mas pela falta da devida diligência para prevenir a violação ou para tratá-la nos termos requeridos pela Convenção.¹⁵⁴

Neste sentido, também corrobora o CEJIL Brasil (Centro pela Justiça e o Direito Internacional), ao afirmar que: “(...) a obrigação do Estado não tem só caráter negativo (...) seu dever inclui, (...) implementar medidas preventivas para evitar as violações praticadas por agentes públicos e , também por agentes privados.”

O CEJIL também apresenta o caso Jose Pereira¹⁵⁵, o primeiro em que o Brasil reconhece sua responsabilidade internacional por uma violação cometida por particulares, trata-se de um marco histórico: “O Estado brasileiro assinou pela primeira vez, em setembro de 2003, um acordo de solução amistosa reconhecendo sua responsabilidade internacional pela violação aos direitos humanos praticada por particulares.”¹⁵⁶

Neste caso, segundo o CEJIL, o Estado determinou o pagamento de indenização por danos morais e materiais a José Pereira e estabeleceu diversas medidas de fiscalização e repressão ao trabalho escravo.

Surge então, um novo entendimento, o de que qualquer cidadão pode cometer violações de direitos humanos, e que a omissão do Estado neste caso pode resultar em responsabilidade jurídica e pagamento de indenizações. O Estado então deve agir rápido nas apurações das violações e dar a devida resposta a sociedade.

Porém, uma vez comprovadas estas violações, a pessoa que as cometeu, estará sujeita apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar a devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem, ou seja, ninguém poderá, por exemplo, ser condenado a morte por que furtou um objeto, é o que prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 29.

¹⁵⁴ *DIREITOS HUMANOS*, Corte Interamericana de. *Caso Rodrigues Velasques Caso Velásquez Rodríguez*, Sentença de 29 de julho de 1998, Série C, Nº 4, parágrafo 172.

¹⁵⁵ A vítima, José Pereira, na época com 17 anos, foi forçada a trabalhar em condições análogas à de escravos na Fazenda Espírito Santo, no Estado do Pará. Atingido por disparos de armas de fogo, efetuados por pistoleiros quando tentava fugir da fazenda, Pereira sofreu lesões permanentes na mão e no olho direito.

¹⁵⁶ BRASIL, Cejil (Centro pela Justiça e o Direito Internacional). Responsabilidade internacional do Estado e decisões do Sistema Interamericano em 2003, disponível em <http://www.social.org.br/relatório2003/relatorio040.htm>

Por isso, é que mesmo um infrator da lei, que tenha cometido o mais hediondo dos crimes, tem direito a um julgamento justo e a ser tratado de forma a preservar sua integridade física. O fato de um cidadão infringir a lei, não tira dele a condição de ser humano, e por assim entender, ele continua tendo seus direitos garantidos, lhe sendo cerceados apenas, aqueles que a lei exige em cada caso específico. O desconhecimento desses preceitos suscita outro questionamento, como vê adiante.

2.2 Direitos Humanos são aplicados também aos infratores da lei?

O axioma social de que os direitos humanos são para defender os direitos de “bandidos” é no mínimo equivocado. Ouvir alguém dizer: “Os direitos humanos, só têm validade para infratores”, mostra o quanto esta pessoa desconhece seus próprios direitos. Este paradoxo ocorre por vários fatores, mas fundamentalmente, pela utilização da mídia como ferramenta de manipulação da opinião pública; da divulgação de violência representada (filmes, novelas, desenho animado) e da violência real (fatos cotidianos, homicídios, latrocínio, entre outros), o que torna os crimes e os vandalismos algo comum e atrativo para grande parte da sociedade, gerando a banalização da violência e um descrédito na punição dos infratores da lei.

Neste cânone, o senso popular, rotula de “defensores de bandidos”, os defensores de direitos humanos. No entanto, a maioria destas pessoas não lida diretamente com cidadãos em conflito com a lei. Dedicando-se comumente a trabalhos sociais, ambientais, culturais e estudos diversos na área dos direitos humanos em ONGs, comissões e organismos internacionais de proteção a estes direitos.

Os defensores de direitos humanos são reconhecidos e tem suas funções garantidas pela **Declaração dos Defensores de Direitos Humanos** estabelecida pela resolução 53/144 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de nove de Dezembro de 1998, que em seu artigo 12 determina: “O Estado deverá adotar todas as medidas adequadas para garantir que as autoridades competentes protejam todas as pessoas, individualmente e em associação com outras, contra qualquer forma de violência, ameaças, retaliação (...)”

A mesma Declaração, em seu artigo 14, determina a criação de novas instituições de defesa de direitos humanos, inclusive de comissões nacionais, com vistas a proteger e promover esses

direitos concernentes à dignidade humana a nível nacional. Sendo assim, o Estado deve incentivar e apoiar essas instituições buscando um trabalho conjunto e uma sinergia de esforços para a promoção e proteção dos direitos humanos.

Essas instituições de defesa, por seu turno, devem colaborar para um diálogo mais próximo com as instituições do Estado, mormente às ligadas à segurança pública, buscando alinhar as ações, passando assim, de um discurso de denúncia (só enfatizar casos de violação de direitos humanos praticados pela polícia), para ações que visam a valorizar o “potencial” dos policiais, como descreve BALESTRERI (2003, p.87): “(...) o conjunto de ONGs precisa aprender melhor a importância e o potencial promotor de Direitos Humanos da polícia.”

A função das comissões, ONGs e outras instituições de defesa de direitos humanos é trabalhar de forma a garantir as pessoas uma chance de defesa de seus direitos. Porém, quaisquer desvios nesses objetivos, podem gerar sérias conseqüências. A utilização destas organizações, para defender privilégios de alguns grupos sociais, em detrimento aos demais, rompendo o princípio da universalidade¹⁵⁷, podem gerar sérios danos a sua imagem, assim como descrédito da sociedade.

Outro equívoco é restringir os direitos humanos a atividade policial, dando a falsa impressão que tais direitos só podem ser evocados para as questões que envolvem violações por parte da polícia. Isto colabora para uma maior desinformação por parte da sociedade e para o recrudescimento da idéia de dicotomia entre polícia e respeito aos direitos humanos.

As ações conjuntas entre polícia e entidades de defesa de direitos humanos, podem corrigir o “olhar míope” que se lança sobre o binômio polícia e direitos humanos, em que simultaneamente, a sociedade condena ações da polícia relativas ao respeito desses direitos e também repudia estes, ao denominá-los como direitos de bandidos. Nesse sentido, muitos atribuem o enfraquecimento da polícia, a obrigatoriedade do respeito aos direitos humanos. Daí emerge outro questionamento.

¹⁵⁷ Sempre que se exclui alguém da idéia definida de direito, está decretada a ruína do princípio da universalidade e ocorre conseqüentemente a regressão para alguém da própria noção de direito. http://www.dhnet.org.br/direitos/brasil/textos/dh_univ.htm#5.1, acessado em 03 de novembro de 2009

2.3 Uma polícia forte e bem armada tem que ser necessariamente contrária aos direitos humanos?

Não há garantia plena dos direitos fundamentais: vida, liberdade, igualdade, propriedade e segurança, se não houver um ambiente minimamente favorável ao desenvolvimento desses direitos, em que haja controle da violência e cultura de paz. E caso haja sucumbido à prevenção, a polícia possa atuar repressivamente, de forma pontual e com o mínimo de dano possível a sociedade, é o que SOARES (2000) chama de “Repressão Qualificada”.

Uma polícia fraca com um treinamento deficiente, equipamentos e armas obsoletas e ineficazes, pode sim desrespeitar os direitos humanos, pela simples ineficácia e inércia diante da máquina do crime organizado.

Assim, uma polícia para ser eficiente e garantir a paz social, não pode demonstrar falha de ordem material ou de valores éticos, e nem prescindir de um treinamento e formação voltado ao respeito e a promoção dos direitos humanos.

O trabalho voltado à prevenção da criminalidade é fundamental na redução da violência, além do apoio social dado pelo Estado, às polícias podem contribuir com programas de combate às drogas e às ações violentas nas escolas, e outros voltados a estimular na comunidade a construção de uma cultura de paz.

Para tornar realidade tudo isto, é necessário investimento na educação para direitos humanos dos profissionais de segurança pública, logo adiante serão pontuados alguns aspectos a serem observados sobre este assunto.

3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS PARA POLICIAIS.

No arcabouço jurídico internacional, que trata sobre a proteção aos direitos humanos, cada país tem por obrigação cumprir e desenvolver internamente, leis e regulamentações que garantam aos seus cidadãos o respeito a seus direitos fundamentais.

Nesse preceito, se insere o policial e será fundamental para a sua atividade, que ele adquira, na sua formação e treinamento, conhecimento adequado sobre disciplinas como: direitos humanos, direito internacional, direito internacional humanitário¹, entre outras. No entanto, estes conhecimentos deverão fazer parte da rotina deste policial, o simples conhecimento não é o bastante, os policiais também precisam de certas habilidades, técnicas e táticas para assegurar a aplicação da lei com respeito aos direitos e liberdades individuais (ROVER, 2005).

Este conhecimento adquirido nos bancos das Academias Policiais de todo Brasil é de fundamental importância para a melhoria da qualidade da prestação de serviço pelas instituições Policiais, notadamente na redução da criminalidade.

Poucas profissões exigem recursos humanos tão especializados como os envolvidos na segurança pública. Equilíbrio emocional, capacidade de resolução de conflitos, de respeitar regras, de relacionar-se adequadamente com o público, criatividade, tolerância, inteligência, conhecimentos jurídicos, psicológicos, sociológicos, científicos, além de diversos outros conhecimentos específicos da atividade Policial, são exigências que se faz desse profissional. Assim, é necessário proporcionar ao Policial, treinamento interdisciplinar, abrangendo todas as áreas de conhecimento, de forma a desenvolver as qualidades necessárias ao bom desempenho de suas funções.

Durante a formação, o Policial deve ser conscientizado da importância de sua profissão e estimulado a ser um promotor dos direitos humanos. Pois, suas ações futuramente irão ter um caráter pedagógico, na sociedade. É baseado nas suas atitudes que as pessoas irão tê-lo como um amigo ou, como mais um a discriminá-las e oprimi-las. É o que diz: (BALESTRERI 1988, p.19): “Há, assim, uma dimensão pedagógica no agir Policial (...) O Policial, assim, à luz desses paradigmas educacionais mais abrangentes, é um pleno e legítimo educador.”

A visão de só reprimir, ainda povoa as metodologias de ensino e treinamento de muitas instituições policiais, fruto de uma trajetória histórica, onde as polícias serviram de instrumento de repressão popular. No entanto, após a Constituição de 1988, o cenário transformou-se e um novo paradigma foi dado às polícias, o de combater a crescente criminalidade, respeitando os direitos das pessoas, ou seja, “Servir e Proteger”. Porém, para que isto ocorra, é necessária uma mudança comportamental que só será efetiva, se o Policial acreditar em sua condição de cidadão detentor de direito e defensor da sociedade onde vive.

A violência presente nos grandes centros urbanos, aliada, muitas vezes, ao despreparo e à falta de condições adequadas de trabalho, gera um tipo de descrença, em que o Policial perde sua auto-estima, sendo esta fundamental para sua consciência cidadã. Assim, se faz necessário que, sustentado em um “sentido existencial”, o Policial eleve sua auto-estima se conscientizando da “dimensão pedagógica” do seu agir junto à sociedade e da importância de sua função na proteção e promoção dos direitos humanos. Deve se lembrar de que agindo de forma ética e profissional, irá conquistar o respeito, a confiança e a legitimidade dos diversos grupos sociais (BALESTRERI, 1988).

A ausência deste “sentido existencial” gera apatia e inércia profissional, aliada a um desinteresse pelo aperfeiçoamento, por estar bem preparado para atender as pessoas, o que, conseqüentemente, levará a um desgaste da imagem da instituição policial.

Em seu livro *Segurança Pública Tem Saída*, Soares (2006) define as polícias brasileiras, como “máquinas pesadas e lentas”, ineficazes do ponto de vista da Inteligência Policial e nada criativas, as quais desvalorizam o profissional de segurança pública, “não avaliam e nem planejam”, e por fim, não cultuam o respeito e a confiança da população.

Claro, este não é um consenso geral, e ao mesmo tempo não escapa totalmente a realidade. Porém, existe em nosso país, um grande esforço no sentido de elevar nossa segurança pública aos patamares de uma segurança cidadã digna do Século XXI, alinhada a defesa dos direitos humanos e estruturada em processos inteligentes de combate ao crime, como: investimento em novas tecnologias e na educação policial, notadamente no sistema à distância¹⁵⁸, que tem contribuído para a valorização e especialização de milhares de operadores de segurança pública em todo o país.

Neste cânone, a Polícia Militar de Minas Gerais, com sua missão institucional de assegurar a dignidade da pessoa humana, as liberdades e os direitos fundamentais, pautada em valores

¹⁵⁸ A Rede Nacional de EAD, criada em 2005 pela Senasp/MJ em parceria com a Academia Nacional de Polícia e a Rede Nacional de Educação a Distância é uma escola virtual destinada aos profissionais de segurança pública no Brasil, que tem como objetivo viabilizar o acesso dos profissionais destes profissionais aos processos de aprendizagem, independentemente das limitações geográficas e sociais existentes. <http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJE9CFF814ITEMIDD9B26EB2E3CD49B79C0F613598BB5209PTBRIE.htm>, acessado em 03 nov 2009.

como a ética, a transparência, disciplina, inovação, coragem, justiça, entre outros. Vem se despontando no cenário nacional, como uma instituição pioneira no desenvolvimento das doutrinas de direitos humanos aliadas a prática policial.

À guisa de exemplo, a “Diretriz para Produção de Segurança Pública nº 08” que trata da “Filosofia de Direitos Humanos da PMMG”, traz para a prática policial, dentre outros aspectos, as formas adequadas de se atuar, protegendo e promovendo os direitos de setores da sociedade vítimas de preconceitos e discriminação, os chamados “Grupos Vulneráveis”, mulheres, crianças e adolescentes, idosos, população LGBTTT, população em situação de rua, pessoas com deficiência física e intelectual e sofrimento mental, e aspectos ligados ao combate a discriminação racial. Faz parte desta formação cidadã, programas como os “Educadores para paz”, em que os cadetes futuros oficiais da corporação, são capacitados para ensinar direitos humanos, para crianças, nas escolas de comunidades carentes, projeto este que tem apresentado ótimos resultados no cumprimento do Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALESTRERI, R.B. **Direito Humanos, Segurança Pública e promoção da Justiça**. Passo Fundo: Berthier, 2004.

BALESTRERI ,Ricardo Brisolla. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Passo Fundo, RS: Pater Editora,1998.

COTTA, Francis Albert. **Breve História da Polícia Militar de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Crisálida, 2006.

MINAS GERAIS, Polícia Militar. Comando Geral. **Diretriz de Direitos Humanos**. Belo Horizonte, 2003.

MONET, Jean Claude. **Polícias e Sociedades na Europa**. 3.ed. São Paulo: Edusp, 2001 .

PARIS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, assinada em 10 de dezembro de 1948.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A Intendência Geral da Polícia, 1808-1821. Arcervo. Rio de Janeiro**, v.1, n.2, p.187-204, jul/dez.1986.

ROVER, Cees de. Para servir e proteger. Direitos humanos e direito internacional humanitário para forças policiais e de segurança: manual para instrutores. C. De Rover. Trad. De Sílvia Backes e Ernani S. Pilla – Genebra: Comitê Internacional da Cruz Vermelha, 1998.

SOARES, Luiz Eduardo, 1954- **Segurança tem saída/** Luiz Eduardo Soares- Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nathália Lipovetsky¹⁵⁹

Guilherme Alves Jeangregório Rodrigues¹⁶⁰

Jordão Silva¹⁶¹

1 INTRODUÇÃO

As duas últimas décadas caracterizam-se por grandes transformações na ordem mundial, a partir de um duplo movimento de crise do poder como Estado-nação, por um lado, e, de outro, de crescente valorização dos direitos humanos¹⁶². Diante de um contexto de fragmentação social, instabilidade econômica e incerteza quanto ao futuro, em que se agravam o preconceito, a intolerância e o racismo, o Estado encontra dificuldades para implementar políticas públicas eficazes, momento em que se consolida a noção de terceiro setor¹⁶³.

O conceito de filantropia remonta ao Direito Romano e à atuação da Igreja Católica ao longo da história, já o conceito de trabalho voluntário remete, no Brasil, à década de 1960, consequência da repressão do governo militar, que levou a um deslocamento das associações de pessoas para interesses pontuais e comunitários. É legado desses dois institutos, somado ao surgimento das organizações não governamentais – ONGs –, o conceito que se chama, hoje, terceiro setor¹⁶⁴.

Os movimentos populares que tiveram início no Brasil na década de 1960 foram ganhando corpo durante a década de 1970 – período em que a participação feminina era grande, pois as demandas envolviam, em geral, a luta por distribuição de água, coleta de lixo, creches, escolas, merenda, etc. – e na década de 1980 os movimentos sociais passaram a incluir

¹⁵⁹ Integrante do Núcleo de Estudos *Paideia Jurídica*, graduanda em Direito pela UFMG e bolsista de Iniciação Científica (Fapemig).

¹⁶⁰ Integrante do Núcleo de Estudos *Paideia Jurídica*, graduando em Direito pela UFMG e bolsista de Iniciação Científica (CNPq).

¹⁶¹ Integrante do Núcleo de Estudos *Paideia Jurídica* e graduando em Direito pela UFMG.

¹⁶² NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. *História da cidadania*, São Paulo: Contexto, 2008, p. 563.

¹⁶³ NAVES, Novas possibilidades..., *cit.*, p. 573.

¹⁶⁴ NAVES, Novas possibilidades..., *cit.*, p. 567-8.

parcelas mais amplas da sociedade, como a luta contra o preconceito racial ou de gênero e as campanhas por medicação e prevenção da AIDS¹⁶⁵.

Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais não dispunham de apoio financeiro, pois não tinham enfoque empresarial. A partir da década de 1990, seguindo os modelos estadunidenses, surgem as ONGs, que se dedicam a questões de interesse público, formulam projetos, monitoram sua execução e prestam contas de suas finanças, com financiamento dos veículos de cooperação internacional na luta pela cidadania¹⁶⁶.

O surgimento do terceiro setor, é explicado, pela doutrina, por diversos fatores:

“ [...] as organizações do terceiro setor só existem porque o mercado e o governo não são capazes de providenciar bens públicos suficientes para as necessidades sociais. O mercado só não consegue fornecer tais bens de acordo com a demanda porque eles podem ser usufruídos por aqueles que não pagaram por ele. [...] Também o governo teria sérios problemas em providenciar bens, pois, numa democracia, a ação governamental deve ser pautada pelas necessidades da maioria. Portanto, se uma minoria deseja um determinado tipo de bem público, o governo não estará apto a providenciá-lo. Assim, é em função da “demanda insatisfeita” por bens públicos que essa teoria justifica a existência das organizações do terceiro setor.”¹⁶⁷

O presente trabalho se propõe a, de forma sucinta, iniciar um debate sobre o terceiro setor no Brasil e sua atuação na educação em direitos humanos, a partir de uma discussão sobre o papel da sociedade civil face ao Estado e seus modelos presentes de atuação.

2 O TERCEIRO SETOR NO BRASIL

Antes de trabalharmos o conceito de “Terceiro Setor”, é interessante apontarmos algumas questões sobre os deveres do Estado, garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil.

O texto constitucional arrola no capítulo II do título II os chamados *direitos sociais*. Segundo JOSE AFONSO DA SILVA, direitos sociais:

¹⁶⁵ NAVES, Novas possibilidades..., *cit.*, p. 568-9.

¹⁶⁶ NAVES, Novas possibilidades..., *cit.*, p. 570.

¹⁶⁷ COELHO, Simone de Castro Tavares. *Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2002, p. 154 apud DIAS, Maria Tereza Fonseca. *Terceiro setor e Estado: legitimidade e regulação* – por um novo marco jurídico, Belo Horizonte: Fórum, 2008, p. 149.

“...são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realização a igualização de situações sociais desiguais.”¹⁶⁸

Podemos perceber que é o Estado o principal prestador de meios pelos quais os direitos sociais podem ser concretizados.

A concretização dos direitos sociais se dá também pela oferta dos chamados *serviços públicos*. Muita discussão doutrinária tem se arrastado por anos sobre a consistência do conceito de serviços públicos, conceito cunhado na França, sob o patrocínio de LEON DUGUIT, importante juspublicista do século XIX e mentor da “Escola do Serviço Público” francesa. Não é o objetivo de nossas reflexões tais divergências doutrinárias, dado que nosso trabalho versa sobre a importância do terceiro setor para a concretização dos direitos fundamentais. Para tanto, adotemos o conceito cunhado por CELSO ANTONIO BANDEIRA DE MELLO:

“*Serviço público* é toda atividade de oferecimento de utilidade ou comodidade material destinada à satisfação da coletividade em geral, mas fruível singularmente pelos administrados, que o Estado assume como pertinente a seus deveres e presta *por si mesmo ou por quem lhe faça as vezes*, sob um regime de Direito Público – portanto, consagrador de prerrogativas de supremacia e de restrições especiais – instituído em favor dos interesses definidos como públicos no sistema normativo”¹⁶⁹ (grifos nossos).

Mediante tal conceito, fica fácil identificar inúmeros serviços que podem ser considerados públicos. Cabe ressaltar que determinados serviços públicos são exclusivamente prestados sob responsabilidade estatal (art. 21, incisos X, XI, XII, XV e XXIII, e 25, §2º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988)¹⁷⁰. Outros, entretanto, podem ser explorados pela iniciativa privada como a educação (art. 205 c/c art. 209 da CF/88) e a saúde (art. 196 c/c art. 199 da CF/88) e até mesmo por pessoas privadas que tem como objetivo a promoção da igualdade e da inclusão social, visando, assim, atingir o interesse público, o que corresponde positivamente aos grifos na citação de BANDEIRA DE MELLO.¹⁷¹

¹⁶⁸ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 30. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008, p.286.

¹⁶⁹ BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. *Curso de Direito Administrativo*. 26. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009, p. 665. Cf. também BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. *Natureza e Regime Jurídico das Autarquias*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1968, p. 139-176.

¹⁷⁰ Passaremos, de agora em diante, referir à Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, pela sigla “CF/88”.

¹⁷¹ Para mais precisa utilização terminológica, atentamos que os “serviços públicos” realizados por entidades privadas tais como as organizações sociais, deverão ser nomeados de “atividades privadas de interesse público”, uma vez que não são exercidas por órgãos do Poder Público. A orientação é de Maria Sylvania Di Pietro em: DI

Mediante o exposto, podemos afirmar que o Estado brasileiro é incapaz de promover exclusivamente com eficiência e qualidade a totalidade dos serviços públicos (e assim, garantir a efetivação dos direitos sociais), dado sua extensão territorial, a má administração do tesouro público, os constantes escândalos de corrupção etc. Além disso, é característica do Estado contemporâneo o chamado “Princípio da Subsidiariedade”. Tal princípio visa a estimular a sociedade a promover determinadas atividades que não necessariamente deveriam ser exercidas pelo Estado. Sobre tal princípio, leciona MARIA SYLVIA ZANELLA DI PIETRO:

“[...] o Estado deve abster-se de exercer atividades que o particular tem condições de exercer por sua própria iniciativa e com seus próprios recursos; em consequência, sob esse aspecto, o princípio implica uma limitação à intervenção estatal. De outro lado, o Estado deve fomentar, coordenar, fiscalizar a iniciativa privada, de tal modo a permitir aos particulares, sempre que possível, o sucesso na condução de seus empreendimentos.”¹⁷²

Ainda segundo a doutrinadora paulista, uma terceira idéia ligada ao princípio da subsidiariedade seria a de parceria entre público e privado, também dentro do objetivo de subsidiar a iniciativa privada, quando ela seja deficiente¹⁷³.

Portanto, é necessário que a sociedade encontre meios de promover a realização de serviços essenciais aos cidadãos. Nas palavras de PAULO MODESTO:

“É sabido que o Estado atualmente não tem condições de monopolizar a prestação direta, executiva, de todos os serviços sociais de interesse coletivo. Estes podem ser executados por outros sujeitos, como associações de usuários, fundações ou organizações não governamentais sem fins lucrativos, sob acompanhamento e financiamento do Estado.”¹⁷⁴

Tais sujeitos constituem uma classe de entes denominados “paraestatais”. Como atesta CELSO ANTÔNIO BANDEIRA DE MELLO, o termo “paraestatal” importado pelo direito brasileiro do ordenamento italiano gerou muita divergência entre a doutrina¹⁷⁵. O mestre continua no seu magistério e concorda que entidade paraestatal

“se trata de pessoa privada, porém, entendemos preferível reservar o termo para nomear aquelas pessoas privadas que exerçam atividade típica (embora

PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Parcerias na Administração Pública: Concessão, Permissão, Franquia, Terceirização, Parceria Público-Privada e outras Formas*. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2006, p.267.

¹⁷² *Ibidem*, p. 34.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 34.

¹⁷⁴ MODESTO, Paulo. Reforma do Marco Legal do Terceiro Setor no Brasil. In: *Revista de Direito Administrativo* nº 214/98, p. 59.

¹⁷⁵ BANDEIRA DE MELLO, *Natureza e Regime...*, cit., p. 350.

não exclusiva) do Poder Público, como as de amparo aos hipo-suficientes, de assistência social, de formação profissional etc”.¹⁷⁶

Parece que o legislador acatou as posições de BANDEIRA DE MELLO, dado que, na lei nº 9637/98 e na lei nº 9790/99 (que dispõem, respectivamente, sobre as *organizações sociais* e sobre as *organizações da sociedade civil de interesse público*) são considerados entes “paraestatais”, dentre outras disposições específicas de cada diploma, pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos.

Ainda sobre os diplomas legais, fica claro o interesse do Estado em distribuir competências para a efetivação de serviços públicos. Para tanto, perante as organizações sociais, por exemplo, ao estabelecer os chamados “contratos de gestão”¹⁷⁷, garante o Estado que tais entidades deverão cumprir determinadas metas e prazos de execução de atividades, em virtude de sua qualificação como “organização social”. Em vista dessa qualificação, e mediante o contrato de gestão, o Estado visa fomentar a atividade dessas pessoas jurídicas, garantindo-lhes, em contrapartida, recursos orçamentários e bens públicos necessários ao cumprimento do contrato de gestão, dispensa de licitação em relação aos bens destinados às referidas entidades, cessão especial de servidor público para compor o quadro de pessoal, dentre outros benefícios¹⁷⁸.

Portanto, o terceiro setor, “assim entendido aquele que é composto por entidades da sociedade civil de fins públicos e não lucrativos;”¹⁷⁹ caracterizadas como “paraestatais”, age de maneira a concretizar várias garantias constitucionais, tais como as atividades culturais, de pesquisas científicas, educacionais, ligadas à saúde e atividades desportivas, dentre outras, que não são de execução exclusiva do Estado. É o que SÉRGIO DE ANDRÉA FERREIRA denomina “descentralização por colaboração”¹⁸⁰, que visa distribuir melhor as responsabilidades do Estado, e, conseqüentemente, garante uma melhor administração das “atividades privadas de interesse público”, melhoria na qualidade dos serviços prestados, desburocratização de

¹⁷⁶ BANDEIRA DE MELLO, *Natureza e Regime...*, cit., p. 353.

¹⁷⁷ Conceito exposto no art. 5º *caput* da Lei nº 9637/98, *Ipsis litteris*: “Art. 5º Para os efeitos desta Lei, entende-se por contrato de gestão o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no art. 1º.”

¹⁷⁸ Seção V, Capítulo I da Lei nº 9637/98.

¹⁷⁹ DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 22. ED. São Paulo: Atlas S.A., 2009, p. 489.

¹⁸⁰ FERREIRA, Sérgio de Andréa. As Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público: Considerações sobre seu Regime Jurídico. *In: Revista de Direito Administrativo* nº 217/99, p. 112.

determinadas atividades estatais e, finalmente, uma maior eficácia na prestação dos serviços, dado que tais entidades possuem um contato mais próximo com a sociedade que os altos (e inúmeros) escalões do Estado burocrático.

3 DADOS DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), são identificadas, no Cadastro Central de Empresas – CEMPRE, como entidades privadas sem fins lucrativos um total de 601,6 mil organizações com características e propósitos totalmente distintos¹⁸¹. Nessa categoria, estão incluídos, por exemplo, cartórios, partidos políticos, condomínios de edifícios e entidades religiosas ou de defesa de direitos de minorias. Diante desse fato, foram utilizados cinco critérios para separar um grupo de organizações com uma identidade própria: serem privadas, sem fins lucrativos, institucionalizadas, auto-administradas e voluntárias. Com esse procedimento, foi identificado, em 2005, um conjunto de 338,2 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos – FASFIL¹⁸².

A pesquisa demonstra que entre 1996 e 2002, o número de FASFIL cresceu de 107 mil para praticamente 276 mil entidades. Essa ampliação, de 169 mil novas organizações, correspondeu a um crescimento de 157% no período¹⁸³. Em 1996, as FASFIL representavam 3% das entidades contidas no CEMPRE, em 2002, essa proporção elevou-se para 5%. Já em 2005, as 338 mil FASFIL representavam 5,6% do total de entidades públicas e privadas de todo o País. Também no ritmo de crescimento, as FASFIL apresentam comportamentos distintos entre os anos 2002 e 2005. Por tipo de atividade desenvolvida, destacou-se o grupo das entidades de *Meio ambiente e proteção animal* com um percentual de crescimento de

¹⁸¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2005. In *Revista Estudos e Pesquisas* nº 8/09, tabela 2, p. 19.

¹⁸² IBGE, As Fundações..., *cit.*, tabela 3, p. 21.

¹⁸³ IBGE, As Fundações..., *cit.*, tabela 21, p. 46.

61,0%, isto é, muito superior à média nacional (22,6%). O grupo de *Desenvolvimento e defesa de direitos* cresceu 33,4% e as *Associações patronais e profissionais*, 31,9%¹⁸⁴.

Uma análise geral das atividades desenvolvidas por essas instituições revela que sua vocação não é assumir funções típicas de Estado e sim defender direitos e interesses dos cidadãos e difundir preceitos religiosos. Mais de um terço (35,2%) das FASFIL é composto pelos subgrupos *Associações de moradores, Centros associações comunitárias, Defesa de direitos e grupos de minorias, Desenvolvimento rural, Emprego e treinamento, Associações empresariais e patronais, Associações profissionais e Associações de produtores rurais*. E um quarto delas (24,8%) são entidades religiosas. Atuando mais no campo das políticas governamentais, desenvolvendo ações de *Saúde e Educação e pesquisa*, por exemplo, se encontram apenas 7,2% dessas organizações¹⁸⁵. A distribuição do total das FASFIL no território nacional tende a acompanhar a distribuição da população, mas são grandes as diferenças com respeito às entidades que atuam em cada região. Na Região Sudeste concentram-se as entidades de *Religião* (57,9%), de *Saúde* (49,0%), de *Assistência social* (44,5%) e de *cultura e recreação* (43,3%). Na Região Nordeste concentram-se as de defesa dos direitos e interesses dos cidadãos (38,9%)¹⁸⁶.

A pesquisa identificou que o número de empregados aumentou em 500 mil novos trabalhadores entre 1996 e 2002, saltando de 1 milhão de empregados para 1,5 milhão, o que correspondeu a um crescimento da ordem de 48%. A maior parte das organizações sem fins lucrativos devidamente registrados encontra-se no Sudeste (44%), no qual reúnem um terço delas em dois estados: São Paulo (21%) e Minas Gerais (13%). O Sul (23%) e o Nordeste (22%) abrigam, respectivamente, cerca de um quinto das organizações. Segue-se o Centro-Oeste com 7% e, por fim, o Norte, com 4%¹⁸⁷.

A idade média das FASFIL é de 12,3 anos e grande parte delas (41,5%) foi criada na década de 1990. No grupo de entidades mais antigas, criadas antes dos anos 1980, predominam as entidades de *Saúde* (36,0%) e as religiosas (20,2%). Entre as mais novas, criadas nos primeiros cinco anos deste milênio, destacam-se as entidades de defesa de direitos e interesses

¹⁸⁴ IBGE, *As Fundações...*, *cit.*, tabela 22, p. 47.

¹⁸⁵ IBGE, *As Fundações...*, *cit.*, p. 47.

¹⁸⁶ IBGE, *As Fundações...*, *cit.*, tabela 4, p. 23.

¹⁸⁷ IBGE, *As Fundações...*, *cit.*, tabela 6, p. 25.

dos cidadãos (30,1%) e as de *Meio ambiente e proteção animal* (45,1%). No geral, as FASFIL são relativamente novas, pois cerca de dois terços delas (62%) foram criadas a partir da década de 1990. A cada década se acelera o ritmo de crescimento: as que nasceram nos anos de 1980 são 88% mais numerosas do que aquelas que surgiram nos anos de 1970; esse percentual é de 124% para as que foram criadas na década de 1990 em relação à década anterior¹⁸⁸.

As FASFIL são, em sua grande maioria, pequenas organizações: 77% delas não possuem qualquer empregado e somente 7% conta com 10 ou mais assalariados. No entanto, observa-se uma elevada concentração da mão-de-obra em poucas organizações na medida em que somente 1% das FASFIL – as que possuem 100 ou mais empregados – reúnem 61% do total das pessoas ocupadas. No total, 2,5 mil entidades absorvem quase um milhão de trabalhadores¹⁸⁹.

4 CONCLUSÃO: O TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A cultura universal de respeito aos direitos humanos tem como marco ético e jurídico a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁹⁰, resultando em responsabilidade para os Estados-Membros em adotar medidas de promoção e defesa dos direitos ali protegidos. A necessidade da educação em direitos humanos surge, portanto, como ato contínuo da cultura trazida à cena pela Declaração, como direito de toda pessoa de conhecer e saber proteger seus direitos, para proporcionar, então, verdadeira efetividade a esses direitos juridicamente garantidos¹⁹¹. Desse modo,

“O acesso à instrução é posto como uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade. A educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos.”¹⁹²

¹⁸⁸ IBGE, As Fundações..., *cit.*, p. 59.

¹⁸⁹ IBGE, As Fundações..., *cit.*, tabela 5, p. 24.

¹⁹⁰ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em < http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/arquivos/edh_documentos/duddh/ > Acessado em 29 de outubro de 2009.

¹⁹¹ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*, João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 15-16.

¹⁹² ZENAIDE, Introdução..., *cit.*, p. 16.

Na América Latina a educação em direitos humanos começou a receber atenção justamente no contexto de lutas e movimentos sociais populares, no decorrer das décadas de 1980 e 1990¹⁹³, concomitantemente ao florescer do terceiro setor, o que nos leva a afirmar que a educação em direitos humanos e o terceiro setor andaram lado a lado, em mútua colaboração.

A necessidade de a educação em direitos humanos se apoiar e ser realizada mais no âmbito do terceiro setor que sob responsabilidade do Estado se deve, claramente, à dificuldade que enfrenta o Estado de suprir toda a demanda da população, abrindo, assim, espaço para a atuação de entidades paraestatais, não só em educação em direitos humanos, mas em diversas outras atividades, como ficou explicitado ao longo do trabalho.

Há, portanto, um nicho fértil para a atuação do terceiro setor na educação em direitos humanos, cujas experiências já têm se mostrado frutíferas em todo o país. Um dos muitos exemplos que se pode citar é a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, que atua há muitos anos oferecendo cursos e material pedagógico, organizando conferências, simpósios e oficinas, na busca pela cidadania, justiça e pluralidade social¹⁹⁴.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNE DH¹⁹⁵ –, cuja versão mais recente data de 2007, está em incipiente fase de implementação e, no Estado de Minas Gerais, com pouquíssima expressividade até o momento. Trata-se de uma nova diretriz para a educação em direitos humanos no país, com vistas à construção de uma sociedade que se funde na democracia e na justiça social a partir do cultivo de uma cultura de direitos humanos “entendida como processo a ser apreendido e vivenciado numa perspectiva de cidadania ativa”¹⁹⁶.

Diante da hipótese de manutenção da tendência generalizada de perda da confiança na capacidade de o Estado gerar sozinho as prestações às demandas sociais¹⁹⁷ e das propostas para um modelo de administração pública gerencial que destaque um setor de serviços não

¹⁹³ ZENAIDE, Introdução..., *cit.*, p. 19.

¹⁹⁴ Disponível em < <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/index.html> > Acessado em 29 de outubro de 2009.

¹⁹⁵ Disponível em < http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/promocaodh/ID_edh/ID_edh_pnedh_novo/ > Acessado em 29 de outubro de 2009.

¹⁹⁶ Disponível em < http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/promocaodh/ID_edh/ID_edh_pnedh_novo/ > Acessado em 29 de outubro de 2009.

¹⁹⁷ Cf. DIAS, *Terceiro setor...*, *cit.*, p. 128-133.

exclusivos ou competitivos em que o Estado atue conjuntamente com outras organizações públicas não estatais e privadas¹⁹⁸, pode-se vislumbrar que, em se consolidando o PNEDH, o espaço de atuação do terceiro setor na educação em direitos humanos tende a um grande crescimento, sobretudo se se partir de uma perspectiva sociológica do Direito para a análise das alterações que tiveram lugar nas relações entre o Estado, o mercado e o terceiro setor nas últimas décadas¹⁹⁹.

[Clique aqui para voltar ao índice do livro](#)

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA DE MELLO, C.A. *Curso de Direito Administrativo*. 26ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

BANDEIRA DE MELLO, C.A. *Natureza e Regime Jurídico das Autarquias*. 1ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1968.

COELHO, Simone de Castro Tavares. *Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2002.

DIAS, Maria Tereza Fonseca. *Terceiro setor e Estado: legitimidade e regulação – por um novo marco jurídico*, Belo Horizonte: Fórum, 2008.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella, *Direito Administrativo*. 22ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella, *Parcerias na Administração Pública: Concessão, Permissão, Franquia, Terceirização, Parceria Público-Privada e outras Formas*. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2006.

FERREIRA, Sérgio de Andréa. *As Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público: Considerações sobre seu Regime Jurídico*, in Revista de Direito Administrativo nº 217/99.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984;

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1 e 2.

¹⁹⁸ Cf. DIAS, *Terceiro setor...*, cit., p. 140-146.

¹⁹⁹ A título não exaustivo, cf. HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984; HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1 e 2 apud DIAS, *Terceiro setor...*, cit., p. 97.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. *As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2005*. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2005/fasfil.pdf>. Arquivo capturado em 20 de outubro de 2009.

MODESTO, Paulo. *Reforma do Marco Legal do Terceiro Setor no Brasil*, in Revista de Direito Administrativo nº 214/98.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. *História da cidadania*, São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 30ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

A coletânea de artigos ora apresentada ao público foi produzida a partir de reflexões e experiências dos integrantes do grupo de execução do Projeto Integrando Ações em Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais, durante todo o ano de 2009. O Projeto foi uma iniciativa da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal, coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (Pró-Reitoria de Extensão/Núcleo de Estudos Paideia Jurídica da Faculdade de Direito) em parceria com o Fórum Mineiro de Direitos Humanos (Grupo de Trabalho de Educação em Direitos Humanos). Deixemos aqui registrado nosso sincero agradecimento a todos aqueles que colaboraram direta e indiretamente para o sucesso dessa empreitada voltada à defesa e proteção dos direitos humanos no Estado de Minas Gerais e no Brasil.

Mariá Brochado
Coordenadora do Projeto "Integrando Ações de
Educação em Direitos Humanos em Minas Gerais

ISBN: 978-85-88221-22-2



**Secretaria Especial
dos Direitos Humanos**

