

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS QUE
FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS

FERNANDA MALAFATTI SILVA COELHO

PIRACICABA, SP
(2018)

AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

FERNANDA MALAFATTI SILVA COELHO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANDREZA BARBOSA

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação

PIRACICABA, SP
2018

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

C672c	<p>Coelho, Fernanda Malafatti Silva</p> <p>As concepções de Direitos Humanos que fundamentam a Educação em Direitos Humanos / Fernanda Malafatti Silva Coelho. – 2018.</p> <p>154 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Andreza Barbosa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2018.</p> <p>1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Neoliberalismo. I. Barbosa, Andreza. II. Título.</p> <p>CDU – 37</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Barbosa (orientadora)

Profa. Dra. Renata C. O. Barrichelo Cunha

Prof. Dr. Salomão Barros Ximenes

AGRADECIMENTOS/REPÚDIO

Tenho muitas pessoas a quem agradecer. Àqueles que me ensinaram a importância de sonhar e lutar por um mundo melhor. Aos professores do PPGE. A minha orientadora Andreza Barbosa que aceitou essa empreitada e me ajudou a entender o sentido de uma pesquisa. A professora Renata Cunha, que além das sugestões, me emocionou com seus comentários acerca de Paulo Freire. Aos amigos e colegas que conheci na pós-graduação, especialmente todos aqueles que se indignaram com os percalços passados: Katiana, Rafael, Gloria, Cornélio, José Ailton, Wanderley, Felipe, Carlos Bruno, Samuel, Tatiana, Bárbara, entre outros que, provavelmente, estou me esquecendo de acrescentar aqui. Agradeço ao Thiago Antunes, Roberta Calefi, Fran Carlos e Fernanda Freire, amigos para todas as horas. À Elaine Pereira, impecável em suas ações. Ao professor Thiago Aguiar pelas motivações. Aos professores que compuseram a banca de qualificação: Nazaré Cruz e Clodoaldo Cardoso, que não puderam estar na banca de defesa. A Nazaré Cruz que contribuiu imensamente para os rumos da pesquisa. Aos professores Renata Cunha e Salomão Ximenes que, solidariamente compuseram a banca de defesa. A Capes pelo financiamento. A minha família: meu companheiro Allan Coelho que esteve sempre junto em cada momento dessa pesquisa; à Maria Clara e Pedro Caetano, meus filhos pacientes; aos meus pais, Maria e José.

Mas, para além de agradecer é preciso, diante da conjuntura, que esse espaço seja diferente, seja um espaço para registrar uma profunda indignação pelos últimos acontecimentos na UNIMEP, os quais violentaram o funcionamento do PPGE no final do ano de 2017.

A flexibilização dos direitos trabalhista e a famigerada crise econômica legitimaram na UNIMEP não apenas medidas de austeridade, mas também certa “limpeza política-ideológica”, a qual culminou na demissão de professores que mantinham uma participação crítica nos conselhos e espaços democráticos da universidade, independentemente de critérios econômicos elencados anteriormente pela reitoria.

REPUDIO as atuais orientações, antidemocráticas, arbitrária e mercantil, provenientes do grupo que comanda atualmente a UNIMEP (Rede Metodista). REPUDIO as demissões, a falta de pagamento salarial, as violações aos direitos humanos dos trabalhadores.

Solidarizo-me, em nome dos professores do PPGE: Allan Coelho, Anna Padilha, Nazaré Cruz e Roseli Schnetzler, todos os professores demitidos da UNIMEP, os quais foram retaliados e prejudicados por lutar e serem coerentes em suas ações que visavam a manutenção dos princípios que indicavam, anteriormente, o funcionamento da universidade.

Para Allan, meu eterno companheiro.
Para Nazaré e Roseli, amigas e eternas professoras.

“No capitalismo se possui o objeto de consumo [necessário à realização da vida] antecipadamente pago em dinheiro. Se alguém tem fome, mas não dinheiro, ficará com sua fome [...]. O sem-dinheiro não nega por isso sua sensibilidade (sua fome), deve suportá-la como injustiça.”
(DUSSEL, 1994, p. 79)

"A situação dos direitos humanos no mundo é dramática, mas se queremos definir e propor outra sociedade, outro mundo possível, no sentido de que ele é possível, temos que falar de um mundo em que os direitos humanos sejam reconhecidos."
(HINKELAMMERT, 2014, p. 113)

RESUMO

A partir de uma perspectiva crítica, ancorada na teoria de Hinkelammert, o presente trabalho pretende verificar as concepções de direitos humanos que fundamentam a EDH, através das categorias da inversão e do esvaziamento do sentido dos direitos humanos, realizados pelo liberalismo do século XVII e o neoliberalismo do final do século XX. A preocupação em torno de estabelecer uma educação voltada para os Direitos Humanos, considerando a importância do processo educacional na promoção da dignidade humana e garantia dos direitos humanos, tornou-se um movimento de proporções internacionais, especialmente na década de 90, por meio da ONU. O Brasil, apesar da experiência em EDH, motivada pela resistência à ditadura militar, durante a década de 70 e 80, organizou oficialmente a política nacional de EDH em 2003, resultando em estudos, órgãos e normas de implementação da EDH, sobretudo nos sistemas de ensino, cujo objetivo principal é a consolidação de uma cultura de direitos humanos. Não obstante o avanço teórico, político e normativo da EDH, seu objetivo parece não se efetivar, estando a sociedade marcada por violações cotidianas dos direitos humanos. Isso nos leva a questionar sobre as bases dos direitos humanos na sociedade para compreender quais as reais causas de violação. No presente trabalho apresentamos elementos teóricos e metodológicos para compreender as concepções de direitos humanos que fundamentam a Educação em Direitos Humanos (EDH). A EDH na perspectiva dos movimentos sociais era compreendida como um projeto de formação e vivência dos direitos humanos que pudesse construir consciência e mobilizar a luta em defesa dos direitos; após a política nacional, há um deslocamento no qual a EDH passa a ser definida como a difusão e consolidação de uma cultura de direitos humanos. A partir da abordagem dialética e histórica, através do conceito de “sujeito corpóreo e necessitada”, verificamos, criticamente, as diferentes formas de compreensão dos direitos humanos. A concepção de direitos humanos é impactada pelo sistema capitalista neoliberal, refletindo na EDH. Sob essa abordagem a expressão direitos humanos não é por si só necessariamente transformadora das condições sociais que geram violações de direitos necessários para a realização da vida humana. Analisamos que a EDH quando desconsidera este debate reduz seu potencial de crítica emancipadora. Para isso estudamos o desenvolvimento conceitual e histórico da EDH, a ideia de concepção de direitos humanos em diversos teóricos, sobretudo juristas.

Palavras-chaves: Educação em Direitos Humanos, Direitos Humanos, Concepções de Direitos Humanos, Neoliberalismo e Direitos Humanos; Educação e Transformação Social.

ABSTRACT

From a critical perspective, anchored in Hinkelammert's theory, the present work intends to verify the conceptions of human rights that base the HRE, through the categories of the inversion and the emptying of the sense of human rights, realized by the liberalism of century XVII and the neoliberalism of the late twentieth century. Concern about establishing an education focused on human rights, considering the importance of the educational process in promoting human dignity and guaranteeing human rights, became a movement of international proportions, especially in the 1990s, through the UN . Brazil, despite the experience in HRE, motivated by resistance to the military dictatorship, during the 70's and 80's, officially organized the national HRE policy in 2003, resulting in studies, bodies and norms for the implementation of HRE, especially in education, whose main objective is the consolidation of a culture of human rights. Despite the theoretical, political and normative advance of the HRE, its objective does not seem to be effective, and society is marked by daily violations of human rights. This leads us to question the basis of human rights in society to understand the real causes of rape. In the present work we present theoretical and methodological elements to understand the conceptions of human rights that underlie Human Rights Education (EDH). The HRE in the perspective of social movements was understood as a project of formation and experience of human rights that could build awareness and mobilize the struggle in defense of rights; after the national policy, there is a shift in which the HRE is defined as the diffusion and consolidation of a human rights culture. From the dialectical and historical approach, through the concept of the "corporeal and needy subject", we critically examine the different ways of understanding human rights. The conception of human rights is impacted by the neoliberal capitalist system, reflected in the HRE. Under this approach the expression human rights is not necessarily transformative of the social conditions that generate violations of rights necessary for the realization of human life. We analyze that the HRE when it disregards this debate reduces its potential for emancipatory criticism. For this we study the conceptual and historical development of the HRE, the idea of human rights conception in diverse theoreticians, especially jurists.

Keywords: Education in Human Rights, Human Rights, Conceptions of Human Rights, Neoliberalism and Human Rights; Education and Social Transformation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5 – Ato Institucional nº 5
CF-88 – Constituição Federal de 1988
CJP – Comissão de Justiça e Paz
CJP/SP – Comissão de Justiça e Paz da Cidade de São Paulo
CNDE – Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DPE – Defensoria Pública Estadual
DPE/SP – Defensoria Pública Estadual do Estado de São Paulo
DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIG – Faculdades Integradas de Guarulhos
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OAB/SP – Ordem dos Advogados do Brasil – Seção São Paulo
OEA – Organização dos Estados da América
OIT – Organização Nacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Planos de Desenvolvimento Institucionais
PIDCP – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PPC – Programas Pedagógicos de Curso
PPP – Projetos Político-Pedagógicos
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEDH/PR – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
UDN – União Democrática Nacional

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CDDPH - Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	21
Educação em Direitos Humanos.....	21
1.1. A Educação e a Educação em Direitos Humanos: uma relação necessária.....	22
1.1.1. A Concepção de Educação	22
1.2. A Educação e os Direitos Humanos: a educação como direito humano; a educação como meio de conquista de outros direitos	25
1.2.1. A Educação como Direito Humano.....	25
1.2.2. A Educação como meio de conquista de outros direitos humanos.....	33
1.3. Educação em Direitos Humanos: conceito e dimensões	35
1.4. Construção Histórica da Educação em Direitos Humanos.....	41
1.4.1. O Lugar dos Direitos Humanos na Educação em Direitos Humanos.....	43
1.4.2. O Protagonismo da Luta Popular pela Educação em Direitos Humanos.	45
1.4.3. A Normatização da Educação em Direitos Humanos	48
1.5. Percepções Atuais sobre a EDH e a Produção sobre o Tema.....	57
CAPÍTULO 2	64
Direitos Humanos.....	64
2.1. Antecedentes Históricos dos Direitos Humanos	71
2.2. O Direito e a Lei: a Positivação na Modernidade.....	76
2.3. A História e os Sentidos dos Direitos Humanos a Partir de Teóricos Brasileiros e Outros Diálogos.....	80
2.3.1. A Ditadura Militar e os Direitos Humanos no Brasil	81
2.3.2. O Direito Humano Positivado: a incorporação normativa dos direitos humanos.	83
2.3.2.1 As Gerações e as Características dos Direitos Humanos	87
2.3.3. O Iluminismo, o Jusnaturalismo e os Direitos Humanos	91
2.3.4. As Grandes Revoluções: A Revolução Gloriosa o Movimento de Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa.	92
2.3.5. A Declaração Universal dos Direitos Humanos	98
2.3.6. A Justificativa Teológica	99
2.3.7. Os Direitos Humanos e o Conceito de Pessoa Humana	102
2.3.8. Violações históricas a partir da vítima	104
CAPÍTULO 3	107
Sujeito, Mercado e Direitos Humanos: aproximações em Hinkelammert	107
3.1. A Inversão Burguesa do Sentido dos Direitos Humanos	117
3.1.1. O Estado Natural: a legitimação da escravidão e da exploração dos povos indígenas da América.	122
3.1.2. O Estado de Guerra: a guerra justa, violar direitos humanos em nome dos direitos humanos.....	124
3.2. O Esvaziamento dos Direitos Humanos Frente ao Sistema Liberal.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

A opção pela pesquisa sobre a temática da educação em direitos humanos (EDH) relaciona-se com minha trajetória de vida de diversas maneiras.

Graduei-me no curso de Direito realizado na FIG-Unimesp em Guarulhos entre os anos de 2000 e 2004. A disciplina “Direitos Humanos” fez parte da matriz curricular do curso e, ainda que tenha sido limitada a uma visão estritamente normativa/processual, isso não foi óbice para que pudesse aprofundar os estudos e, inclusive apresentar como trabalho de conclusão de curso uma pesquisa sobre o Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos.

No período da graduação participei de movimento estudantil e da Pastoral da Juventude, foi quando me deparei com ações de resistência e de luta por direitos humanos. Portanto, a minha compreensão sobre os direitos humanos foi construída com base na realidade de violações. Acompanhei as atividades do Centro de Defesa dos Direitos Humanos Pe. João Bosco Burnier também na cidade de Guarulhos, bem como realizei estágio junto à vice-prefeitura de São Paulo, cujo vice-prefeito era Hélio Bicudo, no período em que foi criado o Conselho Municipal de Direitos Humanos/SP, em 2002.

Em 2005 retornei à cidade de Casa Branca onde vivi até 2013. Nesse período participei, como membro da Pastoral da Criança, do conselho municipal de saúde e trabalhei como advogada, especialmente atuando junto à assistência judiciária gratuita (convênio entre a OAB/SP e Defensoria Pública/SP) a serviço das pessoas mais excluídas da sociedade. Na OAB fui coordenadora da Comissão de Direitos Humanos da subseção de Casa Branca. Fui professora da Faculdade de Casa Branca na disciplina de Direitos Humanos durante o ano de 2007. Ao longo da vida profissional na advocacia pude concluir que no mundo jurídico as questões relativas aos direitos humanos se restringem a meras normatizações sem aplicação prática, ao contrário, muitas vezes negada e violada pelo próprio sistema judiciário.

Em 2008 fui eleita vereadora pelo PSOL para exercer o mandato nos anos de 2009-2012. A eleição foi, de fato, inesperada, pois diante do hábito eleitoral no município (como na maioria dos municípios), a capacidade financeira – a qual eu não possuía – determinava a eleição, mesmo assim, o debate no período eleitoral nos permitiu o mandato. O intuito da candidatura era aproveitar o período eleitoral, quando as pessoas aceitam debater política, para discutir nossa sociedade com base nos ideais mais revolucionários que o partido propunha na época. Entretanto, o exercício do mandato foi um período de desafios, conquistas e muitas ameaças por tentar

romper com a lógica assistencialista, arbitrária e de interesses particulares que prevalecia na cidade.

Em 2013-2014 minha família (meu companheiro Allan, meus dois filhos – Maria Clara e Pedro Caetano – e eu) morou na cidade de Paris, devido ao estágio doutoral (Bolsa Capes Sanduíche) realizado por Allan na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Em Paris tive a oportunidade de acompanhar alguns movimentos políticos e sociais, estudei línguas e sociedade francesa na Sorbonne, além disso, participei como ouvinte do seminário de Direitos Humanos no Centro de Estudos de Normas Jurídicas na EHESS com o professor Paolo Napoli.

De volta ao Brasil fiz uma especialização em Direito do Trabalho com vistas a aprofundar a teoria social e as relações do trabalho, em seguida, iniciei a pós-graduação *stricto sensu* na Educação, cuja pesquisa articula duas áreas que perfizeram minha trajetória de formação pessoal e profissional: a educação e o direito.

A ideia de aprofundar os estudos sobre EDH deriva, a princípio, de reconhecer nos direitos humanos, a partir da dignidade da pessoa humana, como afirma Hinkelammert (2014), condição insubstituível para que a sociedade seja “vivível” e, também, por compreender os saberes como essenciais para uma formação humana capaz de entender, questionar, desvelar e tentar mudar a realidade de injustiças que vivemos.

A EDH tornou-se experiência concreta inicial no Brasil nas décadas de 70 e 80 como instrumento utilizado, a princípio, pela Comissão de Justiça e Paz (CJP) e os movimentos sociais, contra a lógica arbitrária de violação aos direitos humanos vivenciados durante a ditadura militar (1964-1985). Neste período, como indica Genevois (2007), era necessário a implementação de um projeto de formação e vivência dos direitos humanos que pudesse construir consciência e mobilizar a luta em defesa desses direitos esmagados pela ação do militarismo que se implantou no poder.

O que motivou o movimento de elaboração da EDH em âmbito popular foi a necessidade de construir junto às vítimas conhecimento sobre os direitos humanos e a maneira de reivindicá-los. Esse projeto foi operacionalizado por meio da educação popular e tinha ênfase naqueles que não tinham voz: “[...] os pobres, os presos, os excluídos, humilhados e discriminados em geral” (GENEVOIS, 2007, p. 10).

Todavia, a preocupação em torno de estabelecer uma educação voltada para os Direitos Humanos, considerando a importância do processo educacional na promoção da dignidade humana e garantia dos direitos humanos, tornou-se um movimento de proporções internacionais

quando em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), foi lançada a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Em seguida, no ano de 2005, com vista à necessidade de manter um marco mundial para a EDH posteriormente à Década, foi proclamado pela ONU o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o qual apresenta subsídios e orientações para a construção de programas educacionais nacionais que fossem baseados no respeito aos direitos humanos, sendo ele ratificado pelo Estado brasileiro. O PMEDH é um documento metodologicamente organizado em plano de ação dividido em três etapas, sendo que a primeira etapa se iniciou em 2005 e a previsão é de que a terceira etapa seja concluída em 2019.

Inserido nesse movimento de desenvolvimento da EDH, o Estado brasileiro organizou a Política Nacional de EDH, criando em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), concluído em 2006. O PNEDH juntamente com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) são atualmente os principais documentos que inserem e organizam a EDH nos sistemas educacionais brasileiros. O PNEDH apresenta linhas gerais de ação em cinco eixos de atuação: (1) educação básica; (2) educação superior; (3) educação não-formal; (4) educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e (5) educação e mídia.

Diante desse contexto a ONU consolidou uma ideia de EDH a qual espera que seja parâmetro de conceito nos países membro:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p.3).

Neste sentido, a formação de uma cultura de direitos humanos apresenta-se como o principal objetivo da EDH e está bem identificada na produção teórica nacional. Benevides (2000, p. 1) indica a EDH como formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovido através da vivência dos valores “[...] da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” e que deve impactar o educando para a

apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, devendo transformar-se em prática na vida das pessoas.

A EDH se apresentaria como um importante instrumento que, por meio da educação escolar, seria capaz de fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos essenciais para a vida humana. Além de que, a educação está duplamente inserida no bojo dos direitos necessários à pessoa humana, ou seja, a educação é uma categoria de direito humano fundamental para o desenvolvimento da vida e, ao mesmo tempo, pode permitir a realização de outros direitos sociais, políticos e civis na sociedade, portanto, pode ser entendida como eixo articulador dos direitos humanos, caminhando numa relação dialética ao longo de ambas as construções. Para Estêvão (2006, p. 91) “[...] a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos. Ela é uma arena de direitos e com direitos, cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política”. Portanto, os direitos humanos poderiam ser considerados o meio e o fim nos quais a EDH está engajada.

Não obstante o plano normativo que orienta a política educacional sobre a EDH no Brasil esteja contemplado com várias iniciativas que pretendem efetivar-se na educação básica, ou seja, de construir uma cultura de respeito aos direitos humanos, a realidade social está marcada por inúmeras violações dos direitos humanos essenciais para a vida. Mas, essa afirmação implica questionar o que seriam os direitos humanos?

Baseado na formulação elaborada pela ONU é possível entender os direitos humanos conforme sua natureza, categorias e objetivos. Nestes termos os direitos humanos são aqueles inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, nacionalidade, religião ou qualquer outra condição, incluindo o direito à vida, liberdade, trabalho, educação e muitos outros, os quais devem ser promovidos e garantidos contra ações que interferem na efetivação da dignidade humana (ONU, 1948).

A produção teórica sobre o tema, sobretudo a literatura jurídica, segue esta mesma linha de formulação sobre os direitos humanos. Comparato (2013, p. 71) elabora o discurso em torno da definição dos direitos humanos ressaltando que se trata de algo “[...] inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos”, e segue problematizando como reconhecer a “[...] vigência efetiva desses direitos no meio social”.

Portanto, seriam os direitos que visariam garantir a vida e a dignidade humana de todas as pessoas, e devem ser protegidos e exigíveis pela lei. Trata-se de direito de estar vivo e ter

condições de viver, de alimentar-se, de ter onde morar, de trabalhar e receber justamente pelo trabalho, de ter educação, saúde, de poder votar e ser votado, de escolher sua religião, entre outros que estão descritos na DUDH e, reiterados no Estado Brasileiro por meio da Constituição Federal (CF-88).

Entretanto, analisando na perspectiva dialética, essa compreensão torna-se discrepante ao confrontá-la com a realidade marcada cotidianamente por violações aos direitos humanos que geram exclusões. Ora, se os direitos humanos se apresentam como instrumento para garantir a vida humana, se inclusive são salvaguardados por um sistema normativo de proteção internacional e nacional, por que ainda há tantas violações a esses direitos? Todas as pessoas são realmente titulares desses direitos?

Um autor que permite identificar com maior rigor estes conflitos é Hinkelammert, que a partir de uma abordagem histórico dialética, argumenta que diante de tanta violação seria necessário conhecer e problematizar as bases dos direitos humanos na sociedade para compreender quais seriam as reais causas de violação, o que permitiria um enfrentamento mais efetivo. Com base na compreensão teórica de Hinkelammert (2014), que insiste na historicidade dos conflitos sociais sob os quais se constituem as concepções de mundo, neste caso, no contexto da nova fase da exploração capitalista, pode-se supor que as mudanças da estratégia de dominação, sob a globalização neoliberal, modificam profundamente a compreensão dos direitos humanos, sem negá-los. Reivindicam-se direitos humanos, sob as regras do mercado.

A organização econômica teria, segundo esse autor, a capacidade de influenciar e de modificar as concepções e modo de compreender esses direitos, impactando na política e na normatização (HINKELAMMERT, 2014). A relação de mútua influência entre as condições da realidade econômica e as formas de pensar permite compreender melhor a dinâmica de elaboração dos fundamentos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos em diversas possibilidades. Entre estas, explicita a disputa das classes e grupos sociais na configuração da EDH, na ação por vezes de colaboração, por vezes de conflito entre movimentos sociais e dos gestores públicos que elaboram as normativas. Outra dinâmica é a tensão da contradição entre a importância do debate público para a elaboração da lei por um lado e, por outro, o importante papel que a norma desempenha na elaboração dos fundamentos teóricos.

Ainda, essa relação permitiria perceber que, paradoxalmente, quanto mais se avança institucionalmente na normatização da EDH, o avanço da ideologia neoliberal e da estratégia da globalização promoveria um deslocamento no modo pelo qual a sociedade compreende os

direitos humanos e isso poderia impactar substancialmente a forma de construção normativa e, conseqüentemente a atuação na EDH. Por isso, seria necessário, conforme propõe Hinkelammert (2014) pensar as bases que fundamentam as concepções de direitos humanos, tendo como horizonte de reflexão a visão constituída após os marcos econômicos da modernidade, em especial, nas implicações da ideologia neoliberal.

Problematizar a EDH, a partir dos direitos humanos que a fundamentam, permitiria compreender se há diferentes formas de concebê-la. Portanto parece imprescindível aprofundar, de forma crítica, a discussão sobre as concepções de direitos humanos.

Para refletir sobre a efetividade dos direitos humanos parecem ser importantes os questionamentos e a problematização decorrentes das formulações emancipatórias e da realidade concreta. Percebê-los através das lutas travadas evita que a análise se limite à perspectiva idealista, como se a mera normatização e retórica, fossem suficientes para a garantia da dignidade humana.

Hinkelammert (2014) sugere que a problematização dos direitos humanos ocorra a partir de sua base na sociedade, pois, ir mais além nos permitiria perceber como os direitos humanos, tal como estão atualmente presentes na normativa internacional e nacional, tiveram seu sentido teórico e ideológico modificado. Essas mudanças permitiriam que os direitos humanos fossem concebidos, sobretudo em sintonia com a interpretação dada pelo mercado. Em decorrência disso as violações e suas alternativas de superação parecem estar banalizadas, constrói-se um conceito de direitos humanos aceitando que muitos seres humanos estejam às margens da sua titularidade.

Parto da concepção de que os direitos humanos são aqueles direitos que o sujeito corporal e necessitado possui para a realização da vida humana (HINKELAMMERT, 2002). Entretanto, a abstração e a aplicação desses direitos muitas vezes são instrumentos para a violação do próprio sujeito. Essa possibilidade de inversão é analisada por Hinkelammert (2002) como sendo a “inversão do sentido dos direitos humanos” teorizada por John Locke no século XVII, como mecanismo legitimador das práticas econômicas inglesas pautadas na escravidão africana e exploração de terras indígenas na América. Ao inverter o sentido dos direitos humanos, Locke transformou a vítima em culpado. Atualmente, a lógica da inversão dos direitos humanos e “o esvaziamento do sentido dos direitos humanos” (HINKELAMMERT, 2016) decorrem da estratégia de globalização capitalista, marcada pela supremacia das instituições de mercado sobre a vida das pessoas, onde os direitos das instituições mercantis impõem-se sobre os direitos essenciais à vida do ser humano.

A revisão de literatura realizada para a presente pesquisa evidencia que os principais autores que têm se dedicado à discussão da EDH (por exemplo, CANDAU, 2008; KLEIN, 2006; SACAVINO, 2013; SILVA; TAVARES, 2010; ZENAIDE, 2014) não problematizam os direitos humanos que a fundamentam sob a perspectiva de sua concepção alinhada à lógica do mercado capitalista. Ainda que alguns autores façam relação entre a violação aos direitos humanos e o sistema de mercado (VIVALDO, 2009; CANDAU, 2008; TAVARES, 2010), as abordagens adotadas não incorporam a crítica, minimamente, em sintonia com as categorias apresentadas por Hinkelammert (2002, 2010, 2014, 2016).

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva investigar quais são as concepções de direitos humanos subjacentes à EDH na tentativa de estabelecer um olhar crítico sobre os fundamentos que alicerçam a EDH.

Para refletir sobre o conceito de EDH utilizamos, sobretudo, as obras de Candau (2007, 2012), Benevides (2000), bem como Genevois (2007) e Zenaide (2007). Alguns autores auxiliam na sistematização do que se entende atualmente sobre direitos humanos, tanto nos aspectos conceituais como normativos. Num primeiro momento selecionamos certas obras de alguns autores da área jurídica que são referência para a temática dos direitos humanos (COMPARATO, 2013; BICUDO, 1997; RAMOS, 2014; PIOVESAN, 2006; LEWANDOWSKY, 1984; TRINDADE, 1998). Alguns, entre eles, apresentariam uma formulação de conceito de direitos humanos que, compreendido a partir de nosso referencial teórico, se aproxima mais das concepções liberais pelo seu caráter de abstração do ser humano ou com a ênfase na defesa da norma e dos processos como, por exemplo, PIOVESAN, 2006, LEWANDOWSKI, 1984. Outro grupo desses juristas expressa elementos que se aproximam da crítica materialista como ponto de partida para a formulação dos direitos, demonstrando melhor as contradições e conflitos que estão potencialmente presentes na categoria de direitos humanos (por exemplo, COMPARATO, 2013, DALLARI, 2017; GORENDER, 2004; BICUDO, 1997).

O estudo desses autores permite identificar que um limite comum é pensar que toda concepção de direitos humanos é por si crítica e transformadora. Mas, se partirmos da ideia de que há diferentes concepções de direitos humanos, há também diferentes formas de compreender a realização desses direitos na sociedade. Algumas dessas concepções entendem a efetivação dos direitos humanos a partir da lógica do mercado. Assim, percebemos que, quando os autores não debatem as diferentes concepções ou orientam-se pela neutralidade do conceito, deixam de lado os diferentes projetos da efetivação desses direitos.

Diante disso, é possível perceber que a ausência desse debate acerca das concepções dos direitos humanos se expressaria também na produção teórica sobre EDH. Embora, para contextualizar os direitos humanos, recorra-se à relação do sistema capitalista enquanto violador de direitos, em geral, as abordagens adotadas pelos autores estudados mesclam a presença de elementos potencialmente questionadores da ordem com outros plenamente integrados a ela.

Hinkelammert (2002, 2008, 2010, 2014), apresenta parâmetros para debater a concepção de direitos humanos frente ao sistema neoliberal. Esse autor articula sua teoria com uma prática revolucionária, evidenciada no engajamento de luta pelos direitos humanos na América Latina desde os anos de 1970. A teoria de Hinkelammert oferece importantes aportes para compreender os fundamentos da noção de direitos humanos sob os quais se constituem a normatização da EDH, permitindo que seja compreendida na complexidade das lutas sociais e da resistência às causas das violações aos direitos humanos.

Neste sentido, o presente trabalho será realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a partir do instrumental categorial selecionado na produção teórica de Franz Hinkelammert (2002; 2016) como marco analítico para a compreensão dialética das concepções de direitos humanos que podem estar em disputa na normatização da EDH.

Realizamos, em princípio, uma vasta pesquisa bibliográfica sobre o tema da EDH e também sobre as concepções de direitos humanos, nas principais plataformas de bancos de dados sobre trabalhos acadêmicos (SciELO e Portal de Teses e Dissertações da CAPES). Essa revisão revelou que a área ainda é um campo em construção, com quantidade reduzida de produções: menos de vinte artigos foram encontrados na plataforma SciELO¹. Quanto às dissertações e teses na plataforma Capes, foi possível verificar um maior número de produções (233), cujos trabalhos estão divididos em programas de pós-graduação nas áreas da Educação (67), Direito (40), Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (20), Direitos Humanos (18), Política Social (9). Entretanto, entre os trabalhos avaliados nenhum apresentou o aprofundamento da problematização dos direitos

¹ Na base de dados “artigo” foram encontrados 8 referências com o termo “Educação em Direitos Humanos” (<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> , consultado em 23/01/2018). Na base de dados “todos os índices”, com o termo Educação em Direitos Humanos aparecem 185 artigos, entretanto artigos que em seu texto constam a palavra “educação” e “Direito Humano” (ou “Direito” e “Humano”), sendo que a maioria não se refere à “Educação em Direitos Humanos” objeto da presente pesquisa. Entretanto se utilizarmos entre aspas o termo “Educação em Direitos Humanos” e, aplicarmos o filtro “Brasil”, indicam 18 artigos, sendo que a maior parte deles é utilizada em nossa pesquisa (por exemplo, CANDAU, 2012a e 2012b; McCOAWAN, 2015; SILVA, 2015). (https://search.scielo.org/?fb=&q=%22Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Direitos+Humanos%22&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&filter%5Bjournal_title%5D%5B%5D=*%5B%5D=&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=*%5B%5D=&filter%5Bwok_subject_categories%5D%5B%5D=*%5B%5D= , consultado em 23/01/2018).

humanos, com vistas a pesquisar sobre as possíveis concepções desses direitos, embora, de forma alguma, isso desmereça o importante trabalho realizado pelos pesquisadores, os quais, muitas vezes conseguem expressar a importância da EDH e/ou as críticas aos atuais meios de realização da EDH, a partir de outras perspectivas.

Nossa delimitação quanto à EDH centrou-se nos trabalhos cujos debates expressam de alguma forma a concepção dos direitos humanos, deixando de fora os trabalhos cuja centralidade se baseia em outras abordagens, tais como os aspectos de ensino, metodologias de ensino, formação de professores e outras questões pedagógicas.

Boa parte da produção teórica sobre EDH, que serviu de base para a pesquisa bibliográfica aqui realizada, encontra-se organizada em livros no formato de coletâneas, em geral com o mesmo núcleo de pesquisadores, tais como, Vera M. Candau, Suzana Sacavino, Maria de Nazaré T. Zenaide, Celma Tavares, Aida M. Monteiro Silva, Adelaide A. Dias e Rosa Maria Godoy Silveira; produzidos a partir de projetos vinculados com a consolidação da EDH como política pública, fomentados pelo Governo Federal, motivo pelo qual muitos desses livros estão disponíveis como e-book, gratuitamente. Como exemplo, vale ressaltar o livro *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (SILVEIRA et al., 2007), o qual é “[...] fruto de uma virtuosa parceria com professores e professoras vinculadas à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) [...] e o Governo Federal por meio do MEC e da SEDH/PR”, conforme indicam os ministros dessas pastas na apresentação do livro (SILVEIRA et al., 2007, p. 13). Trata-se de uma vasta obra com debate sobre o tema da EDH, a qual conta com artigos de inúmeros teóricos que, de alguma forma, pesquisam sobre EDH e servem de referência para o presente trabalho.

Além dos referenciais bibliográficos, os documentos normativo-institucionais também servem como referenciais bibliográficos, tanto aqueles no âmbito internacional (sobretudo os Tratados e Declarações provenientes da ONU: PMEDH, DUDH, PIDESC, PIDCP), quanto nacional (PNEDH, as DNEDH, as portarias ministeriais sobre a criação e alterações do CNEDH e a CF/88).

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo é abordada a temática da EDH, iniciando-se pelas relações entre a educação e os direitos humanos (a educação como direito humano e a educação como meio de conquistas de outros direitos). Em seguida está apresentado o conceito e dimensões da EDH de acordo com alguns referenciais teóricos da área da EDH, principalmente Candau (2008), que, de acordo com estudos sobre EDH na América

Latina, desenvolve três dimensões essenciais para a realização da EDH: (1) a formação de sujeito de direitos; (2) o empoderamento de indivíduos e grupos vulneráveis e, (3) o educar para o nunca mais. A construção histórica da EDH está apresentada por meio de três perspectivas: o lugar dos direitos humanos na educação; o protagonismo da luta popular pela EDH e a normatização da EDH. Por fim, com base na revisão da literatura serão apresentadas as percepções da EDH indicadas na produção sobre o tema, especialmente tentando identificar alguma construção crítica que problematize a concepção dos direitos humanos que fundamenta a EDH.

O segundo capítulo aborda a temática dos direitos humanos, nele há uma tentativa de apresentar o conceito e a caracterização dos Direitos Humanos na atualidade, perpassando uma breve problematização entre o direito e a lei, baseada no modelo positivista da modernidade pautado no Estado Democrático de Direito. Em busca de compreender como os direitos humanos se constituem, foram indicados alguns precedentes históricos, sobretudo aqueles pautados na eticidade, segundo Dussel (2000), bem como a construção teórica sobre o tema no Brasil, passando pela ditadura militar e os direitos humanos no Brasil; a forma que a doutrina jurídica incorpora e supervaloriza os direitos humanos nas leis nacionais, sobretudo referenciada nas obras de Weis (2006), Piovesan (2006) e Ramos (2014). Em seguida aborda-se a construção da ideia dos direitos humanos através do Iluminismo e Jusnaturalismo e como John Locke foi importante referencial teórico desse movimento de busca da razão que influenciou nos movimentos que se insurgiram contra o absolutismo monárquico, porém, visavam prioritariamente garantir os interesses da burguesia liberal. Isso nos evidencia como Locke influencia ainda hoje na formação legislativa sobre os direitos humanos. Por fim, abordam-se as duas categorias propostas por Hinkelammert (2002, 2016): (1) a inversão do sentido dos direitos humanos teorizada por Locke no século XVII e (2) o esvaziamento do sentido dos direitos humanos, cujo processo de desenvolvimento se deu no período posterior à 2ª Guerra Mundial e se consolidou com a implantação do neoliberalismo a partir da década de 1970.

No terceiro capítulo aprofundamos a teoria de Hinkelammert que, de forma crítica, indica como a concepção dos Direitos Humanos foi impactada, especialmente pela inversão burguesa (proposta por Locke) e pelo esvaziamento de seu sentido (promovida pelo sistema neoliberal de mercado).

CAPÍTULO 1

Educação em Direitos Humanos

A EDH, segundo o PNEDH, projeta-se na atualidade como consequência de uma demanda social, de proporções internacionais a qual visa difundir “[...] uma cultura de respeito aos direitos humanos no país” (BRASIL, 2007, p. 26). Neste sentido, trata-se de um objetivo pretensioso de manifestar-se culturalmente na realidade escolar e comunitária onde os direitos humanos devem ser “[...] apreendidos e vivenciados” (BRASIL, 2007, p 13); além de destacar-se como política pública com vistas a um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, cidadania e justiça social.

A ONU atualmente é o principal fomentador da EDH e está empenhada na ideia de universalizar o consenso de que os sistemas educacionais desempenham uma função essencial na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas sociedades (ONU, 2012). Por conta disso, a ONU adotou um enfoque global permeado por inúmeros documentos normativos, com vistas a implementar a EDH nos Estados que ainda não haviam desenvolvido políticas de EDH, bem como reforçar as iniciativas locais já existentes.

Se por um lado os documentos internacionais potencializaram a institucionalização da EDH, por outro lado, deve-se salientar o empenho de muitas entidades sociais voltadas para a proteção dos direitos humanos que, por meio da educação, já praticavam ações que podem ser classificadas como EDH. No Brasil a EDH começou a ser desenvolvida por meio de movimentos sociais e de cristãos, que utilizavam a educação popular para tratar de violação e garantia de direitos humanos como enfrentamento da ditadura militar, sobretudo na década de 1970.

Sob essa perspectiva, os direitos humanos destacam-se como objeto da EDH. Portanto, para a construção da pesquisa sobre a EDH é necessário compreender como ocorreu sua criação e desenvolvimento, cuja análise deve considerar o contexto social marcado pelas violações de direitos humanos.

Neste sentido, o presente capítulo ocupa-se em compreender o conceito e a construção histórica e normativa da EDH. Além disso, por meio da revisão da literatura, mapear o que está sendo produzido sobre a EDH, passando pelos principais autores que pesquisam a temática.

1.1. A Educação e a Educação em Direitos Humanos: uma relação necessária

1.1.1. A Concepção de Educação

A concepção de educação, sob a perspectiva da política educacional no Brasil, foi sendo ressignificada a partir das reformas neoliberais iniciadas na década de 1990, as quais modificaram demasiadamente a estrutura educacional e, conseqüentemente, o sentido da educação.

A década de 1990 foi marcada por reformas administrativas no setor público nacional, sobretudo na educação, fundamentadas e referenciadas nos preceitos da administração de mercado neoliberal. As reformas foram responsáveis por inserir na realidade educacional, conceitos como gerencialismo, performatividade, eficiência e outros, os quais estão articulados para perpassar toda a esfera educacional em busca de resultados sob o ponto de vista da produtividade. “O gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países [...] nos últimos 20 anos” (BALL, 2005, p. 544), o que significa que a mudança atinge não apenas a atividade educativa, mas, de certa forma, representa todo um arcabouço que pretende se opor à ideia de uma escola que esteja comprometida com a formação das pessoas e com a transformação social.

De acordo com Paro (2010) a administração capitalista foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital e se compromete com a manutenção da hegemonia dominante presente na ordem social vigente. Neste sentido, é possível compreender também que o modelo de reformas educacionais (inclusive as atuais) é implantado para que a educação assuma uma concepção que esteja alinhada com as necessidades do sistema econômico capitalista, inclusive com toda carga ideológica que permite facilmente seu desenvolvimento. E quanto a isso, reafirma Paro:

Pois bem, com respeito aos interesses dessa classe trabalhadora, pelo menos dois pontos precisam ser ressaltados: o primeiro se refere ao equívoco de tomar como verdadeiro aquilo que a ideologia dominante proclama como sendo os interesses reais das camadas dominadas; o segundo diz respeito à necessidade de se distinguir entre os interesses de classe e os interesses pessoais. (PARO, 2010, p. 233)

Diante desse debate trazido por Paro (2010) percebe-se que as reformas educacionais disputam, como pano de fundo para a implantação de uma nova racionalidade capitalista, a própria concepção e finalidade de educação na sociedade.

A classe dominante “[...] tende a ver tudo de acordo com sua visão de mundo, que é a que se adequa a seus interesses de classe, embora proclame que são os interesses de todos a que se visa atender” (PARO, 2010, p. 232), ou seja, ao lado de toda articulação para que os interesses da classe dominante prevaleçam, há uma articulação ideológica para sua manutenção e isso acaba determinando inclusive o sentido e os objetivos da educação escolar.

Portanto, na possibilidade de a educação poder ter concepções tão antagônicas, é necessário distingui-las. Nesse sentido, e com base em Paro (2010) há uma educação a serviço da classe dominante e há uma educação que se opõe a isso, com vistas à construção da consciência crítica do educando para a transformação social.

De acordo com Paro (2010), a educação deve concorrer para que a sociedade em torno da escola tenha condições de tomar consciência, sobretudo, dos interesses de sua classe, sendo esta “[...] uma função inerente à própria escola comprometida com a transformação social, cujo papel se resume na distribuição do saber historicamente acumulado e no desenvolvimento da consciência crítica da realidade” (PARO, 2010, p. 234-235).

A educação sozinha não pode arcar com a responsabilidade de transformar a realidade social exploradora e excludente, mas, aliada a outras instituições da sociedade civil, é um dos instrumentos que pode cumprir a função de “[...] desarticular a ideologia dominante e disseminar uma nova visão de mundo articulada com interesses revolucionários.” (PARO, 2010, p. 235)².

Freire nos apresenta uma concepção de educação que, sobretudo, deve estar orientada para a libertação e a transformação social. Freire (1982) defende que “[...] a educação para a ‘domesticação’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 1982, p. 90).

Neste sentido, a educação libertadora deve opor-se a outra concepção de educação existente na sociedade, a educação domesticadora, aquela que, segundo Freire (2014a), é o

² Com relação a esta questão, deve-se lembrar do que afirma Paulo Freire (2014a) que a educação não é em si a solução dos problemas da sociedade, que a educação pode mudar pessoas e essas têm condições de mudar a sociedade. Assim, a educação em si não é a solução das violações de direitos humanos na sociedade, mas pode ser um importante instrumento capaz de despertar o educando a agir contra tais violações.

modelo de educação proveniente e a serviço da classe dominante. Portanto, seria possível identificar duas concepções antagônicas de educação, baseada na natureza e na finalidade de cada uma, sendo que uma está comprometida com a conscientização do educando e outra com a manutenção do sistema capitalista.

Para Freire (1982) a conscientização é um elemento do processo de formação humana, mas que deve estar a serviço da libertação do oprimido em busca da transformação social. Diante disso, a educação pode ocupar um importante papel social, se estiver baseada numa concepção política voltada para a ação sobre a realidade social, através do enfrentamento das ideologias dominantes. Ao contrário, “Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginalizados.” (FIORI, 1967 *in* FREIRE, 2014a).

Sob esta perspectiva, a educação pode estar a serviço dos interesses da classe dominante e até mesmo a lógica da conscientização pode ser distorcida por influência ideológica. Portanto, a educação dentro do modelo político e econômico dominante, ainda que se apresente fundada em princípios progressistas – de valores da vida humana, não parece atingir um sentido realmente libertador, transformador.

Esse debate faz-se necessário na medida em que as orientações a respeito da EDH pressupõem uma educação comprometida em auxiliar a formação da consciência crítica dos educandos, bem como pretende ser uma educação voltada para de uma cultura de direitos humanos, opondo-se as diversas formas de violações dos direitos humanos. Neste sentido, o PMEDH afirma que “[...] tanto o que é ensinado como o modo que é ensinado deve refletir valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito [...]” (ONU, 2012, p. 1). No mesmo sentido, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) (responsável pelos assuntos referentes à EDH no Brasil), indica que a EDH deve ser uma educação “[...] pautada em uma nova consciência capaz de compreender a condição do mundo humano, definindo novos caminhos para a construção da cidadania.” (BRASIL, 2003, p.12).

Disso decorrem duas considerações, uma seria sobre a EDH relacionar-se com um tipo de educação pautada na conscientização crítica do educando como instrumento para garantia uma cultura de paz na sociedade; outra seria que a EDH, como afirma a ONU (2012), deve pautar-se nos valores dos direitos humanos. Porém, a partir dessas considerações é possível problematizar a respeito da concepção de educação que a EDH exige, bem como sobre a concepção de direitos

humanos em que a EDH se fundamenta. Neste sentido, a EDH deveria estar alinhada com a educação de compromisso com a libertação e transformação social.

1.2. A Educação e os Direitos Humanos: a educação como direito humano; a educação como meio de conquista de outros direitos.

A educação e os direitos humanos têm profundo diálogo na literatura educacional, seja pela perspectiva da educação como direito fundamental (ou direito humano), seja pela perspectiva da educação como espaço de conquista de outros direitos humanos.

As lutas sociais para que a educação fosse considerada essencial para a realização da vida humana e, portanto, ser garantida como direito, resultou num conjunto normativo (internacional e nacional) que estabelece a educação como direito e, mais, como direito humano.

1.2.1. A Educação como Direito Humano

A educação é considerada atualmente como direito fundamental da pessoa humana. Em decorrência disso há organizado um sistema jurídico normativo, de nível nacional e internacional, para a proteção desse direito. No Brasil, a Constituição Federal de 1988³ (CF/88) insere o direito à educação sob a categoria de direito público subjetivo, a qual assegura, no rol dos direitos fundamentais⁴, o direito social à educação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

³ Todas as Constituições brasileiras dispuseram de alguma forma sobre educação, entretanto, apenas a constituição de 1934, declara pela primeira vez em que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 1934). Desde a constituição de 1934 até a de 1967 a ideia do direito à educação estava muito longe da questão da universalização da escola, o que foi ampliado com a Constituição de 1988.

⁴ Existe um debate no meio jurídico a respeito da nomenclatura que envolve os direitos humanos. Alguns autores, baseados na técnica jurídica, fazem a distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos. Neste sentido, os “direitos fundamentais” seriam aqueles direitos humanos, positivados constitucionalmente, ou seja, inserido, na forma de lei, no rol dos direitos fundamentais (Título II) na CF/88; enquanto a terminologia “direitos humanos” refere-se àqueles direitos inscritos nas normas internacionais de direitos humanos. (Sobre esse assunto ver Sarlet, 2006).

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

Com base no preceito constitucional a educação, além de ser um direito de todos, é também dever do Estado, o qual deve garantir os meios para sua realização. Quanto ao dever do Estado, a norma constitucional no art. 208 prevê que o Poder Público deverá efetivar o direito à educação através da garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL,1988), sob pena de responsabilização da autoridade competente.

Se por um lado a CF/88 assegurou a educação como sendo um direito fundamental da pessoa, a DUDH foi o marco normativo que inseriu em nível internacional a educação como categoria de direito humano. Porém a DUDH foi um pouco mais além, explicitando a dupla relação que a educação e os direitos humanos possuem, isto é, educação como direito e educação como meio de acesso para outros direitos, prescrevendo no artigo 26 que,

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. [...]. (ONU, 1948).

O contexto no período em que foi elaborada a DUDH pode ter sido o motivo para que os membros da ONU descrevessem a educação como meio de conquista de outros direitos humanos, pois a DUDH foi elaborada logo após os terrores vivenciados pela Segunda Guerra Mundial. Portanto, era necessária, em nível internacional, a promoção de ações concretas que se apresentassem como resposta às atrocidades cometidas contra a pessoa humana; que atuassem como instrumento de garantia futura a esses direitos humanos; e que servissem de esperança de paz nas sociedades. Disso decorreu a elaboração de uma Declaração imersa em valores, que atribui uma carga axiológica também à educação, através da “[...] noção de que a educação não é neutra.” (CLAUDE, 2005, p.37).

Claude (2005) descreve que o “espírito” que guiou a inclusão da educação como categoria de direito humano era a possibilidade de ver na educação um meio “[...] de fomentar o desenvolvimento humano, a paz, a democracia e o respeito pelo Estado de Direito” (CLAUDE, 2005, p. 38).

O preâmbulo da DUDH sugere o compromisso e o esforço para que, “[...] por meio do ensino e da educação, possa promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]” (ONU, 1948). Portanto, a DUDH teve como intenção ser um grande instrumento pedagógico, voltado a ensinar o rol categórico dos direitos humanos, bem como educar e divulgar seus valores. A intenção era de que o documento gerasse uma influência moral, doutrinária e educacional ao mundo (CLAUDE, 2005).

Parecia haver uma aposta de que a educação seria um instrumento civilizatório da humanidade. Neste sentido, a educação foi valorizada como direito humano e como um instrumento de garantia de outros direitos humanos. A educação foi reconhecida como indispensável para a reconstrução das sociedades arrasadas pela guerra e como auxiliar na construção de uma sociedade em que a justiça e a democracia ocorressem a partir do respeito aos direitos humanos. Esse sentido atribuído à educação fez com que mais tarde a ONU incluísse em sua agenda a EDH.

Com base na DUDH outros documentos internacionais reafirmaram a ideia da educação como sendo um direito humano⁵, inclusive sob a forma de tratado internacional, com poder vinculante sobre os Estados que o ratificaram. O mesmo espírito também orientou as constituições democráticas ao longo dos anos em diversos países, entre eles o Brasil, que como visto, promulgou a CF/88.

5 São alguns exemplos: O Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (1966) (ratificado pelo Brasil pelo decreto 591, de 1992): Artigo 13. 1. “Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação [...]”. (BRASIL, 1992). A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948): Artigo 12. “Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana [...]”. (OEA, 1948). A Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica (1969): Artigo 26. “Os Estados Partes comprometem-se a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados.” (OEA, 1969).

A partir da ideia de que o direito à educação deve ser garantido na legislação nacional, Gonzalez, Rizze e Ximenes (2009) descrevem as características que deveriam convergir com a proposta normativa do direito à educação, quais sejam, a) disponibilidade da educação, com oferta de vagas gratuitas e a disposição de todos; b) acessibilidade sem qualquer tipo de discriminação, acessibilidade de materiais, acessibilidade devido à proximidade e as adaptações às necessidades individuais, quando houver; c) aceitabilidade, isto é, “[...] obrigação de assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios qualitativos elaborados e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para as famílias como para os estudantes” (GONÇALES; RIZZI; XIMENES, 2009); d) adaptabilidade, onde requer que a escola se adapte a seu grupo de estudante, que a educação corresponda à realidade das pessoas, observando a cultura, religião e costumes.

Entretanto, muitas dessas questões parecem se situar apenas no âmbito das exigências sociais, não estando de fato amparadas por políticas públicas educacionais decorrentes da normatização do direito à educação. Nesse caso, o termo direito à educação possui um sentido de meta educacional a ser alcançada pelos meios políticos para garantir, por exemplo, vaga e permanência do aluno na escola.

O direito à educação ainda está longe de ser concretizado nas sociedades em geral. No Brasil, não obstante todo rol legislativo, inclusive constitucional, que propugna a educação como direito, ainda sobressai o papel de luta dos movimentos sociais, bem como da afirmação teórica, demandando a efetividade do direito à educação, contrapondo-se à exclusão e a outros aspectos políticos que acarretam a violação do direito à educação para a população brasileira.

Neste sentido, apesar do esforço normativo de oficializar o direito à educação, a luta para garanti-lo ocorre cotidianamente nos meios militantes sociais, acadêmicos e também pela judicialização. Aliás, como afirma Dias (2007), o processo de luta pela garantia da educação como direito humano esteve intimamente relacionado à própria evolução dos direitos humanos:

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais. (DIAS, 2007, p. 443).

Na atual conjuntura política e econômica é inegável reconhecer que a luta da sociedade civil foi e continua sendo fundamental para a construção de uma série de políticas que são essenciais para a realização do direito humano à educação.

Deve ser reconhecida a importância da população em geral (inclusive não organizada em entidades) atuando ativamente na busca de garantia de seus direitos, faz-se necessário elencar a movimentação recente dos alunos secundaristas em ocupações de escola para opor-se às reformas dos governos estaduais (em especial no Estado de São Paulo) e do governo federal, sobretudo contra a reforma do ensino médio imposta pela Lei 13.415, de 16/02/2017 (BRASIL, 2017) e contra o congelamento do investimento público em políticas sociais por 20 anos estabelecidos pela Emenda Constitucional 95, de 16/12/2016 (BRASIL, 2016).

Além disso, cabe destacar duas entidades civis que têm contribuído na luta pela garantia do direito à educação: a Ação Educativa⁶ e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁷. A agenda dessas entidades, inclusive, contrapõe-se à ideia de que a educação não é direito humano para todas as pessoas.

Denise Carreira⁸, da Ação Educativa, apontou a política econômica atual como violadora de direitos humanos, em especial do direito humano à educação de todas e todos, afirmou que:

É necessário questionar o fundamentalismo econômico. O que está em xeque no momento brasileiro é a noção de que a educação é um direito humano de todas as pessoas. A ideia da educação como mercadoria, como algo que deve ser somente de alguns, está no centro da disputa educacional. (CARREIRA, 2017).

A educação, como afirma Oliveira (2009), tem sido objeto de interesse do “grande capital”, o que ocasiona sua crescente comercialização, ou seja, a educação é vista como mercadoria, considerando, inclusive, que a própria CF/88 fez a abertura para a iniciativa privada oferecer a educação, mesmo sendo tal oferta dever do Estado. A educação como mercadoria é um

⁶ A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1994, com atuação no campo da educação a partir de uma perspectiva dos direitos humanos. Para saber mais sobre a associação consultar o site: <http://acaoeducativa.org.br/>.

⁷ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) trata-se de “uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade.”(CNDE, 2017). Para saber mais sobre consultar: <http://campanha.org.br>.

⁸ Em encontro realizado no dia 04/04/2017, no Brasil, com a atual Relatora Especial pelo Direito à educação da ONU, Koumbou Boly Barry (AÇÃO EDUCATIVA, 2017).

dos assuntos correlacionados que fragilizam a realidade do direito à educação brasileira, “[...] posto que é o setor financeiro que assume a hegemonia na educação privada no país” (OLIVEIRA, 2009, p. 793), portanto os interesses não são voltados a garantia dos direitos à educação, mas sim aos interesses do sistema de mercado e neste caso, o lucro exerce a prevalência sobre a pessoa humana.

O aspecto político e econômico que tende a precarizar, limitar e violar o direito humano à educação deve ser enfrentado e o papel dos movimentos sociais e da sociedade em geral, tem sido indispensável para esse enfrentamento.

Mas, para além das formalidades normativas que incluem a educação na categoria de direito humano (ou, então, de direito fundamental, como denomina a CF/88), parece relevante uma breve síntese para compreender o que poderia justificar e fundamentar a educação como um direito humano de todas as pessoas.

Como afirma Claude (2005), a educação é uma ferramenta para o crescimento pessoal, portanto “[...] assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (CLAUDE, 2005, p. 37).

O que determina e cria um direito humano não é a lei, mas sim a compreensão de que certa categoria é essencial e necessária para a realização da vida humana. Por meio da lei o direito passa a estar inserido no plano normativo do Estado, entretanto, não garante por si só a realização do direito, por isso ainda existe luta para garantir o direito à educação. Mas o que justificaria a educação ter a natureza de um direito humano?

A partir do ponto de vista normativo nacional, ao verificar as regras de inserção e proteção da educação como direito, nota-se que o fundamento para assim considerá-la envolve as próprias características e certos objetivos da educação, ou seja, porque a educação visa o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Este entendimento, na verdade, está em sintonia com as demandas no período da Constituinte, entre eles, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, descritos respectivamente, no artigo 1º, incisos II e III, da CF/88. Portanto, de acordo com a CF/88, a educação é um direito fundamental da pessoa porque implica no exercício consciente da cidadania e qualifica a pessoa para o trabalho, questões que são indispensáveis para a garantia da dignidade humana.

É possível ainda supor que o direito à educação, descrito nas leis nacionais, fundamenta-se no princípio de igualdade entre as pessoas. Neste caso, a educação, se ofertada com igualdade

nas condições de acesso, seria capaz de garantir iguais condições práticas entre as pessoas, ou seja, iguais condições de acesso ao trabalho e à participação cidadã. Entretanto, esta é uma visão um tanto quanto idealista, pautada no critério meritocrático e desconsidera as implicações políticas e econômicas que impactam a realidade da estrutura social.

Sob o ponto de vista teórico, Dias (2007) indica que o direito à educação “[...] propugna e eleva a educação à condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo” (DIAS, 2007, p. 441).

Freire (2014a), ao desenvolver a questão da inconclusão do ser humano, apresenta uma importante relação entre a educação e o ser humano, a qual possibilita sustentar a exigência da educação como direito humano: a educação é uma manifestação exclusivamente humana,

[...] [os homens] Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 2014a, p. 102).

Para Freire (2014a; 2015) a inconclusão da pessoa humana como ser histórico e consciente de sua inconclusão é a condição humana fundante da educação. Assim um ser inacabado e histórico que vive numa realidade histórica e também inacabada, é quem faz a história podendo transformar o futuro da sociedade - o “devenir da realidade”. Neste contexto sendo a educação uma experiência especificamente humana, ela é também “[...] uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2015, p. 96). Essa ideia do ser humano inacabado, histórico e transformador da realidade, não é problematizada nas análises normativas a respeito do “pleno desenvolvimento da pessoa” descrito na lei.

“O inacabamento caracteriza o homem como um ser em busca, em construção. A tomada de consciência disso constitui a raiz da própria educação. E é também sob esse aspecto que o homem se distingue dos animais” (BOUFLEUR, 1991, p. 20). Neste sentido, a educação como sendo um direito humano, fundamenta-se a partir do próprio ser humano e não a partir de preceitos normativos.

Acrescenta-se a este sentido, o que dispõe McCowan (2015), ao reconhecer que outro aspecto essencial do ser humano é a capacidade de perceber e entender que, neste sentido “[...] a educação também é fundamental porque ela possibilita o nosso processo de compreensão do mundo e de nós mesmos.” (McCOWAN, 2015, p. 29). O autor acrescenta ainda que a compreensão do mundo amplia a capacidade de agir sobre o mundo, possibilitando a melhoria das condições que garantam a realização da vida humana.

Assim, a educação como direito humano é ato exclusivamente humano e, como está inserida na realidade histórica, depende continuamente da luta para sua efetivação. Ao lado das lutas sociais para garantir o direito à educação, há muitas produções teóricas de afirmação da Educação como sendo um direito e, ainda, como sendo um direito humano (CLAUDE, 2005; FERNANDES, PALUDETO, 2010; ESTÊVÃO, 2011a; CANDAU, 2012b; STOCO, 2013; FERNANDES, 2015; BATISTA; MUNIZ; LUCENA, 2015, XIMENES, 2014), a ser considerada como princípio basilar para a ocorrência da EDH, neste sentido, a educação em direitos humanos só possui condições de se desenvolver onde as condições e garantias mínimas para a realização da educação sejam propiciadas.

Outros trabalhos ainda avançam ao relacionar o direito à educação à qualidade educacional, para a implantação da EDH (FERNANDES, 2015; FERNANDES, CANDAU, 2017). A questão do direito a educação a partir da qualidade educacional é a complementação do debate acerca da universalização da educação, considerando que o acesso à escola deve extrapolar “[...] as dimensões imediatas relativas à disponibilidade de vagas e à acessibilidade às escolas de educação elementar” (XIMENES, 2014, p. 199), perpassando, por exemplo, questões que abordam desde alimentação, material, transporte escolar e a qualidade da educação.

Fernandes e Candau (2017) discutem a inter-relação entre o direito à educação de qualidade e a EDH. Para tanto, as autoras baseiam-se no disposto no artigo 26 da DUDH, que trata da educação como direito de todas as pessoas e que a educação deve “[...] visar à plena expansão da personalidade humana, ao reforço dos direitos do Homem, à tolerância e à amizade entre as nações” (ONU, 1948), concluindo que não basta o acesso à educação, mas que a educação deve possuir a qualidade como determinado na DUDH e, assim sendo, está relacionada com os objetivos da EDH.

Além do debate que gira em torno do direito à educação, alguns autores ampliam a questão e discutem a possibilidade de considerar a EDH um componente do direito humano à educação. Neste sentido, Candau (2012b), tendo por referência a tensão entre igualdade e

diferença na prática dos direitos humanos, discute as especificidades e articulações entre o direito à educação e a educação em direitos humanos, assim, “[...] esses dois campos se entrelaçam, sendo a educação em direitos humanos considerada atualmente como um componente fundamental do direito à educação.” (CANDAUI, 2012b, p. 715).

Nessa mesma linha, vale destacar o artigo de McCowan (2015) que, além de tratar da educação “em” direitos humanos e educação “como” direito humano, preocupa-se em demonstrar na sua produção, que “[...] aprender sobre, para e através dos direitos humanos pode ser visto como parte inerente do direito à educação” (McCOWAN, 2015, p.25). Para tanto, o autor referencia-se nas ideias de Paulo Freire sobre o “[...] caráter político da educação em sua totalidade” (McCOWAN, 2015, p. 25), bem como argumenta sobre a inseparabilidade da EDH e do direito à educação, justificada pelos papéis da educação, da EDH e pelas interligações entre ambas, concluindo que a EDH também é um direito humano.

Esta mesma compreensão também foi abordada por Zenaide (2014), ao afirmar que “[...] o direito à educação em direitos humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação” (ZENAIDE, 2014, p.3).

Assim, a educação é um direito humano porque é inerente à natureza humana e essencial para a realização da vida, portanto há uma preocupação social em torno de garantir o direito à educação escolar e por isso a lei previu o direito de todos e o dever do estado em oferecer a educação formal. Neste sentido fundamentar a educação na pessoa humana pode ser uma forma de contrapor-se à compreensão política e econômica focada em metas e índices educacionais responsáveis por desvirtuar o real sentido desse direito.

1.2.2. A Educação como meio de conquista de outros direitos humanos

A educação possui um valor intrínseco relacionado ao ser humano, que permite incluí-la entre os direitos humanos essenciais para a realização da vida humana. Portanto, há outro debate acerca do caráter instrumental da educação quanto aos direitos humanos, sendo um meio pelo qual outros direitos humanos pudessem ser apreendidos, sendo assim, um direito subjacente a todos os outros direitos.

Compreender a educação como apreensão de outros direitos humanos, significa conceber a educação como meio pelo qual, primeiramente, a pessoa reconhece-se como sujeito de direito e,

assim se reconhecendo, utiliza-se do conteúdo de aprendizagem para buscar a garantia de outros direitos (McCOWAN, 2015). Em geral, essa ideia está relacionada aos direitos de cidadania e direitos sociais previstos em políticas públicas, tais como saúde, moradia, cultura, entre outros.

Tavares (2007, p. 488) afirma que “[...] a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático”, ao relacionar a ideia de que a educação é um meio para garantia de outros direitos.

Estêvão afirma que “[...] a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos. Ela é uma arena de direitos e com direitos, cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política” (ESTÊVÃO, 2006, p. 91). O autor defende a essencialidade da educação para as relações dentro da sociedade. Entretanto, não há dúvida que, para essa compreensão, a própria concepção de educação deve estar alinhada a uma pauta emancipadora, imbuída de valores comprometidos com a garantia dos direitos humanos e da realização da vida humana.

A educação, observadas as diferentes concepções, pode estar duplamente inserida no bojo dos direitos necessários à pessoa humana. A educação é uma categoria de direito humano fundamental para a realização da vida humana e, ao mesmo tempo, pode permitir a realização de outros direitos sociais, políticos e civis na sociedade, portanto, pode ser entendida como eixo articulador dos direitos humanos, caminhando numa relação dialética ao longo de ambas as construções.

Entretanto, é fundamental que seja considerado um sentido de educação que assuma seus valores e oponha-se contra “[...] o desequilíbrio entre a estrutura institucional formal e os conteúdos escolares, de um lado, e a essência do ensino e do aprendizado orientado por valores, do outro [...]” (CLAUDE, 2005, p.44), o que parece significar um desafio dentro da atual conjuntura política e econômica.

Sobre a possibilidade de a educação destacar-se como um meio de realização de outros direitos humanos é preciso considerar as concepções pedagógicas destinadas à prática da EDH. Neste sentido, Meitjes (2007) referencia-se em Paulo Freire para sugerir uma proposta pedagógica condizente com a EDH que seja constituída junto com o educando, refutando o tradicional método de transmissão-recepção, ou seja, da denominada educação bancária por Freire (2014). Meitjes (2007), a partir de pesquisas e experiências africanas sobre EDH, distingue entre as possibilidades de concepção de pleno exercício de cidadania (concebida nessa pesquisa como a possibilidade de ser sujeito de direitos humanos), afirmando que se deve considerar a

cidadania sob uma perspectiva “dinâmica”, a partir dos aspectos sociais, de acordo com as necessidades de realização da vida num determinado contexto cultural e social.

1.3. Educação em Direitos Humanos: conceito e dimensões

Não existe um conceito consensual a respeito da EDH, entretanto é possível verificar nas conceituações elaboradas teoricamente sobre o tema, que é atribuída a EDH um grande potencial transformador da sociedade através do reconhecimento e respeito aos direitos humanos.

A ONU consolidou uma ideia de EDH, esperando que seja parâmetro para os países membro. O conceito está descrito na primeira fase do PMEDH:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (ONU, 2012).

Entretanto, o sentido da EDH vem sendo construído pelos envolvidos na militância social e acadêmica sobre o tema. Genevois compreende a EDH como sendo,

A Educação em Direitos Humanos objetiva formar a consciência do indivíduo para que ele seja o sujeito de sua própria história; visa inculcar o ideal de uma sociedade justa e democrática, o espírito de tolerância e a fraternidade ao mesmo tempo em que a determinação de lutar pelos que não têm direitos. (GENEVOIS, 2000, p.2).

Candau (2008) trata a EDH em sintonia com as orientações indicadas no PNEDH, ou seja, um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa. Por sua vez, Benevides (2000) deixa claro que, além do aspecto de permanência e continuidade, deve ser uma educação voltada para a mudança (transformação social) e que deve impactar o educando para a apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, neste sentido:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000, s/p).

Candau (2008) constrói o conceito a partir da prática educativa pedagógica dentro de ambientes escolares, destacando a necessidade de formação de “sujeitos de direitos” e da promoção de uma “cidadania ativa e participativa”.

Dessa forma, a autora apresenta três eixos fundamentais na qual está proposta a EDH na formulação de uma atuação em sentido amplo: a formação de sujeitos de direito, o empoderamento dos sujeitos e o educar para o nunca mais,

Estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos. Quanto às estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos, estas têm de estar em coerência com as finalidades acima assinaladas o que supõe a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. (CANDAU, 2007, p. 405).

Esses três elementos são reconhecidos na produção teórica sobre a EDH, em especial para Candau (2007, 2008) e Sacavino (2013), entretanto, foram sistematizados a partir do estudo realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) no período de 1999-2000. O IIDH está localizado na Costa Rica e nessa empreitada esteve orientado a fazer um balanço crítico sobre a EDH na América Latina, a partir dos contextos locais – no caso especial do Brasil, neste período destacava a perspectiva dos movimentos sociais por EDH e por direitos humanos – sob a orientação do professor Abrahan Magendzo⁹.

A formação de sujeitos de direitos apresenta-se como possibilidade de romper a ideia de que os direitos humanos não são inerentes às pessoas humanas, reforçadas por uma concepção paternalista que ainda é atribuída aos governos, especialmente latinos americanos, pois é comum supor que quando um direito é garantido, por meio de políticas públicas, é devido à benevolência

⁹ Abrahan K. Magendzo é professor na Universidade Católica do Chile, um dos mais respeitados pesquisadores na área de educação em direitos humanos na América Latina, servindo de referência a vários trabalhos de pesquisas no Brasil. Algumas de suas principais obras sobre o tema são: *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy* (2006); *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos* (2002); *La escuela y los derechos humanos* (2008).

dos governantes. Os processos de EDH devem empenhar-se em “[...] favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas” (CANDAUI, 2008, p. 3). Em outras palavras, educar em direitos humanos supõe que os alunos devam refletir sobre seus direitos.

Sob a perspectiva dos educadores como agente sociocultural e político (CANDAUI et. Al. 2013), para afirmar a ideia de que todos são sujeitos de direito, implica observar quatro movimentos a serem desenvolvidos no processo educativo, quais sejam, saber/conhecer os direitos (que supõe trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista de direitos e as categorias de direitos humanos); desenvolver nos educandos uma autoestima positiva (capacitando-os a assumirem-se como pessoas de direitos frente aos outros); promover a capacidade argumentativa (para ter condições de defender consistentemente os direitos); e formar cidadãos ativos e participativos.

Para Magendzo (1999), a formação de sujeitos de direitos é capaz de contribuir para a transformação da estrutura de injustiça social, afirmando ser a pobreza crônica a principal característica dessa injustiça social. Consequentemente, considerando a pobreza um dos principais obstáculos à formação de direitos, sua “[...] erradicação é uma condição inadiável se se quer avançar decididamente para consagrar a dignidade humana das pessoas como um imperativo ético” (MAGENDZO, 1999, p. 10). Neste sentido, formar sujeitos de direitos pressupõe que é necessário que a pessoa reconheça e reivindique seus direitos humanos necessários para a realização da vida.

O termo empoderamento surgiu prioritariamente nos Estados Unidos da América (EUA), *empowerment*, referenciado nos movimentos negro e de mulheres, que visavam, a partir das questões identitárias, o enfrentamento do racismo, do machismo e de outras formas de dominação de um sobre o outro, em busca do fortalecimento organizacional de uma determinada coletividade voltada para transformação da realidade local.

Freire (2014b) problematiza e apresenta a necessidade de cautela para a compreensão do conceito de empoderamento. Para ele, a partir do paradigma educacional, o empoderamento não poderia estar restrito às questões identitárias assim como é concebido nos EUA, mas sim como um empoderamento de classe social, que não pode estar restrito ao individual, ao comunitário, nem mesmo ao social.

A questão do empoderamento de classe envolve como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, de sua própria construção de cultura, se engaja para obter o poder político. Isso faz do “empoderamento” muito mais do que um acontecimento, um evento individual ou psicológico. Ele aponta para um processo político das classes dominadas que buscam sua própria liberdade da dominação, um longo processo histórico no qual a educação é uma de suas faces. (FREIRE, 2014b, p. 74-75).

Dentro do universo teórico da EDH, não são poucas as afirmações do empoderamento como dimensão necessária da EDH. Apesar disso, na revisão de literatura não foi encontrado nenhum trabalho que problematizasse o tema apresentando diferentes meios de compreensão do termo, sendo que indistintamente o empoderamento é utilizado como exclusivamente destinado aos grupos identitários ou ainda como uma metodologia que permite dar poder a todos para que ajam contra as formas de injustiças sociais, neste sentido indica Candau e outros autores que “a pedagogia do empoderamento deve fortalecer as capacidades dos atores [...] para sua afirmação como sujeitos [...]” (CANDAU et. al., 2013, p.39).

Neste sentido, Magendzo (1999) indica o empoderamento como método de formar sujeitos de direito, enquanto Candau (2008) o apresenta sob a perspectiva dos grupos sociais, compreendido como identitária culturalmente,

[...] desde o início firmou-se a educação em direitos humanos, a formação de um sujeito de direito capaz, através de um processo de empoderamento, contribuir para a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa dela. (MAGENDZO, 1999, p. 10).

Outro elemento que é considerado fundamental na educação em direitos humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (*empowerment*) principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade [...]. O “empoderamento” tem uma dimensão coletiva. Trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.” (CANDAU, 2008, p. 290).

Conforme se depreende da literatura estudada sobre EDH, a questão do empoderamento está diretamente relacionada com a ideia da formação de sujeitos de direitos, trata-se de uma perspectiva da formação que respalda os meios de luta de pessoa ou grupos socioculturais mais excluídos e discriminados. Significaria atribuir, através de um processo educativo, condição de usufruir ou de exigir direitos. O empoderamento pressupõe construir um sentido ativo e

participativo da pessoa nos espaços institucionais e sociais, o que Magendzo (1999) descreve como um dos princípios da pedagogia ativa e crítica em que deve se basear a EDH.

Através dos processos de empoderamento é possível articular a luta pela igualdade de gênero, bem como contra o racismo e outras formas de discriminação. O ato de empoderar pessoa ou grupo garante que eles construam seus espaços de realização de direitos e cidadania dentro da sociedade. Entretanto, não tem como perspectiva a transformação da estrutura social.

Por fim, o terceiro eixo no qual deve pautar-se a EDH é educar para o nunca mais, o qual diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de uma sociedade mais humana. Trata-se de “[...] resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países” (CANDAU, 2008, p. 290), o que faz muito sentido diante do histórico de governos ditatoriais e militarizados, que marcaram, por meio da arbitrariedade e da violência institucionalizada, a realidade de muitos países latinos, em especial o Brasil no período de 1964-1985.

Portanto, é necessário que a EDH esteja também a serviço da recuperação da memória, para que seja possível construir instrumentos que apontem para a superação da violência institucionalizada e dos mecanismos de impunidade. Magendzo (1999) indica que o educar para o nunca mais supõe contrapor-se às formas de arbitrariedade e autoritarismo, através da negociação e da consulta, com vistas à sociedade verdadeiramente democrática.

Sacavino (2013) desenvolve a ideia de uma “pedagogia da memória”, onde discute a importância da memória para a construção identitária individual ou coletiva e para desconstruir a cultura do silêncio e da impunidade evitando a reincidência dos horrores da colonização, escravidão, ditaduras, autoritarismo, entre outras formas de dominação e “[...] reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o 'nunca mais' [...]” (SACAVINO, 2013, p. 87). Revela assim a ideia da memória como outro aspecto interessante a respeito do educar para o nunca mais, inclusive para a construção de processos identitários a partir da memória e da história.

A memória “[...] é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.)” (VON SIMSON, 2006, p. 1); pode ser individual (embora conte com a experiência social da pessoa) e coletiva, além disso, é possível que seja expressa pelos grupos dominantes (lugares da memória), como também pelos grupos dominados (memórias marginais). Para Von

Simson, é fundamental as pesquisas, que através da ciência, criam condições para que a memória, a partir dos dominados, tornem expressões na sociedade.

Neste sentido, os processos da EDH tornam possível o resgate não apenas da memória coletiva já construída pela história, através de materiais organizados em livros, memoriais e outro, mas também, da construção da memória dos “vencidos da história”¹⁰ (LOWY, 2002), essencial para que os conteúdos sejam analisados de forma crítica e atuem potencialmente para a construção da cultura de direitos humanos, identificados prioritariamente com as pessoas excluídas.

Se considerar o período da história nacional composta pelas práticas ditatoriais do autoritarismo militar, que além das barbaridades marcadas por supressão de direitos e violência, também foi responsável por utilizar o sistema educativo como reproduzidor das desigualdades e de radicalizar o individualismo na sociedade a ponto de romper os laços de fraternidade entre as pessoas (VIOLA, 2010), torna-se imprescindível a construção da memória como modo de rever a história que era permitida pelo Estado (do vencedor da história), cultuada ou suprimida pela educação formal da época. Assim, a EDH pautava-se, em seus primórdios, por meio dos movimentos populares, como projeto de educar para transformar a cultura do esquecimento e do privilégio conjuntural, no intuito de superar a barbárie.

Além disso, o sentido de resgatar a memória está relacionado aos processos de mudança, pois o “[...] trabalho com a memória [...] não nos aprisiona no passado, mas nos conduz com muito maior segurança para o enfrentamento dos problemas atuais.” (VON SIMSON, 2006, p. 4). Constatar fatos do passado permite emergir mais consciente quanto aos problemas contemporâneos e pode conduzir para ações de superação e de não reiteração da história, no caso, de características dominantes.

Formar sujeitos de direitos, por meio de processos de empoderamento, além de educar para o nunca mais, parecem constituir elementos essenciais que evidenciam o compromisso com a consolidação de uma cultura que promova os direitos humanos, devendo permear a prática educativa em direitos humanos.

10 Esta expressão é referente a teoria desenvolvida por Walter Benjamin, na qual propõe uma leitura da história a partir do ponto de vista dos vencidos. “A exigência fundamental de Benjamin é escrever a história a contrapelo, ou seja, do ponto de vista dos vencidos – contra a tradição conformista do historicismo alemão cujos partidários entram sempre “em empatia com o vencedor” – Tese VII (10).” (LOWY, 2002, p. 203).

1.4. Construção Histórica da Educação em Direitos Humanos

Apresentar a trajetória histórica da EDH significa articular as fontes históricas, políticas e as lutas sociais em defesa dos direitos humanos. A construção da EDH, sobretudo, surge (historicamente) como uma das ações de resistência às várias formas de violações aos direitos humanos, ocorridas por meio de guerras, autoritarismo, ditaduras e outros meios de arbitrariedade que interrompem a vida ou impedem a sobrevivência digna da pessoa humana. Por esse motivo, segundo Bittar (2011) é necessário reafirmar que o direito de resistir às formas de exploração e opressão constitui uma das dimensões educativas dos direitos humanos.

A Segunda Guerra Mundial foi o grande paradigma mundial no qual os movimentos de garantia e afirmação dos direitos humanos assentou seu marco na modernidade. A forma encontrada para reconhecer e garantir os direitos humanos da pessoa humana foi a sistematização por meios normativos, especialmente expressadas na DUDH.

Na DUDH consta um rol de direitos humanos que devem ser respeitados para a garantia da vida e da dignidade humana, inclusive, como visto, a educação consta nesse rol dos direitos humanos. Não obstante, a DUDH articula a educação, sob a concepção de transmissão de conhecimento e a garantia/efetividade dos direitos humanos, exteriorizando o que veio a ser, posteriormente, a EDH, ao afirmar em seu preâmbulo que,

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humano como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universal e efetiva tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948)

O preâmbulo da DUDH ainda traz a necessidade de conhecer e respeitar os direitos humanos para impossibilitar “[...] atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade” (ONU, 1948), referindo-se aos terrores do nazismo e da Segunda Guerra Mundial, atenta sobre a “[...] exigência de que Auschwitz não se repita [...]”¹¹ (ZENAIDE, 2014, p.01). O que veio a ser

11 Zenaide (2014) faz referência ao filósofo Theodor Adorno, da escola de Frankfurt, autor da obra “Educação após Auschwitz”.

entendido e debatido em alguns trabalhos sobre EDH, em especial por Candau (2007; 2008) como “educar para o nunca mais”, compreendido como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da EDH.

Na perspectiva apontada por Candau (2008), “o educar para o nunca mais é um dos elementos que devem ser observados na EDH, resgatar a memória histórica, romper com a cultura do silêncio e da impunidade” (CANDAU, 2008, p. 290) é o meio de manter vivo o rechaçamento das formas de violência. Neste sentido, a educação em direitos humanos deve apontar, sobretudo, para a resistência à violência, através da luta social.

A ideia de uma educação que se oriente para o nunca mais pode ser percebida no artigo XXVI, 2, da DUDH, que reafirma qual deve ser a concepção da educação dos povos, atribuindo à educação um caráter essencial na garantia dos direitos humanos,

[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução [educação] promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

Assim, foi principalmente face aos horrores cometidos pelo nazismo que “[...] os direitos humanos projetaram um gradual aumento da participação das populações na construção da cidadania” (VIOLA; PIRES, 2012, p. 25). Paralelamente à demanda no seio social é possível verificar a sistematização por meio de documentos normativos.

No Brasil (semelhante a outros países da América Latina¹²), o contexto político da ditadura militar (1964-1985), marcada pelo autoritarismo institucionalizado, antidemocrático e por práticas de extrema violência, evidenciadas nas torturas físicas, desaparecimento forçado e assassinatos, foi a causa de resistência dos movimentos sociais e que motivou a organização, a princípio não formal, de uma educação que fosse voltada para os direitos humanos. O papel dos movimentos sociais foi essencial para a resistência contra as violações institucionalizadas dos direitos humanos nesse período.

Na perspectiva de Viola (2012), os movimentos sociais foram essenciais para a garantia de direitos humanos. Para o autor, a exigência da defesa dos direitos humanos partiu muito mais da luta da sociedade civil contra o governo ditatorial, do que por força vinculativa da DUDH.

12 Assim como no Brasil, a EDH surge nos demais países da América Latina no contexto histórico de transição dos regimes ditatoriais militares para os sistemas democráticos, por isso apresenta características comuns a todos os países latino-americanos.

Portanto, discutir a construção histórica da EDH (em geral, mas especialmente no Brasil) exige atenção para três dimensões. A primeira dimensão trata da compreensão da relação entre educação e os direitos humanos – que já responde à questão: por que a educação para os direitos humanos? A segunda dimensão discute os movimentos de luta pelos direitos humanos, conseqüentemente, pela EDH que foi concretizada, inicialmente pela organização social e de um setor da igreja católica, por meio da educação popular. Por fim, a última dimensão é a do desenvolvimento normativo que, em consequência da pressão popular e dos acordos assumidos com a comunidade internacional, levou o assunto a ser incorporado na educação formal.

1.4.1. O Lugar dos Direitos Humanos na Educação em Direitos Humanos

A relação entre direito humano e educação já foi apresentada anteriormente, entretanto, agora de forma mais específica, é necessário um pequeno complemento para perceber, sob os aspectos históricos, como os direitos humanos desenvolvem uma inter-relação com a educação que se concebe como um dos instrumentos de transformação social, através da formação e desenvolvimento humano dos educandos.

É preciso reafirmar que a concepção de educação que resguarda coerência com a EDH deve partir de uma visão comprometida com a emancipação humana e transformação social. Entretanto, coerente também com a compreensão de que a educação por si só não muda a sociedade, como nos alerta Freire (2015; 1989), mas através da educação, com a ação do educador, pode-se “demonstrar que é possível mudar” (FREIRE, 2015, p. 101).

A questão em torno da formação de cultura dos direitos humanos sobressai como um dos objetivos da EDH. Sob a perspectiva de Cardoso (2013, p. 11) um dos “[...] aspectos necessários para a configuração dos direitos humanos, enquanto projeto emancipatório está na esfera da cultura, ou seja, da educação em seu sentido amplo” (CARDOSO, 2013, p 11), neste sentido o autor indica a educação, por meio da EDH, como um dos aspectos necessários para a consolidação de uma cultura dos direitos humanos, paralelamente à necessidade de superar a visão liberal dos direitos humanos.

Portanto, Cardoso (2013) indica que a educação deve estar em sintonia com a concepção comprometida com as transformações sociais,

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos desencadeia, no plano da cultura, um processo de mudança de mentalidade para o indivíduo entender, aceitar e protagonizar coletivamente transformações estruturais no plano da vida material, que por sua vez irão expandir e radicalizar as mudanças culturais. (CARDOSO, 2013, p. 11).

Diante disso, deve-se compreender que a educação, por si só, não é capaz de transformar a sociedade marcada pela violação dos direitos humanos que oprimem as pessoas em uma sociedade marcada pelo respeito aos direitos humanos, onde todas as pessoas são livres e iguais, entretanto, a educação pode muito. Por meio da educação o educando pode ser motivado a lutar por processos que visem à libertação da pessoa humana, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa para todos.

A partir da experiência dos movimentos sociais Genevois (2007) afirma que a educação (referindo-se à educação popular) foi o instrumento encontrado para construir junto das pessoas mais excluídas, cujos direitos sociais eram os mais violados, durante o final da ditadura militar, a noção de que essas pessoas possuem direitos e que podem reivindicá-los,

[...] justamente os mais carentes de direitos também sofriam de enorme carência das mais mezinhas informações sobre os direitos e as maneiras de reivindicá-los. Ou seja, persistiam, aí, as noções tradicionais de favor, tutela, caridade. Democracia, uma palavra vazia; política, uma ilusão; direitos, um luxo... (GENEVOIS, 2007, p. 10)

Ambos os sentidos (conhecer direitos e poder reivindicá-los) elencam a educação como um meio possível de construção de uma sociedade culturalmente fundada na garantia de todos os direitos humanos necessários à realização da vida humana, inclusive experienciado na prática dos movimentos sociais que “[...] revela um processo de consciência e de luta pelos direitos humanos [...]” (GENEVOIS, 2007, p. 10).

No espírito dessa inter-relação entre a educação e os direitos humanos, os movimentos sociais, passaram a defender a necessidade da EDH como instrumento de garantia de direitos humanos e possibilidade de transformação social.

1.4.2. O Protagonismo da Luta Popular pela Educação em Direitos Humanos.

A realidade concreta de violações e a ação das pessoas – que, segundo Freire (2014a) é a vocação ontológica do ser humano de lutar contra as causas que lhe oprimem para que seja humanizado – foram também responsáveis pela construção histórica da EDH.

Neste sentido, apresentar a construção da trajetória histórica da EDH no Brasil significa, primeiramente, conceber que o homem é ser histórico e que o mundo se constitui a partir da ação humana, e isso importa porque as pessoas, militantes em movimentos sociais pela EDH, protagonizaram as primeiras experiências e conquistaram a incorporação da EDH na educação formal.

A história nacional da EDH passa pela luta pelos direitos humanos e nasce das lutas de resistência contra a ditadura e de busca pela redemocratização. Alguns estudos identificam três momentos nos processos de resistências e do desenvolvimento da EDH nesse contexto: (1) a resistência à ditadura, (2) a transição democrática, (a) institucionalização formal da EDH (VIOLA, 2008; SACAVINO, 2009).

Mas parece necessário lembrar que, antes mesmo da ditadura militar, o país já possuía uma tradição cultural impregnada dos resquícios da exploração colonial e da escravidão africana, formas de negação estrutural dos direitos da pessoa como sendo humana e necessitada. Assim, “[...] entendemos o que é sentir na carne e na alma regaçada a convicção da necessidade de se educar para o nunca mais como uma dimensão da educação em direitos humanos” (ZENAIDE, 2016, p. 40).

Com base na revisão da literatura, pode-se verificar que poucas obras aprofundam a atuação dos movimentos sociais, via educação popular no período da ditadura, limitando-se em apresentar um quadro geral e destacando a importância desses movimentos no processo de redemocratização, especialmente, no período que se inicia a partir do fim da década de 70, relacionando a essas ações a tarefa de manter a memória para evitar a naturalização das violências cometidas pela ditadura militar.¹³

¹³ Claude (2005) aprofunda a educação popular, porém baseada na experiência do Nepal. Padilha (2008) debate a educação popular do Movimento Escola Cidadã a qual se iniciou no final da ditadura e permaneceu ativa durante quase toda década de 1980 no município de São Paulo. Haddad (2014, p. 1263) afirma ser a educação popular “[...] um mecanismo de convocar a população, a partir dos empobrecidos, a mudar as duras condições de vida que estavam submetidos na ditadura”. Candau (2007) atribui à educação popular a metodologia inicial da EDH. Entretanto, apenas Padilha (2008) relaciona a educação popular como instrumento contra a ditadura militar.

Genevois (2007) apresenta duas circunstâncias de atuação do movimento social diante das diferentes intensidades do terrorismo de Estado imposto pela ditadura, num primeiro momento, que a autora denomina como “anos de chumbo”, marcada pelas torturas e assassinatos como meios de coibir as liberdades individuais, era prioritário a defesa dos direitos considerados civis e políticos (aqueles relacionados a liberdade e a participação democrática), salvar as vidas em eminência da morte tornava-se urgente. Durante o período que a autora denomina “abertura”, a atuação voltou-se para os direitos econômicos, sociais e culturais, historicamente negados na sociedade brasileira.

Parte desses movimentos sociais de luta por garantia dos direitos humanos era respaldado por um setor da Igreja Católica. A década de 70, especialmente nos primeiros anos, foi marcada pelo endurecimento das ações violadoras e violentas da ditadura militar no país e, neste período, como indica Cancian (2005), a Igreja Católica esteve profundamente envolvida nas lutas sociais e políticas, na defesa dos direitos humanos e na organização e mobilização das classes populares e programas específicos destinados a promover mudanças sociais.

O exercício dessas atividades no contexto do regime militar “[...] projetou a Igreja Católica no Brasil na vanguarda do ativismo sociopolítico, em prol do reestabelecimento das liberdades democráticas e de uma atitude crítica diante das flagrantes condições de injustiça e desigualdade sociais [...]” (CANCIAN, 2005, p. 17). Esses movimentos tiveram duas dimensões: fornecer uma nova base de sustentação aos direitos humanos e contestar publicamente o regime militar.

Em 1972 foi criada na Arquidiocese de São Paulo, pelo Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, a Comissão de Justiça e Paz na cidade de São Paulo (CJP-SP). A CJP-SP estava, a princípio, comprometida com a defesa dos direitos de liberdade e políticos. O trabalho estava voltado para recebimento de denúncias sobre torturas das pessoas consideradas inimigas, ou seja, aquelas que se manifestavam, de alguma forma, contra o sistema político autoritário da ditadura militar; para o fornecimento de assistência judiciária; para organização de dossiês que pudessem responsabilizar as autoridades governamentais; enfim, para transformar as informações em manifestos e transmiti-las para o mundo (CANCIAN, 2005).

Sob a égide de enfrentamento, os movimentos de direitos humanos, inclusive os relacionados à Igreja, passaram a articular ações educativas, via projeto de educação popular, visando motivar e munir as pessoas para o enfrentamento da ditadura. Era necessário o desvelamento da ideologia dominante e outros preceitos velados ou omissos na educação formal.

A educação popular procurava resguardar a natureza de participação e respeito às condições concretas das pessoas educandas. Carbonari (2010) afirma que a educação popular é forma em que se desenvolveu a construção histórica dos movimentos sociais populares e que “[...] constitui-se numa pedagogia – uma nova teoria pedagógica – *a partir das e para as* lutas populares [...] que nasce e se alimenta dos processos educativos dos movimentos sociais [...]” (CARBONARI, 2010, p. 88) (grifo do autor).

Com o fim da ditadura militar (1985), diversas atuações sociais estavam direcionadas para o processo de redemocratização e para a construção de meios garantidores de manutenção da democracia. Nesse período, como aborda Candau (2013), tiveram início as parcerias e ações conjuntas entre as iniciativas das entidades civis e órgãos governamentais que fomentaram ações e projetos de EDH.

Genevois (2007), ao mencionar a atuação das ONGs, inclusive de outros países da América Latina, com realidades históricas semelhantes, afirmou que chegaram à “[...] conclusão de que Educação em Direitos Humanos era o trabalho mais útil a ser feito; naquele momento, além de novas leis e da Constituinte, era preciso educar para a democracia” (GENEVOIS, 2007, p.11).

Neste sentido, a CJP-SP, em 1987, desenvolveu um projeto de Educação em Direitos Humanos para trabalhar na área de capacitação multidisciplinar de professores de escolas públicas na cidade de São Paulo, o qual logo foi adotado por outras Comissões de Justiça e Paz, além de ter sido integrada à Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos. É interessante constar que, o projeto de EDH desenvolvido pela CJP-SP contou com o apoio de Paulo Freire quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante o governo de Luíza Erundina, na cidade de São Paulo (GENEVOIS, 2007), demarcando esse novo momento da construção da EDH, onde os movimentos sociais passaram a contar com o apoio de instituições públicas e de alguns governos mais progressistas.

Em 1995 foi instituída, sob a coordenação de Margarida Genevois, que esteve na criação da CJP-SP, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de agregar entidades que estavam desenvolvendo experiências em EDH em diversos locais do país, imbuída no espírito de que a educação pode criar e mudar mentalidades, combatendo, assim, as causas de violação dos direitos humanos.

Toda a movimentação dos grupos organizados da sociedade civil, além da atuação concreta de realização e desenvolvimento da EDH, empenhando-se na formação, via educação

popular ou por meio de projetos desenvolvidos na educação formal, atuava também em pressionar o poder público para a institucionalização da EDH por meio de normas e políticas públicas que pudessem ampliar as garantias decorrentes da EDH, relacionadas à educação escolar.

Neste sentido, a normatização sobre EDH também foi uma conquista que decorreu das lutas sociais de garantia de direitos humanos. É importante destacar que a participação dos movimentos sociais e acadêmicos ocorreu em todas as etapas de criação do PNEEDH, além de que membros representantes compuseram (e ainda compõe) a formação do CNEDH.

1.4.3. A Normatização da Educação em Direitos Humanos

A partir da perspectiva de que a educação em direitos humanos deriva da inter-relação entre os direitos humanos e a educação, bem como que ambas são construções fundamentadas na pessoa humana concreta e histórica, é possível que ao longo da história possam ter existido experiências que remontam ao que se conhece atualmente por EDH.

Entretanto, a construção histórica da EDH, para essa pesquisa, possui como marco inicial a sistematização normativa, a nível internacional e nacional, desde a DUDH. A DUDH, apesar de não descrever o exato termo EDH, relaciona a importância da educação como meio de difusão dos direitos humanos a partir da qual posteriormente será desenvolvida a EDH em outros documentos da ONU e que, de certa forma, pautam os documentos nacionais sobre EDH.

Há importantes planos e programas subsidiários à legislação de garantia de direitos humanos, que propõem a Educação em Direitos Humanos. No Brasil, para além da experiência da EDH, através da educação popular, o debate em torno da normatização vem sendo apropriado, especialmente, após a redemocratização, no final dos anos 1990. A iniciativa expressiva mais recente vem da normatização pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos para orientar a prática e a funcionalidade da EDH em todos os setores da educação.

A DUDH pauta-se em duas dimensões que objetivam garantir os direitos humanos uma via educação e, outra via adoção pelos Estados de medidas institucionais (normatização). Neste sentido, declara em seu preâmbulo a necessidade de que cada órgão da sociedade promova o respeito aos direitos humanos por meio da educação. Neste sentido, a educação está apontada pela ONU como meio de promover o respeito aos direitos humanos descritos na DUDH e ainda

que não trate especificamente da EDH, a relação que apresenta entre a educação e os direitos humanos reflete a necessidade da EDH.

O primeiro documento internacional a dar destaque à EDH foi a Declaração e Programa de Viena, elaborada em 1993 na Conferência Mundial de Direitos Humanos. Essa Declaração descreve no artigo 80 que:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos. (ONU, 1993).

Vale ressaltar que o Brasil não ratificou formalmente¹⁴ a Declaração e Programa de Viena, apesar de ter ratificado os protocolos adicionais a ela. Entretanto esse documento serve de fundamento à formulação oficial da EDH no Brasil, inclusive nas resoluções e portarias que normatizam a EDH.

Neste sentido, a Declaração e Programa de Viena, além de indicar a educação como meio de reforçar o compromisso com os direitos humanos, prescreve no artigo 81, “[...] que os Estados desenvolvam programas e estratégias específicos que assegurem uma educação, o mais abrangente possível, em matéria de Direitos Humanos” (ONU, 1993), ou seja, que tomem medidas oficiais para a institucionalização da EDH, atribuindo ao Estado à responsabilidade de formular políticas públicas de EDH.

A Declaração e Programa de Viena aqueceu a discussão acerca da EDH na comunidade internacional, decorrendo, em seguida, a Década da ONU em matéria de EDH, entre os anos de 1995 a 2004.

Essa Década foi um período de estudos e debates visando definir bases programáticas e meios de incluir nos países, inclusive o Brasil, uma agenda oficial sobre a EDH. No bojo dos trabalhos da Década da ONU em matéria de EDH disseminou-se a ideia da criação específica de

¹⁴ Existem dimensões e etapas para a incorporação de um tratado internacional ao país. A CF/88 descreve no art. 84,VIII, que cabe ao presidente da república ratificar os tratados internacionais de qualquer natureza e, dependendo dos compromissos elencados, exige, conforme art. 49,I, a aprovação do Congresso Nacional. Em seguida, de acordo com a forma (art. 84, VIII ou 49, I), o ato ratificador deve torna-se decreto ou lei. Entretanto, há um debate no meio jurídico de que os tratados internacionais de direitos humanos devem ser considerados como regra independentemente de ter sido formalmente ratificado pelo presidente da república ou pelo congresso. A defesa de que os tratados internacionais em matéria de direitos humanos são incorporados ao sistema jurídico brasileiro, independentemente de ratificação, pode ser encontrado nas obras de Cançado Trindade (1993) e Flavia Piovesan (2006).

um documento que abordasse o tema. A princípio foram propostas as Diretrizes para os Planos Nacionais (1997) de EDH que, em seguida, foi subsumido pelo PMEDH, sendo este a principal decorrência oficial dessa Década.

O PMEDH¹⁵ iniciou sua vigência em 2005 com fases de aplicação que iriam até 2014, mas que, posteriormente foram expandidas até 2019, destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais de EDH. O principal objetivo da PMEDH é propor uma cultura universal de Direitos Humanos por meio da Educação e, neste sentido, compreende a Educação como instrumento capaz de

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e, a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2007).

Metodologicamente, o PMEDH propôs um plano de ação dividido, a princípio em duas fases e, posteriormente, ampliou-se mais uma fase. A primeira fase foi de 2005 a 2007 e teve ênfase no sistema educacional (educação escolar). Estava centrada na integração da educação em direitos humanos nos níveis da educação básica. Nela constaram os objetivos do plano de ação e estratégias de medidas mínimas a serem tomadas pelos países.

A segunda fase do Programa Mundial, realizado de 2010 a 2014, incentivou medidas concretas para integrar a EDH em todos os setores. Para isso, focalizaram-se na educação superior e na formação de quadros do funcionalismo público, em particular docentes, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

Por fim, está em vigor a terceira fase do plano de ação do PMEDH, que não estava prevista no início do Programa, mas, a pedido do Conselho, foi incluída em 2015, para vigor até 2019. Esta fase está dedicada a reforçar e acompanhar a implementação da educação em direitos humanos na educação básica e superior, na formação de professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares.

Neste sentido, a ONU prorrogou as etapas do Programa Mundial e segue na intenção de que os países membros incluam a EDH na rede de ensino pública, que criem meios de inserir a EDH na educação superior e em outros setores da sociedade, principalmente, na formação de

15 Proclamado pela Resolução no 59/113-A da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 2004. O PMEDH foi adotado por todos os países-membros da ONU em julho de 2005.

professores. Provavelmente a nova fase do PMEDH está dedicada a verificar as condições de implementação da EDH nos Estados-membros.

É possível verificar que a preocupação da ONU, sobretudo, está em inserir a EDH na educação escolar na estrutura político-normativa dos países membros, portanto sua estruturação volta-se prioritariamente para a formação de alunos da rede básica e da educação superior, bem como para a formação dos professores.

Em nível nacional foi elaborada a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, a qual pretendeu demonstrar o comprometimento oficial do Brasil com uma formação voltada para a promoção, defesa e ampliação dos direitos humanos, constituída a princípio pelo CNEDH.

A criação do CNEDH em 2003 esteve a cargo da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH/PR), que na época tinha status de Ministério e tinha como Secretário Especial Nilmário Miranda. Inclusive, o Programa Nacional de Direitos Humanos¹⁶ (PNDH) propôs ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização sobre os direitos humanos.

O CNEDH é uma instância colegiada que, entre outras atribuições, era responsável (quando de sua criação) de propor ações a serem desenvolvidas junto às instituições de ensino formal, escolas de governo e aos cursos de formação em carreiras públicas, inclusive com criação de cursos sobre o tema; propor capacitação e atividades de educação em direitos humanos junto às entidades da sociedade civil; propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema educação em direitos humanos; e de elaborar e aprovar o PNEEDH.

A primeira formação do Comitê, em sua instauração, era constituída pelas seguintes pessoas e representações de entidades e órgãos públicos: a) Aida Maria Monteiro Silva; b) Eliane Santos Cavalleiro; c) Flávia Cristina Piovesan; d) Iradj Roberto Eghrari; e) Márcio Marques de Araújo; f) Margarida Bulhões Pedreira Genevois; g) Maria Margarida Martins Salomão; h) Maria Nazaré Tavares Zenaide; i) Maria Victória de Mesquita Benevides Soares; j) Martônio Mont'arvegne Barreto Lima; k) Nair Bicalho; l) Ricardo Brisolla Balestreri; m) Roberto Monte; n) Sólon Eduardo Annes Viola; o) Vera Maria Ferrão Candau; p) Um representante da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados; q) Dois representantes do Ministério da Educação; r) Cinco representantes da Secretaria Especial dos Direitos Humanos; s) Um representante da UNESCO.

16 Tanto o PNDH 1, em 1996, quanto o PNDH 2, de 2002, que antecederam a criação do Comitê Nacional de EDH, previam a relação da educação para a garantia dos direitos humanos no Brasil.

Como se observa, boa parte dos teóricos engajados na pesquisa acadêmica sobre EDH compuseram a primeira formação do Comitê Nacional de EDH, os quais, segundo prescrito na Portaria de formação do CNEDH, foram responsáveis pela elaboração e criação do PNEDH, que está sob o âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos e não ao Ministério da Educação (MEC).

Recentemente, a Portaria nº 372, da SEDH (BRASIL, 2015), reestruturou a composição e revisou as competências do CNEDH, culminando em um processo de seleção por meio de edital público, a fim de intensificar a participação social na Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. A nova composição formada em 2015 do Comitê Nacional divide-se em cinco categorias: órgãos públicos (inclusive um representante do MEC), organismos internacionais, Instituições de Ensino Superior, sociedade civil e especialistas. A revisão do PNEDH e a implementação das Diretrizes Nacionais para a EDH estão entre as principais competências do CNEDH¹⁷.

Por sua vez, o PNEDH é um documento de natureza normativa e de ampla abrangência, compreendendo as dimensões educativas que vão além da educação formal, neste sentido, direciona-se para cinco eixos de atuação que compreende: a educação básica; a educação superior; a educação não-formal; a educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança; a educação e mídia. Para cada eixo estão estipulados os princípios e as ações programáticas.

A primeira versão do PNEDH foi elaborada em dezembro de 2003 como resultado do trabalho do CNEDH, instituído pela Portaria 66/2003, da SEDH/PR. Tratava-se de uma versão preliminar a qual deveria ser debatida nas diversas regiões do país, por todas as instâncias relacionadas à proteção dos direitos humanos.

Paralelamente aos compromissos junto à ONU em decorrência do PMEDH é possível perceber a preocupação do governo, por meio dos ministros da SEDH/PR e do MEC, a preocupação em consolidar a política nacional de educação em direitos humanos. Para tais ministros “[...] o quadro de graves violações somente será alterado se conseguirmos formar cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios para a sua proteção e voltados para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e da cultura de paz.” (BRASIL, 2003, p. 6).

¹⁷ Em 30 de março de 2016, após um período de inatividade, foi reinstalado e em abril de 2016 foi dada posse aos membros da nova composição do Comitê Nacional de EDH, inscritos conforme edital 3/2015, de 27/08/2015. Dentre as cadeiras estão as representantes de Movimentos Sociais (Ex. MNDH, IDDH) e de Instituições de Ensino Superior (ex. UNISINOS).

Diante disso, a preocupação do governo em oficializar a EDH também expressa que o PNEDH é fruto de acordo e pacto com a política internacional.

Os membros do CNEDH que operacionalizaram o PNEDH demonstravam-se preocupados com a exclusão social causada pelo sistema de mercado, para eles,

O contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos. (BRASIL, 2003, p. 9).

Nesta primeira versão está indicado claramente que a concepção neoliberal que marca as ações governamentais é um empecilho à promoção e garantia dos direitos humanos que devem ser indistintamente de todas as pessoas; em contrapartida, o PNEDH defende que é necessário adotar a concepção dos direitos humanos que “[...] incorpora a compreensão de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária [...] alicerçada na soberania popular [...]” objetivando por meio da EDH “[...] a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e protagonistas da materialidade das normas e pactos que os regulamentam [...]” (BRASIL, 2003, p. 10). Neste sentido, a educação tomaria uma perspectiva que visa fortalecer o Estado Democrático de Direito, por meio da formação voltada para a cidadania e conhecimento dos direitos.

Assim, os membros do CNEDH descrevem que ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito estadual, regional, nacional e internacional. Em 2005 foram realizados encontros estaduais para a difusão do PNEDH e para contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Segundo informação do CNEDH, mais de 5.000 pessoas de 26 unidades federadas, teriam participado desse processo de consulta que, “[...] além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área” (BRASIL, 2007, p. 12).

Em 2006 foi concluído o trabalho de elaboração do PNEDH, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO (BRASIL, 2007). Esta equipe foi responsável por organizar os dados colhidos e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentando-a ao CNEDH. O CNEDH efetuou

revisão da versão que em seguida foi submetida à consulta pública via internet e posteriormente à revisão, construiu a versão definitiva do PNEDH, publicado em 2006.

Entre as funções e as finalidades do CNEDH consta “[...] elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [...]” (BRASIL, 2003), entretanto, seria possível perceber certa incoerência com a contratação, via licitação, de uma entidade para formular a versão preliminar do PNEDH.

Vale ressaltar que entre os membros do CNEDH no período da elaboração e publicação do PNEDH, constavam pesquisadores que foram referências ao longo desse trabalho, entre eles: Aida Maria Monteiro Silva, Margarida Genevois, Maria Nazaré Tavares Zenaide, Paulo César Carbonari, Solon Eduardo Annes Viola e Vera Candau.

A forma em que está estruturado o PNEDH permite apresentá-lo em duas partes, sendo que na primeira parte está a apresentação e a introdução, contendo os objetivos gerais e linhas gerais de Ação. Enquanto na segunda parte constam as concepções, princípios e ações básicas nos cinco denominados eixos de atuação da EDH: I. Educação Básica, II. Educação Superior, III. Educação Não Formal, IV. Educação de Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e V. Educação e Mídia. Por fim indica notas e anexos.

Na primeira parte, além das informações acerca da composição do CNEDH, o PNEDH é apresentado conjuntamente pelos Ministros da SEDH/PR, da Educação e da Justiça. Neste sentido, afirmam que o PNEDH “[...] resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo [...], organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil” (BRASIL, 2007, p. 11).

Além disso, os ministros reforçam que o documento é compromisso do Estado brasileiro com a concretização dos direitos humanos e que, portanto, incorpora os principais aspectos dos documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, estabelecida como “[...] política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 13).

Na introdução do PNEDH há uma tentativa de contextualizar o cenário onde os direitos humanos estão inseridos nacional e internacionalmente, bem como sua significação histórica, notadamente quanto aos aspectos da ditadura militar. Nas considerações, o próprio documento identifica o paradoxo existente entre o amplo sistema de proteção aos Direitos Humanos e as inquietantes violações ocorridas no cotidiano, afirmando que

[...] o processo de globalização, compreendido como novo e complexo momento das relações entre nações povos, tem resultado na concentração da riqueza [...] onde se aprofunda as desigualdades e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2007, p. 21).

Entretanto, a construção do diálogo sobre o contexto dos direitos humanos não aprofunda a problematização sobre as causas reais de violação para além da indicação citada acima, referindo-se, por exemplo, à globalização meramente como um novo momento de relação entre as nações. Para Hinkelammert (2014) trata-se da globalização do sistema de mercado capitalista por meio de ampliação das empresas transnacionais, sendo ela a responsável pela violação dos direitos humanos das pessoas e, conseqüentemente, da exclusão social.

A EDH é tida como um desafio central da humanidade no contexto atual, face às violações aos direitos humanos. O PNEDH identifica os inúmeros avanços legislativos que oficializam a defesa dos direitos humanos, em nível nacional e internacional, também indica o contexto marcado por violações, sobretudo quanto à exclusão social e a escassez de políticas públicas voltadas para os direitos econômicos, sociais culturais e ambientais.

O PNEDH indica a necessidade de adotar

[...] uma concepção contemporânea dos direitos humano [que] incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2007, p. 23).

Sob essa perspectiva é possível verificar a diferença de como a concepção de direitos humanos é abordada no PNEDH e nas indicações trazidas no capítulo dois. Hinkelammert (2002; 2016) pauta a concepção de direitos formatados a partir da constituição e compreensão dos direitos humanos, porém o PNEDH apresenta a ideia de concepção de direitos humanos como resultado da formação de sujeitos de direitos.

Paralelamente, à formação de sujeitos de direitos, o empoderamento dos grupos vulneráveis e o educar para o nunca mais, são preceitos trazidos pelo PNEDH e que vão ao encontro das dimensões apresentadas por Candau (2008) como sendo essenciais para o desenvolvimento da EDH.

A concepção de educação indicada no PNEDH deve ser “[...] direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades” (BRASIL, 2007, p. 25), o que explicita a

necessidade da formação, sobretudo escolar, como requisito para a cidadania plena.

Ainda na primeira parte, o PNEDH indica os objetivos gerais e as linhas de ação, nas quais se subdivide: (1) desenvolvimento normativo e institucional; (2) produção de informação e conhecimento; (3) realização de parcerias e intercâmbios internacionais; (4) produção e divulgação de materiais; (5) formação e capacitação de profissionais; (6) gestão de programas e projetos; e (7) avaliação e monitoramento.

A segunda parte do PNEDH está dedicada a organizar e indicar as concepções, princípios e ações programáticas dos cinco eixos de atuação, que são: educação básica; educação superior; educação não formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança; e educação e mídia.

Percebe-se na organização dos chamados eixos de atuação do PNEDH que ele está empenhado em garantir formação em direitos humanos tanto para os educandos em fase escolar, quanto para os agentes públicos. Neste sentido, o PNEDH parece indicar os professores, agentes de justiça e de segurança pública, como setores que demandam maior atenção quanto à garantia dos direitos humanos.

Por fim, considerando o eixo sobre a educação básica, um elemento que chama a atenção é o fato de que, mesmo tendo sido observados preceitos de organização democrática para a elaboração do PNEDH, com a participação de movimentos sociais, governos e instituições de ensino superior, a participação de professores da educação básica parece não ter sido considerada nesse processo. Ainda que essa participação possa ter ocorrido na fase de divulgação por meio das conferências municipais ou estaduais, bem como, via internet, não há destaque para a participação de professores da rede básica de ensino, especialmente da educação pública.

Uma provável consequência dessa omissão pode ser indicada como sendo a imposição vertical de uma obrigação normativa aos sistemas de ensino da educação básica. Portanto, desconsidera as especificidades da prática escolar, o que pode implicar em prejuízo da efetividade da EDH.

Por fim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu, em 2012, as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Descreve em seu artigo 3º que a finalidade da EDH é promover a educação para a mudança e a transformação social, baseada, entre outros, nos princípios da igualdade e da dignidade humana.

1.5. Percepções Atuais sobre a EDH e a Produção sobre o Tema

A institucionalização da EDH na educação formal no Brasil, mesmo com todo avanço apresentado, conforme indica a literatura sobre o tema, possui muitas limitações e desafios. Entretanto podemos compreender que as pesquisas sobre o tema estão empenhadas em debater estas questões na expectativa de encontrar meios de solidificar a EDH.

A produção teórica especificamente sobre o tema ainda muito recente na história da educação no Brasil e está se construindo. Vimos que há poucos artigos publicados (com relação a outros temas), mas, há um corpo consistente de obras (livros) sobre EDH. Conforme já mencionamos, a maior parte dessas obras segue o formato de coletânea publicado em livros impressos e em e-books, com destaque para as publicações da editora da UFPB, com apoio governamental. Além dessas obras e artigos em revistas acadêmicas, há inúmeras dissertações e teses que abordam a temática.

Além disso, segundo Cardoso (2013), no ano de 2012 foram criados cinco Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares em Direitos Humanos ou em temas similares. Conforme descreve o autor “[...] a pesquisa em direitos humanos, em nível de pós-graduação, irá extrapolar a tutela epistemológica do Direito para assumir a dimensão interdisciplinar que lhe é específica” (CARDOSO, 2013, p. 7-8), ressaltando a importância da teoria aliada à prática quanto aos direitos humanos.

A instituição da política nacional de EDH, sobretudo a criação do PNEDH, pode ser considerada um marco nas pesquisas sobre a EDH. Dois sentidos destacam-se quanto a essa possibilidade. Primeiro, nota-se um crescimento da publicação de obras a respeito da EDH, em especial debatendo a dimensão escolar. Segundo, seria que, a partir da política nacional de EDH, houve uma espécie de padronização da nomenclatura, utilizando-se prioritariamente “Educação em Direitos Humanos” no lugar de “Educação para Cidadania” ou outros termos relacionados.

A relação entre educação e direitos humanos, inclusive a nível teórico, vem se afirmando desde a década de 70, onde a educação popular era uma expectativa de debate sobre direitos humanos diante das violações advindas da ditadura militar. Essa relação se dava em vários sentidos e possibilidades, ou seja, a educação como direito humano, a educação como meio de realização do direito humano, entre outras. Mas, sobretudo, era possível verificar as análises a partir da compreensão ampla da educação que abarcava modelos não escolares, ou seja, a partir

das experiências promovidas pelos movimentos sociais (educação popular), das experiências de outros países da América Latina e das propostas institucionais vindas da ONU.

Tais produções exerciam, na verdade, um importante papel de pugnar pela necessidade de ocorrência da EDH na educação formal e refletiam, portanto, uma demanda de sua sistematização.

Neste sentido, como exemplo, vale a pena destacar que a publicação de artigo mais antiga que foi encontrada ao realizar a revisão de literatura com as palavras de busca “educação em direitos humanos” foi o artigo de Rodrigues, no ano de 1982, na Revista *Educar* da UFPR¹⁸, o qual defende a importância da EDH na educação formal. Quanto ao período da publicação, é possível que, o contexto histórico de possibilidade de redemocratização – por conta do abrandamento do sistema, após anos de crueldade vinda da ditadura militar – permitiu que o tema educação em direitos humanos permeasse também as revistas de produções acadêmicas.

Rodrigues (1982) analisou a importância de a educação ocupar-se dos direitos humanos, de uma forma que não problematizou o contexto político e social da época, até mesmo porque ainda estava inserido num governo militar ditatorial e arbitrário, entretanto, afirmava a necessidade da EDH para a efetividade da dignidade humana, ou seja, o respeito aos direitos humanos que estavam sendo profundamente violados pela repressão militar. A princípio a autora trata, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a importância da escola defender os direitos humanos dos seus alunos. Neste sentido, referencia-se no direito à vida, à liberdade, à alimentação e o acolhimento dos educandos.

Num segundo momento dispõe sobre a necessidade da educação em direitos humanos, afirmando que “[...] cabe a educação ocupar-se – em todos os níveis e graus – do ensino dos direitos humanos, afim de que a profunda aspiração dos homens à dignidade humana seja definitivamente preservada.” (RODRIGUES, 1982, p. 153).

Por outro lado, após a consolidação da política educacional sobre EDH, especialmente, com a criação do PNEDH, as produções mudaram o foco principal de análise. Isso não significa exatamente que o PNEDH seja o objeto central nos artigos sobre o tema, mas por haver no país uma sistematização, as abordagens acadêmicas passaram a discutir como seria a perspectiva e atuação pedagógica da EDH, a formação de professores (CANDAU e SACAVINO, 2013);

18 O artigo está disponibilizado no site da Scielo. Atualmente esta Revista chama-se “Educar em Revista”, da UFPR. Em busca no site da revista foi encontrado o artigo.

prática docente (PEREIRA, 2011 e 2015); a organização curricular (ZENAIDE, 2008; SILVA, 2015); a questão da transversalidade curricular e do ensino (ARAUJO, 2008; ZENAIDE 2008; PEREIRA, 2015); a necessidade de uma educação intercultural (CANDAU, 2008, 2012a, 2012b); entre outros tantos assuntos que permeiam a prática educativa.

A propósito da interculturalidade, existe uma abordagem sociológica muito frequente e importante na teoria da EDH a respeito da igualdade e universalidade dos direitos humanos, no qual debate-se o respeito aos direitos humanos, paradoxalmente, a partir da ideia de diferenças (SACAVINO, 2013; CANDAU, 2013) no contexto da sociedade atual. Trata-se de uma proposta para a compreensão dos direitos humanos de igualdade, um dos pilares sobre qual o direito humano foi constituído na modernidade.

Quanto ao sentido da padronização da nomenclatura é possível avaliar que, anteriormente, não havia um cuidado na utilização dos termos. Neste sentido, as produções teóricas usavam indistintamente no mesmo sentido que se compreende a EDH atualmente os termos: ensino das liberdades fundamentais (RODRIGUES, 1982), Educação em Cidadania (STEIN, 1999; SILVA, 2000; FELICIDADE, 2001; BITTAR, 2004; CANDAU, 2008) ou Educação Cidadã (PADILHA, 2008), Educação e Democracia (KLEIN, 2006).

A expressão “educação em direitos humanos” passou a ser utilizada de maneira sistematizada após a criação do PNEDH. Claro que a uniformização do termo não isenta da polissemia dessa expressão, por exemplo, Fonseca (2014), ao contrário da utilização da maioria dos autores que tratam sobre EDH, posteriormente ao PNEDH, escreveu um artigo utilizando a terminologia “educação em cidadania” de forma análoga ao debate sobre a EDH.

Vale considerar que, já na criação do CNEDH, em 2003, estava previsto que caberia ao colegiado propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema educação em direitos humanos¹⁹. Muitos dos membros do Comitê eram pesquisadores e acadêmicos vinculados à universidade. As pesquisas teóricas, posteriormente ao período de sistematização e normatização da EDH, são prioritariamente voltadas para a EDH em nível escolar. Dessa forma, é possível supor que a institucionalização da EDH proporcionou a ampliação da produção teórica, mas, direcionou-a, sobretudo, para a educação escolar.

19 Conforme descreve Art. 1º, X, da Portaria 98, de 9/07/2003, da SEDH/PR: “Art. 1o - Instituir o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos com as seguintes: [...] X - propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema educação em direitos humanos”. (BRASIL, 2003)

É possível perceber ainda que, por ser o PNEDH um documento de natureza vinculativa, isto é, de obrigatoriedade de sua ocorrência nas redes de ensino da educação formal (conforme parâmetros nacionais de EDH), propiciou inúmeras pesquisas empíricas sobre as experiências de implementação da EDH nas redes de ensino (ANDRIOLA, NUNES e NUNES, 2005; KLEIN e D'AGUA, 2015; PEREIRA, 2015; CARVALHO, 2012; BATISTA; MUNIZ; LUCENA, 2015; NUNES 2016;).

Neste sentido, Candau e Sacavino (2013) afirmam sobre a implementação do PNEDH que “[...] tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.63), inclusive acadêmicas.

Portanto, na revisão da literatura é possível concluir que, a partir de diversas perspectivas existentes dentro do processo educacional, a EDH seria um meio viável de contrapor-se à crescente violação dos direitos humanos na atualidade, a qual se apresentaria como instrumento para a efetivação de uma cultura de paz, de “[...] criação de uma cultura dos direitos humanos [...]” (CANDAU, 2008, p. 290), cujas práticas geradoras dessa cultura, deveriam começar nas relações escolares e, expandir-se para as relações comunitárias e em todos os níveis da sociedade.

Alguns trabalhos valorizam a EDH a partir de sua institucionalização e normatização, mas deixam de problematizar o contexto histórico e social de sua construção. Entretanto, a norma, por si só, não parece ser capaz de garantir a realização efetiva da EDH e se estiver desalinhada com os aspectos históricos e sociais que embasam sua construção, pode reproduzir até mesmo os aspectos ideológicos que servem de empecilho para o enfrentamento das reais causas de violação dos direitos humanos.

De outro lado, a visão idealista consubstanciada na existência normativa parece ser superada nos trabalhos que apresentam uma certa problematização sobre os direitos humanos e, conseqüentemente da EDH. Entretanto essa problematização, por vezes, serve para efetuar a crítica aos direitos humanos de forma encerrada nas marcas da contradição entre o legislado e o implementado, não aprofundando, no sentido histórico e dialético, a análise ideológica legitimadora dos direitos humanos.

A educação, como analisou Paro (2010), reflete o modelo de sociedade capitalista, prevalecendo os interesses da classe dominante, ao mesmo tempo em que há uma articulação ideológica para sua manutenção do poder, por isso todas as dimensões da sociedade, inclusive a educação, tem seu sentido e objetivo determinado pelos interesses do capital.

Sob essa perspectiva, as práticas neoliberais, como método do sistema capitalista, é uma realidade que impacta drasticamente a concepção e os aspectos da educação, passando pelas condições de trabalho do professor, pela gestão e práticas pedagógicas. Portanto, é possível identificar, por exemplo, nas obras de Candau (2007, 2008) a relação existente entre o sistema capitalista e a EDH, atribuindo às tensões, conflitos e contradições para a consolidação de uma cultura de direitos humanos na sociedade à vigência das regras de mercado.

Candau (2007, p. 399) identifica que a “[...] globalização, políticas neoliberais, segurança global, são realidades que estão acentuando a exclusão em suas diferentes formas e manifestações.” Portanto, a problematização apresentada pela autora objetiva avaliar, a partir da multiculturalidade, os desafios e perspectivas os quais devem ser abordados na EDH, entre eles a formação de educadores, a tensão entre parceria e cooptação, o risco da fragmentação, o debate de temas transversais e a opção política-ideológica entre os marcos que fundamentam a EDH.

No trabalho intitulado *Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas*, Candau (2008) expressa a necessidade de analisar de problemática dos Direitos Humanos nas sociedades contemporâneas, bem como do “[...] aprofundamento da gênese e evolução histórica do conceito de Direitos Humanos” (CANDAU, 2008, p. 285). Em seguida, a autora utiliza como meio problematizador a indicação histórica, análise categorial e aplicação, sob os aspectos didáticos-pedagógicos, na EDH da “[...] pesquisa promovida no continente latino-americano pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, no período de 1999-2000 (CUELLAR, 2000), orientada a fazer um balanço crítico da educação em Direitos Humanos nos anos 90 na América Latina” (CANDAU, 2008, p. 287).

A mesma autora aborda no artigo “Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores” (CANDAU, 2013), a necessidade da problematização dos direitos humanos. Para tanto, indica a existência de inúmeras possibilidades de conceber os direitos humanos, utilizando como referenciais dois teóricos Nancy Flowers e Peter Fritzsche e outros tantos Latino-Americanos, tais como, Silvia Fernandes, Luiz Pérez Aguirre. Entretanto, considera como objeto problematizado as atuais violações aos direitos humanos, utilizando-as como aportes para abordar os aspectos que os direitos humanos devem ter para servir como instrumento garantidor da dignidade humana, e que, portanto, deve embasar o sentido da EDH.

Além da relação entre a EDH e o sistema econômico, por meio da problematização dos direitos humanos, é possível identificar alguns trabalhos que discutem como a concepção atribuída aos direitos humanos pode impactar a EDH. Quanto a esse debate pode-se destacar, em

especial, o trabalho de Candau (2007; 2008), os quais apresentam a necessidade de compreender a concepção na qual é construído o sentido dos direitos humanos.

Neste sentido, Candau (2007) indica a existência de diferentes (pelo menos duas) concepções de direitos humanos que servem de referencial para a EDH, cujo discurso está marcado por uma polissemia que afetam sua compreensão, e que precisa ser indicada para que a opção entre as concepções possa ser feita de forma clara.

O primeiro [enfoque], marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes, centrados na participação nas eleições. Também estão presentes temas como discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. O horizonte de cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial. O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais, muitas vezes, fortemente mediatizados pela grande mídia e pelas estratégias de marketing. [...]. Privilegia temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza “temas geradores”. Trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume do ponto de vista psico-pedagógico, um construtivismo sociocultural. (CANDAU, 2007, p. 408).

Nesta produção a autora apresenta indícios para um importante debate sobre as lógicas que fundamentam e direcionam as concepções dos direitos humanos, porém a autora não aprofunda a discussão sob a perspectiva da formação dos direitos humanos, mas indica sua efetivação por meio da perspectiva pedagógica a fim de direcionar a EDH, afirmando ser importante identificar a “matriz predominante em cada proposta”, isso permite optar pela concepção da EDH, sendo um “desafio a enfrentar nos próximos anos” (CANDAU, 2007, p. 408).

Entre as pesquisas acadêmicas, a dissertação de mestrado de Vivaldo (2009, p. 145-146) concluiu a existência de “[...] uma grande gama de abordagens para a compreensão dos Direitos Humanos”. Para o autor é possível distinguir dois grandes enfoques, um “[...] nos moldes do modelo econômico capitalista, procurando adaptar-se a ele, sem pretensões de mudá-lo” e outra numa perspectiva “[...] dialética e contra hegemônica, num contexto de luta pela construção de uma sociedade mais inclusiva e plural”.

Quanto ao primeiro modelo o autor aproxima os direitos humanos, sob a égide capitalista, aos direitos individuais, ou seja, afirma que mediante o sistema neoliberal são priorizados os direitos os direitos de liberdade e igualdade; enquanto no segundo modelo (contra hegemônico), os direitos humanos se relacionam com os direitos econômicos, ambientais e culturais, e que deve pautar-se no empoderamento dos grupos mais vulneráveis.

Embora esta proposta de classificação seja interessante para a problematização dos direitos humanos, já identificados sob diferentes concepções, o autor não aprofundou os fundamentos teóricos e práticos que permitiram tal conclusão. Entretanto, dá indícios de que o tema pode ser aprofundado quanto aos seus fundamentos, baseado no contexto e nas correlações de força em determinados momentos históricos. É neste sentido que apontamos a necessidade de compreender os impactos das concepções dos direitos humanos na EDH.

Entretanto, para Hinkelammert, a questão do neoliberalismo não parece tão inofensivo a ponto de ser enfrentado por opção de conteúdos metodológicos na prática educativa escolar, pelo contrário, é um sistema que se manifesta na realidade das pessoas, que inverte e esvazia o sentido dos direitos humanos, causando injustiças, exclusões, explorações e morte das pessoas humanas.

No entanto, as violações dos direitos humanos na realidade social é uma constante, marcada pela atuação política e econômica que demandam a manutenção do sistema capitalista em favor do lucro da classe dominante. A educação – considerada um direito humano e um meio de realização de outros direitos – é vista como mercadoria, sofre interferências do mercado; além de que, a iniciativa privada disponibiliza inúmeras opções (diferenciais que interferem na qualidade da educação) que variam de acordo com o preço, assim o aluno é o consumidor e, quem paga mais, tem mais acesso, ampliando ainda mais as diferenças e injustiças sociais. Assim, faz-se necessário aprofundar o conceito de direitos humanos, com vistas a articulação coerente entre a EDH e os direitos humanos que a fundamentam.

CAPÍTULO 2

Direitos Humanos

Conceituar os direitos humanos não é uma tarefa simples; é possível apropriar-se, grosso modo (provenientes das conceituações dos organismos internacionais e nacionais, bem como de obras jurídicas), da ideia de que os direitos humanos são aqueles direitos inerentes à pessoa humana, os quais se fundamentam na dignidade humana e possuem como características principais a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação, o que significaria dizer que todas as categorias dos direitos humanos (sejam políticos, civis, sociais, econômicos, culturais, ambientais e de fraternidade) são atribuídas para toda pessoa, indistintamente e sem fracionamento, visando à garantia da dignidade humana. Poderia ainda acrescentar a essa compreensão a ideia de que os direitos humanos são atualmente imperativos²⁰ normativos e podem ser exigidos perante o Estado.

A tentativa de universalizar os direitos humanos surgiu, objetivamente, com a DUDH em 1948, após as atrocidades vivenciadas na Segunda Guerra Mundial. A DUDH é um documento ratificado por vários países, sendo composta de 30 artigos que preveem e indicam os direitos humanos que minimamente são essenciais para as pessoas humanas terem uma vida digna. Entre tais direitos, constam os direitos de igualdade e liberdade, que são o núcleo fundamental dos direitos humanos descritos na DUDH. A seguir, constam aqueles conhecidos como “direitos civis”, relativos à participação popular nas decisões públicas, ao direito de ir e vir, ao direito de nacionalidade, à presunção de inocência, à propriedade, à liberdade de pensamento, de religião, entre outros. Por fim, constam os direitos conhecidos como “direitos sociais” que são: direitos à educação, à saúde, à segurança, à cultura e ao lazer, ao trabalho, a um salário digno, à previdência e a segurança social.

O artigo 25 prevê que:

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na

²⁰ A ideia de imperativo normativo ou da norma decorre da teoria do direito como sendo um “[...] elemento essencial para a definição de direito e para a caracterização da norma jurídica, como uma forma de imposição de uma obrigação” (BOITEUX, 2017, s/p), ou seja, são atos que indicam como devem/podem/não devem/não podem fazer as coisas.

invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. (ONU, 1948).

Segundo Lima (1999) o conteúdo desse artigo trata da “[...] base comum humana, que é a satisfação das necessidades físicas e psíquicas indispensáveis para uma vida decente e digna” (LIMA, 1999, p. 172). No mesmo sentido, Hinkelammert (2014, p. 115) sustenta que a base de todos os direitos humanos são os direitos da vida concreta, “[...] que podemos chamar de direitos econômicos e sociais”, e continua afirmando que não é possível realizar nenhum direito humano desrespeitando os valores que asseguram as bases da vida humana.

Entretanto, a realidade nos mostra que boa parte da população está excluída socialmente. A parcela de brasileiros abaixo da linha da pobreza²¹ aumentou pelo segundo ano consecutivo em 2016 e atingiu 11,2%, segundo o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2017), com base nos dados do IBGE. Isso significa dizer que boa parte da população brasileira não tem acesso aos direitos humanos básicos para a realização de uma vida digna, ou seja, não possuem moradia e alimentação adequadas, não possuem acesso ao serviço público de saúde, nem educacional, ao trabalho formal, entre outros. Essas pessoas estão às margens das garantias estatais e legais, não são titulares dos direitos à saúde, à educação, à moradia, entre outros, porque o Estado não os garante publicamente.

Diante desse quadro conjuntural, onde é possível perceber que parte das violações aos direitos humanos está relacionada à ausência de condições sociais para satisfazer o mínimo das necessidades “físicas e psíquicas” (LIMA, 1999, p.172), podendo indagar se as bases dos direitos humanos no mundo de hoje, sob a globalização capitalista, não estariam marcadas pela interpretação dada pelos poderes econômico e político, na estratégia da construção de um mercado total.

Neste sentido o presente capítulo pretende abordar a temática dos direitos humanos para compreender, através de estudos bibliográficos, como esses direitos estão sendo concebidos na atualidade.

Bobbio (1992, p. 24) afirma que “[...] o problema dos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Essa premissa, por sua vez é muito utilizada para

²¹ Linha de pobreza trata-se de um indicador o qual descreve o nível de renda da pessoa ou da família e que a classifica como não possuidora de condições de obter todos os recursos necessários para viver. É possível verificar sobre o tema através do programa federal “Brasil Sem Miséria” no sítio do Ministério do Desenvolvimento Social (<http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria>).

limitar os debates acerca dos direitos humanos aos aspectos políticos em detrimento aos aspectos que ancoram a fundamentação e a justificação da existência e necessidade desses direitos. Para Bobbio, precisamos ter senso de “realismo” (BOBBIO, 1992, p. 45) e discutir as questões concretas que envolvem a guerra e a miséria que são aniquiladores dos direitos humanos, sendo a DUDH um fundamento suficiente quanto aos direitos dos homens.

Bobbio (1992) tem razão ao apresentar uma preocupação que, aparentemente, é mais pontual e pode ter resultado mais rápido para a questão das violações, afinal como apresenta Pinheiro e Souza (2016) ao analisar a obra de Bobbio (1992), o problema de fundamentação “[...] teria sido resolvido por um consenso geral único operado por meio da Declaração Universal de 1948 – uma vez que nem a dedução da natureza humana [os direitos humanos cabem ao homem por serem homem], nem a defesa da auto evidência [por que pertencem a todos os homens] lograram êxito” (PINHEIRO; SOUZA, 2016, p. 65-66).

Entretanto, conforme indicado por Pinheiro (2016), Bobbio atribui à DUDH a fundamentação para a exigência dos direitos humanos, porém, mesmo que a DUDH seja inspiração para maioria das Constituições nacionais, as violações aos direitos humanos continuam sendo realidade nas sociedades, evidenciando a fragilidade da norma como fundamento exclusivo dos direitos humanos.

Faz-se ainda necessário lembrar que Dallari (1999, p. 5) problematiza a análise de Bobbio ao desconsiderar a realidade em lugares (como o Brasil, por exemplo) onde “[...] andam de mãos dadas o materialismo capitalista e o aético positivismo jurídico”, avaliando a necessidade de fundamentar e reiterar o conceito dos direitos humanos para contrapor-se aos que afirmam ser impossível a efetivação de tais direitos. Neste caso, desconsiderar a fundamentação dos direitos humanos pode permitir que não se rebata as causas reais desenvolvidas historicamente de suas violações.

Assim, conhecer e problematizar as bases dos direitos humanos no mundo, como afirma Hinkelammert (2014), se faz necessário diante de tanta violação e problematizar sua fundamentação pode permitir compreender quais seriam as reais causas de violação dos direitos humanos e, portanto possibilitar seu enfrentamento de forma mais incisiva.

Para além das questões da fundamentação dos direitos humanos, é importante perceber que as violações cotidianas desses direitos encontram resposta ou resistência nos movimentos de luta social. Assim, se por um lado os direitos humanos podem ser passíveis de violação e, por outro lado há inúmeros fundamentos que permitem sua afirmação, há também a ação dos

movimentos engajados na defesa desses direitos. Diante disso, seria possível considerar ainda que os direitos humanos estariam em disputa dentro da sociedade.

Corredor (2005) discute que os direitos humanos possuem tamanha dimensão problemática e que, portanto, exigem compreensão a partir de diferentes horizontes, neste caso, sua natureza permite que seja abordado de maneira interdisciplinar. O autor ainda justifica que os direitos humanos são problemáticos não porque não tenham sido definidos ou que não estejam consagrados no âmbito legislativo, mas são “[...] problemáticos, porque sua essência não se reduz ao âmbito jurídico e porque seu núcleo permitiu que fossem abordados em distintas áreas do conhecimento [...]” (CORREDOR, 2005, p. 5). Segundo o autor, os direitos humanos devem ocupar lugar em diferentes ramos do conhecimento, para que sua pesquisa se complemente e seja possível analisá-lo de forma integral na realidade social.

Em geral, como visto no capítulo anterior, a teoria em torno da EDH não aprofunda as possíveis indagações e a problematização a respeito das concepções de direitos humanos. Há debates acerca da existência de contradição entre o legislado e a realidade de violações; outros que relacionam esse quadro conjuntural com o sistema político-econômico, mas, em geral, parecem partir da perspectiva de que as questões referentes às possíveis concepções dos direitos humanos já são resolvidas e aprofundam o debate mais especificamente sobre o desenvolvimento da EDH.

Como visto no capítulo anterior, Candau (2007) oferece indícios para aprofundar a questão, já que por meio do que descreve como sendo a polissemia dos direitos humanos indica que há diferentes marcos políticos-ideológicos que fundamentam os direitos humanos. Baseada nisso, a autora afirma que os fundamentos da EDH devem optar entre tais marcos, portanto, apresenta dois principais enfoques.

O primeiro enfoque seria marcado pela ideologia neoliberal, reproduzida na EDH, utilizando-se do termo cidadania para a formação de sujeitos produtores, empreendedores e consumidores, neste caso, “[...] do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade, privilegiando as dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial” (CANDAUI, 2007, p. 407).

O segundo enfoque seria a partir de uma visão, a qual denomina dialética e contra hegemônica. Para a autora a opção sob essa perspectiva deve abordar temas como: “[...] desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda,

dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social, ecologia” (CANDAU, 2007, p. 408). E, do ponto de vista pedagógico, “[...] trabalha as dimensões sociocultural, afetiva, experiencial e estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica e assume do ponto de vista psico-pedagógico, um construtivismo sociocultural” (CANDAU, 2007, p. 408).

Candau (2007) abre possibilidade para o debate que se pretende abordar nesse trabalho, pois a autora indica que há diferentes formas de conceber os direitos humanos e que, uma delas, trata-se daquela efetuada pelo sistema neoliberal. Entretanto, é possível perceber que a problematização dos direitos humanos indicada pela autora traz soluções encerradas no âmbito estritamente pedagógico, optando por conteúdo disciplinares e métodos de ensino. Não há dúvida de que tal opção é necessária, mas, para optar entre uma ou outra, livre das armadilhas ideológicas que as cercam, parece ser necessário compreender as nuances que cercam a constituição desses direitos, permitindo perceber as diferenças de efetividade pretendida em cada uma delas.

Maldonado (2010) defende ser necessária uma fundamentação histórico-filosófica dos direitos humanos e que seja baseada na pessoa humana, cujo objetivo seria o reconhecimento destes direitos atribuídos a toda pessoa humana. Para o autor aprofundar a fundamentação dos direitos humanos pode trazer consequências positivas sob o ponto de vista prático e da positividade.

Entretanto, a modernidade parece estar marcada pelo anseio de construir uma base democrática, normatizada e participativa nas sociedades, na qual, o Estado Democrático de Direito²² passaria a ser a forma em torno da qual a política estaria organizada atualmente. Porém, em decorrência dessa organização, é possível identificar que há abordagem a partir da qual torna-se mais importante o debate a respeito da forma do que da fonte dos direitos humanos. Neste sentido, são mais comuns (como veremos ao longo desse capítulo) produções teóricas dedicadas aos aspectos normativos regulamentares acerca dos direitos humanos, do que pensar os direitos humanos a partir de sua fundamentação, como se a lei, por si só, fosse suficiente para solucionar as violações de direitos humanos das pessoas, em decorrência da atual organização econômica, política e social.

Isso não significa, de maneira alguma, negar a importância do status documental e

²² Segunda a CF/88, o Estado Democrático de Direito é “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (BRASIL, 1988).

normativo dos direitos humanos, ou ainda, afirmar que a teoria nega a realidade das pessoas que tem seus direitos mais fundamentais violados. Porém, supõe que o debate acerca dos direitos humanos – indispensáveis à realização da vida – deve ser compreendido para além do sistema institucionalizado e normatizado. Caso contrário, a compreensão dos direitos seria limitada a termos e técnicas que permitem formulações, interpretações e aplicações na prática que, em última análise, estão em consonância com os interesses dominantes na sociedade.

Desse modo, ainda que a compreensão dos direitos humanos parta da ideia de sua racionalização, desvinculando-se do fundamento que anteriormente o constituiu²³, não é possível debatê-lo simplesmente através de paradigmas jurídicos e normativos. Mesmo porque se deve considerar que a racionalização dos direitos humanos “[...] não pode dar passagem à nova racionalidade ideológica e socioeconômica que centra sua absolutez no mercado, e não na vida, [...], pois o mercado parece estar tirando-lhes espaço” (CORREDOR, 2005, p. 7). Portanto essa questão possibilitaria discutir os direitos humanos a partir da própria pessoa humana e suas necessidades para viver uma vida digna.

Para Maldonado (2010) as discussões teóricas revelam a existência de uma abordagem normativa e outra abordagem sobre a fundamentação dos direitos humanos, e que há uma dicotomia entre as duas abordagens. A abordagem normativa está relacionada ao direito positivo propriamente dito, das leis que devem ser aplicadas observando os vínculos e relações nas esferas social, política, econômica e militar. A abordagem a respeito do fundamento dos direitos humanos o autor denomina como sendo “um outro tipo de direito” (MALDONADO, 2010, p. 23), muito mais amplo, que transcende as esferas políticas, econômicas e militares e opera numa direção de nível interno do ser humano, e não precisaria estar descrito em mecanismos de proteção jurídicos, por ser o direito humano em si.

Entretanto, para o autor, essa teoria que está relacionada à fundamentação dos direitos humanos, deveria estar entre as preocupações da ciência como forma de traçar uma correspondência entre a legalidade (do direito humano positivo) e a legitimidade (da justificativa do direito humano), garantindo relações necessárias entre o direito positivo dos direitos humanos e os direitos humanos em si. Pois, como afirma Maldonado (2010), o direito positivo é suscetível às reformas – que podem ampliar ou reduzir o bojo dos direitos e garantias – mas, o direito humano em si é capaz de produzir transformações radicais e estruturais, garantindo, de fato, a

²³ Veremos a frente, com base em Comparato (2013) a importância da teologia na constituição dos direitos humanos.

realização da vida humana.

Essa discussão torna-se importante para o debate que se apresenta acerca da contradição existente entre uma estrutura normativa, inclusive, derivada de normatização internacional de proteção aos direitos humanos e a realidade de violações a estes mesmos direitos na concretude da vida. A inquestionável valorização dos direitos humanos “[...] na política e no direito internacional nas últimas décadas não pode levar à enganosa conclusão de que hoje realmente sejam observados e respeitados em todo o mundo” (BIELEFELDT, 2000, p. 15). Os próprios relatórios dos organismos internacionais de proteção aos direitos humanos, publicados como parte da função institucional, demonstram uma realidade de violações aos direitos humanos em todo mundo (BIELEFELDT, 2000). Além disso, a realidade das pessoas revela que a vida, independentemente de relatórios publicados, sofre cotidianamente violações que perpassam todas as estruturas políticas e sociais, através da negação institucionalizada, muitas vezes em decorrência da lei, como por exemplo, a relativização e flexibilização dos direitos trabalhistas²⁴, o congelamento do valor de repasses públicos aos setores públicos de prestações sociais, etc.

Por fim, parece importante destacar o que propõe Dallari (1999) sobre a necessidade de demonstrar com sólida argumentação

[...] a fragilidade dos obstáculos opostos à efetivação desses direitos [humanos] pelos que, adeptos da concepção materialista e egoísta da pessoa humana e da vida social, usam argumentos supostamente teóricos, rotulados de globalização, neoliberalismo [...] para fugir dos compromissos com a dignidade humana e a justiça. (DALLARI, 1999, p. 5).

Assim, o presente trabalho pretende aprofundar, embora não esgote as fundamentações dos direitos humanos, para que seja possível abordar quais concepções que podem ser construídas sobre os direitos humanos, bem como compreender a disputa dessas concepções na sociedade, pois a EDH, normatizada pelo PNEDH, pode ter um ou outro significado a partir da concepção dos direitos humanos que a fundamenta.

Resgatar a construção histórica e ideológica, além de outros debates que implicam na realização dos direitos humanos na sociedade parece fundamental para compreender qual a concepção em que se apoia a normatização da EDH.

²⁴ A flexibilização aprovada em 2017 (BRASIL, 2017) trabalhista vem atuando e legitimando a aniquilação dos direitos trabalhistas e das demissões em massa, inclusive a que ocorreu no final dessa pesquisa nessa instituição (UNIMEP), onde cerca de 70 professores foram demitidos sumariamente, sem critérios claros. Um caso claro de comprometimento dos cursos, da qualidade educacional e de destruição do trabalhador.

2.1. Antecedentes Históricos dos Direitos Humanos

Os antecedentes do que se conhece atualmente sobre o sentido dos direitos humanos ocorreram em vários momentos da história e remontam à ideia (muito antiga) de defender a vida, igualdade e liberdade das pessoas.

É preciso notar que o presente trabalho apresenta as questões históricas a partir da história ocidental, pois a tradição teórica no Brasil, por opção, por ideologia ou pelas condições históricas de sua própria formação, referencia-se na história da Europa e do Ocidente²⁵. Entretanto, para abordar, sinteticamente, as questões referentes ao que se apresenta nesse trabalho como sendo os antecedentes históricos dos direitos humanos, devido à sua antiguidade, não há como deixar de fora exemplos que transcendem a cultura atualmente concebida como europeia ou ocidental.

A grande maioria dos debates, como será visto, situa a formulação da ideia dos direitos humanos a partir da modernidade proveniente da Europa ocidental, portanto, inseridas em quesitos contratualistas, movimentos revolucionários, grandes declarações e outros. Mas isso não quer dizer que a ideia de defesa da vida, do valor da pessoa, da sociedade e da vítima, por exemplo, já não tenha surgido como perspectiva crítica, historicamente, em outras épocas e lugares, os quais não caberiam ser devidamente aprofundados aqui, mas que serão exemplificados pelas situações históricas a seguir.

Dussel trabalha a partir da formulação da “eticidade” na história, portanto indica alguns conteúdos históricos relacionados às garantias essenciais para a vida humana, o que denomina de “propostas culturais de conteúdos de eticidades” (DUSSEL, 2000, p. 19). Tais propostas guardam profunda relação com a compreensão da existência de direitos humanos e, portanto, podem ser consideradas como precedentes históricos do que se conhece atualmente sobre tais direitos.

A primeira referência apresenta por Dussel é a cultura egípcia (a partir de quatro mil anos a.C.), cuja “[...] a existência cotidiana do Egito teceu-se em torno do culto dos seus mortos e ancestrais, procedentes do sul, dos povos bantus, negros” (DUSSEL, 2000, p. 27). Dussel indica que a cultura egípcia era referida numa ideia de eticidade, na qual a afirmação da vida tenha, possivelmente, percorrida seu caminho, sobretudo, o respeito aos mortos do qual decorreu o Livro dos Mortos.

O Livro dos Mortos Egípcios, como explica Dussel (2000), baseia-se na cultura de que a

²⁵ Boaventura de Souza Santos (2000) indica a modernidade ocidental como paradigma dominante do pensamento a partir do século XVI.

“[...] vida terrestre é valiosa, o mesmo que a corporalidade, por isso o morto retoma a carnalidade (ressuscita) depois da morte empírica, para nunca mais morrer [...]. Isso abre todo um horizonte de normas éticas concretas de grande positividade carnal, histórica, comunitária” (DUSSEL, 2000, p. 27), as quais seguem a pessoa desde o nascimento até mesmo após a morte.

A existência humana concreta, individual, com nome próprio, vivida responsável e historicamente à luz do Juízo de Osíris, constitui a carnalidade real (a sua materialidade) da vida do sujeito humano como referência ética suprema: dar de comer, de beber, de vestir, hospedagem... à carne faminta, sedenta, nua expostas à intempéries...” (DUSSEL, 2000, p. 27).

Assim, é possível compreender que o Livro dos Mortos, escrito em papiro e posto junto com a pessoa morta, apresentava um conjunto de leis éticas, no qual estavam prescritas atitudes éticas para com a vida humana, que as pessoas deviam assumir durante a vida e após a morte, com o intuito da vida eterna.

O segundo momento histórico criador da eticidade apresentado por Dussel (2000), trata-se da cultura em torno do mundo sumério, mesopotâmico e semita, no oitavo milênio a.C. Segundo o autor a partir do período do Livro dos Mortos Egípcios “nasceu uma eticidade que foi se racionalizando em conjuntos legais que alcançaram [...] um desenvolvimento impressionante, incluindo-se sempre leis em favor dos fracos, dos pobres e do estrangeiro” (DUSSEL, 2000, p. 28). Nesse período o autor exemplifica como modelo normativo baseado na eticidade o Código de Hammurabi.

O Código de Hammurabi trata-se de um conjunto de leis escritas (talhadas em rocha) criadas na Mesopotâmia pelo Rei Hammurabi (primeira dinastia babilônica), por volta de 1792-1750 a.C. Ainda que a leitura das leis do Código de Hamurabi preveja vastamente a pena de morte e seja baseada na lei de Talião²⁶, apresenta-se muito progressista e tenta preservar o oprimido. Neste sentido prevê em seu prólogo que o Rei Hammurabi era responsável – e, portanto, fez o código – por “[...] fazer a justiça na terra, para eliminar o mau e o perverso, para que o forte não oprima o fraco” (DUSSEL, 2000, p. 28).

É possível notar a preocupação com o oprimido e a justiça, tanto que o Código de Hammurabi prevê que a justiça seja feita com juízes e testemunhas, comprometido com a justiça

²⁶ A lei de Talião puni o criminoso com o mesmo crime que cometeu, assim estava previsto no Código de Hamurabi : “196º - se alguém arranca o olho a um outro, se lhe deverá arrancar o olho” (SEED/PR, 2017).

ao caso concreto. Além disso, ao longo das leis e no prólogo, o conteúdo do Código de Hamurabi preocupa-se com a viúva, o órfão e a opressão do mais forte ao mais fraco.

Por fim, o terceiro marco histórico que, por meio da eticidade, podem ser considerados como antecedentes dos direitos humanos e é indicado por Dussel (2000), não se trata de um sistema teórico-ético, mas de uma ética de libertação das opressões, no século XIII a.C. Esse momento histórico trata-se da luta por liberdade dos “[...] escravos (vítimas dominadas, excluídos), que por um processo diacrônico de luta, alcançarão a libertação política, econômica e cultural [...]” (DUSSEL, 2000, p. 29).

Interessante como, ao lado de fatos marcados documentalmente, o autor apresenta como antecedentes históricos da eticidade (direitos humanos) a luta da vítima contra sua opressão. Percebe-se que o fato histórico, concreto e desenvolvido pela ação (ou necessidade) humana é o que fundamenta a elaboração documental a qual se torna regra, e não o contrário, ou seja, não é a partir do documento que a ética (direito) é criada, o documento (ou a norma) é apenas um instrumento que serve para reconhecer e consolidar uma boa prática a fim de proteger e orientar os indivíduos na comunidade.

Com esses três momentos históricos importantes Dussel (2000) tenta demonstrar que o critério ético para a existência humana foi consolidado muito antigamente, e apresenta-se através da ideia de “[...] corporalidade carnal e suas necessidades (fome, sede, sem casa, nu, enfermo...)” como critério, e a comunidade como instância intersubjetiva econômica.” (DUSSEL, 2000, p. 38). Portanto, sob a égide dos direitos humanos, os mais remotos marcos que podem ser considerados como precedentes históricos de sua constituição tinham como fundamentação a pessoa humana e suas necessidades corporais e eram concebidos como meio de garantia da vida, em especial dos mais oprimidos.

Comparato (2013) analisa os precedentes dos direitos humanos a partir de um momento posterior ao analisado por Dussel (2000), e indica alguns nomes de doutrinadores da época do período axial responsáveis por divulgar “visões do mundo” (COMPARATO, 2013, p. 20) as quais podem ser considerados parte do processo histórico de construção dos direitos humanos, entre eles: Zaratustra na Pérsia; Buda na Índia, Lao-Tsé e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero-Isaías em Israel.

Segundo Comparato (2013, p. 21) “[...] foi durante o período axial (entre os séculos VIII e II a.C.) que se enunciaram os grandes princípios e se estabeleceram as diretrizes fundamentais da vida, em vigor até hoje”. Porém, o autor aprofunda os precedentes dos direitos humanos a partir

da teologia monoteísta, afirmando a importância dessa para a compreensão da necessidade dos direitos humanos, que passaria ter amplitude de tendência universalizante. Entretanto, o fundamento teológico será aprofundado mais adiante.

Comparato (2013) afirma que o processo de surgimento dos direitos humanos foi realizado ao mesmo tempo em que foi elaborado historicamente o conceito de pessoa humana. Para tanto apresenta três fases de elaboração histórica do conceito de pessoa humana, iniciando com Jesus Cristo e o debate teológico acerca de sua dupla natureza: divina e humana. Em seguida, a segunda fase correspondia aos escritos de Boécio, no início do século VI, cuja definição clássica de pessoa influenciou o pensamento medieval: “[...] diz-se propriamente pessoa a substância individual da natureza racional” (COMPARATO, 2013, p. 31-32). A terceira fase é atribuída à filosofia de Kant e o postulado que “o princípio primeiro de toda a ética é o de que o ser humano [...] existe como um fim em si mesmo [...]” (COMPARATO, 2013, p. 32).

Piovesan (2006, p. 107) trata “[...] dos primeiros precedentes históricos do processo de internacionalização dos direitos humanos”, nos quais se enquadram: o direito humanitário, a Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Ramos (2014) acrescenta a esses antecedentes apresentados por Piovesan (2006), o combate à escravidão e a proteção dos direitos dos estrangeiros.

Silva indica que “[...] foi, no entanto, no bojo da idade média que surgiram os antecedentes mais diretos das declarações de direito” (SILVA, 2006, p. 151), sendo constituídos inúmeros documentos, declarações e pactos, os quais enunciaram um conjunto de princípios que ficou conhecido como humanismo (os quais são previstos, como visto acima, como antecedentes da internacionalização dos direitos humanos). O autor indica que “[...] o mais famoso desses é a Magna Carta inglesa (1215-1225)” (SILVA, 2006, p. 151).

A Magna Carta foi um documento escrito no período medieval, o qual resultou da manifestação dos barões contra o poder absoluto da monarquia. O documento previa a renúncia de certos poderes do rei, bem como reconhecer que a vontade do rei estaria sujeita à lei. Segundo Silva (2006), este documento estava longe de ser uma carta de direitos de liberdades, mas sim feita para proteger os privilégios dos barões e os direitos dos homens livres, o que, no entanto, não a descaracteriza como um símbolo documental que serviu como base para o que viria ser um estado democrático de direitos e liberdades constitucionais posteriormente na Inglaterra e em

outros países ocidentais²⁷.

É possível perceber no desenvolvimento da análise desses autores apresentados, que entre os indicados precedentes da formulação dos direitos humanos, Dussel (2000) contextualiza os aspectos éticos que pautavam certas estruturas sociais na antiguidade, baseada na vida das pessoas humanas e suas necessidades, enquanto, a análise jurídica (PIOVESAN, 2006; RAMOS, 2014; SILVA, 2006) valoriza a formulação dos direitos humanos a partir da perspectiva documental/normativo.

Disso decorrem duas possibilidades de processo de construção dos direitos humanos, os quais podem impactar sua concepção se analisados segregadamente, uma construção motivada e fundamentada a partir das necessidades (e lutas) humanas, outro através de documentos jurídicos normativos. A lei ocupa, na modernidade, um importante papel de reconhecimento explícito dos direitos humanos, entretanto, deve-se reconhecer, que os direitos humanos, conforme os dizeres de Comparato (2013) são construídos concomitantemente com a própria formulação do conceito de pessoa humana.

Assim, parece necessário reconhecer os precedentes históricos dos direitos humanos, a partir dos aspectos éticos, para debater os aspectos jurídicos-normativos que, sobretudo, consolidam-se na modernidade, marcada pela desvinculação da fundamentação teológica e mítica, para que não se perca de vista a fundamentação na vida e necessidades humanas.

Portanto, é possível compreender que a história dos direitos humanos não é linear, pelo contrário, é cheia de avanços e retrocessos, mesmo diante de todo o esforço em normatizar e vincular as categorias de direitos humanos para que estes sejam defendidos por todos, a manutenção e, especialmente, a realização dos direitos e garantias essenciais à vida humana sempre esteve subordinada aos contextos político e econômico de cada época, caracterizado, muitas vezes, por contradição entre os documentos normativos de proteção e a realidade concreta de violações.

É necessário ressaltar ainda que, no processo constitutivo formal dos direitos humanos, a resistência das vítimas e a luta social dos trabalhadores foram ações históricas que motivaram a organização normativa dos direitos humanos, o que culminou no extenso bojo normativo de proteção dos direitos humanos atualmente.

²⁷ No âmbito do Direito, os teóricos constitucionalistas, em geral, apresentam a Magna Carta como sendo o modelo que orientou o surgimento das constituições. Além de Silva (2006), Lenza (2012, p. 57) afirma que “[...] durante a idade média, a Magna Carta de 1215 representou o grande marco do constitucionalismo [...]”.

2.2. O Direito e a Lei: a Positivção na Modernidade

Parte da doutrina jurídica²⁸, com base na tradição jurídica Germânica, estabeleceu uma distinção entre os direitos fundamentais e os direitos humanos. Para essa tradição os direitos humanos seriam aqueles inerentes à pessoa humana, que são anteriores e estão além do conjunto das normas formais que os reconhecem no âmbito interno e internacional, possuindo pretensões de universalidade; enquanto os direitos fundamentais seriam os direitos humanos positivados na norma constitucional de cada Estado. Portanto, os direitos fundamentais descritos na Constituição seriam expressão dos direitos humanos, assim, os direitos humanos deveriam sobressair à norma, permitindo que a vida humana e a garantia de suas necessidades estejam acima inclusive das leis.

Considerando que a história da humanidade não é estática e que o próprio ser humano é pessoa histórica e inacabada (COMPARATO, 2013), tampouco pode ser estática, acabada e taxativa a lei que garante os direitos humanos. Assim, a lei deveria ser promulgada desde que adequada às necessidades para a realização da vida humana, bem como revogada se potencialmente puder violar os direitos humanos.

Mondaini (2006, p. 115) descreve que “[...] não foram poucas as inovações radicais advindas com a entrada na Idade Moderna. Os processos de secularização, racionalização e individualização foram jogando por terra o tradicionalismo embutido na milenar percepção teológica das coisas [...]”. Segundo o autor iniciou-se uma era de direitos positivados em leis e constituições, a qual rompeu com a fundamentação teológica e filosófica existente até então; este contexto causou reflexo até mesmo nas pesquisas científicas, que passaram a desenvolver uma abordagem a partir da perspectiva dos direitos normatizados. Por isso, a fundamentação tornou-se a própria lei garantida no Estado Democrático de Direito. Mas, deve-se ressaltar que o constitucionalismo moderno nasceu sob a égide do Estado e interesses liberais, tendo, como visto, a Magna Carta como antecedente histórico. Isso implica que, sendo a Constituição o lugar legislativo de previsão dos Direitos Fundamentais (os direitos humanos escritos), furtar-se do debate da fundamentação dos direitos humanos para elaboração das constituições modernas, poderia limitá-las aos interesses exclusivamente liberais, não valorizando devidamente os interesses sociais, que são (juntamente com os direitos civis e políticos) essenciais para garantir as necessidades da vida humana.

28 É possível verificar essa distinção seguida por vários juristas brasileiros, dentre eles Fábio Konder Comparato, Ingo Wolfgang Sarlet, André de Carvalho Ramos, Pedro Lenza, entre outros.

Assim, ao relacionar o debate acerca dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, dá-se margem a uma importante discussão que se deve travar na modernidade entre a lei e o direito, bem como entre a distância entre o prescrito na lei e a realidade concreta.

Em decorrência disso a teoria positivista, como aponta Comparato (2013), apresenta algumas incoerências com o sentido dos direitos humanos. A primeira incoerência, segundo o autor, trata-se da necessidade do reconhecimento estatal para a vigência dos direitos humanos, a partir do postulado de que não há direito fora da organização política-jurídica-estatal. Neste caso, apenas se permite garantir certo direito se ele estiver claramente descrito na lei. Além disso, se se admite que o Estado tem o poder para criar/instituir, por lei, direitos humanos (ao invés de reconhecê-lo por lei, considerando que ele já existe como necessidade concreta da pessoa humana), deve-se admitir que o Estado também poderia suprimir ou alterar direitos a ponto de descaracterizá-los como direitos humanos, o que significaria que, diante de interesses contraditórios entre as necessidades humanas e os interesses do Estado (por exemplo medidas econômicas de austeridade), poderia prevalecer os interesses do Estado.

A segunda incoerência (que também é um desdobramento da primeira) trata-se de considerar que a existência de direitos depende da possibilidade de exigí-los por meio da coerção estatal, ou seja, um direito humano só existe de fato se puder ser exigido judicialmente. A demanda judicial de um direito exige, portanto, a existência de uma lei que prevê tal direito, mas não só, a lei deve ser exigível e o direito líquido e certo, já que no âmbito jurídico a possibilidade de judicializar um direito depende de comprovar as condições da ação e também da possibilidade financeira do poder público em garantir tal direito via políticas públicas²⁹.

²⁹ Sobre a judicialização de direitos humanos previstos na Constituição, como direitos fundamentais no sistema judiciário interno, incide questões técnicas processuais da área jurídica que não cabe aprofundar no presente trabalho. Apenas para ilustrar é interessante indicar que a aplicação da norma constitucional varia de acordo com sua classificação em: eficácia plena, contida ou limitada. As normas constitucionais de eficácia plena têm aplicabilidade (produz efeitos) imediata, direta e integral. A norma constitucional de eficácia contida (por exemplo, a que prevê um direito de receber informação de seu interesse particular em posse de órgãos públicos), segundo Silva (1998, p. 116) “[...] são aquelas que o legislador constituinte regulou suficientemente os interesses relativos à determinada matéria, mas deixou à margem à atuação restritiva por parte da competência discricionária do Poder Público, nos termos que a lei estabelecer ou nos termos dos conceitos gerais nelas enunciados”. Por fim, a norma de eficácia limitada produz efeito mediato, é indicada na CF/88, mas depende de lei complementar para regularização, Silva (1998) deixa claro que o preceito de eficácia limitada produz sim efeito mínimo, pois vincula o legislador a regulá-lo, além disso, esse autor ainda afirma que tais normas são consideradas princípios institutivos ou programáticos, portanto, prevaleceria a supremacia constitucional. Por outro lado, é possível verificar tanto na doutrina jurídica quanto nas decisões judiciais o debate sobre o Princípio da Reserva do Possível, o qual se trata de um limite alegado pelo poder público baseado na indisponibilidade financeira do Estado para concretizar certo direito social (proveniente de políticas públicas, considerado juridicamente como “mínimo existencial”) quando demandado judicialmente, ou seja, uma justificativa pela inefetividade dos direitos fundamentais, os quais estariam condicionados às possibilidades financeiras. O assunto poderá ser aprofundado em Sarlet (2006).

Na área das ciências jurídicas, a normatividade desempenha grande importância no debate sobre os direitos humanos. Silva (2006), ao debater se é necessário que todos os elementos referidos a um tema estejam detalhadamente descritos na Constituição, embora entenda a importância da interpretação do aplicador da lei ao caso concreto, afirma que “[...] só a lei cria direitos e impõe obrigações positivas ou negativas [...]” (SILVA, 2006, p. 421). Dessa forma, Silva (2006) defende a ideia do princípio da legalidade tomando-o de forma benéfica para a sociedade quando propõe uma lei “justa”, ou seja, para o autor toda relação “[...] sujeita-se ao *império da lei*, mas da lei que realize o princípio da igualdade e da justiça não pela sua generalidade, mas pela busca da igualização das condições dos socialmente desiguais” (SILVA, 2006, p. 420, grifo do autor); porém nessa forma de compreensão é possível verificar uma idealização do papel da lei, a qual desconsidera todo o contexto concreto, histórico e social na qual pode ser elaborada a lei. Inclusive, como nos alerta Comparato (2013) e Chauí (1989), é possível que o conteúdo da lei esteja a serviço de um setor ou classe dentro da sociedade, agindo como instrumento de manutenção e consolidação de poder e, conseqüentemente, de exclusão; com base no alerta desses autores, a visão idealizada que Silva (2006) apresenta sobre a lei “justa” torna-se esvaziada.

Ocorre que a ideia da imperatividade da lei parece permear também os juristas que se dedicam ao estudo dos direitos humanos, dedicando-se, muitas vezes, esforços para debater a norma e não o direito em si. Portanto, para os defensores dessa concepção, os direitos humanos são, exclusivamente, aqueles previstos na lei.

Essa questão traz para a teoria jurídica uma valorização dos aspectos normativos, indistintamente entre as leis nacionais e tratados internacionais, ambos são descritos como fundamento exclusivo para os direitos humanos. Entretanto, como bem argumenta Comparato (2013): o raciocínio que seguem alguns estudos jurídicos é de confusão entre o direito subjetivo (necessário para a realização da vida e de que todo ser humano é titular) e a pretensão do direito (que é o modo judicial ou extrajudicial, reconhecido pelo ordenamento jurídico para garantir a efetivação do direito subjetivo). O direito e a pretensão são diferentes, embora tenham uma relação necessária na atual configuração jurídico-estatal (visando a judicialização, por exemplo), já que o direito humano é inerente à pessoa e deve fundamentar o ordenamento jurídico e a atuação judicial. Nesse sentido é imprescindível discutir o “[...] fundamento para a vigência dos direitos humanos além da organização estatal” (COMPARATO, 2013, p. 72).

Não obstante a questão acima se deve considerar o debate acerca da formulação da lei, já

que a normatividade é um dos pilares do Estado Democrático de Direito e marca da modernidade. Sob essa perspectiva, a lei é tida como imperativo categórico que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade, porém a norma jurídica (a lei, em sentido geral) é fruto do embate de interesses, mas não poucas vezes, pode ser considerada como a expressão das ideias dominantes na sociedade em certo período, não respondendo, dessa forma, às necessidades de todos na sociedade. Gorender (2004) reafirma a ideia de que “[...] a lei, no Brasil, é pautada pelos interesses da classe dominante. Erige-se em fortaleza da propriedade dos ricos. Não pode, contudo, proclamar semelhante particularidade” (GORENDER, 2004, p. 135), podendo estar apresentada de forma a omitir tais benefícios. “No entanto, as ideias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as ideias existentes nessa sociedade, mas serão apenas as ideias da classe dominante dessa sociedade nessa época” (CHAUI, 1989, p. 92).

Destarte, não se pretende negar que oficializar legalmente um tema seja uma forma de garantir mecanismo e instâncias de defesa dos direitos; “[...] sem dúvida, o reconhecimento oficial de direitos humanos pela autoridade política competente, dá muito mais segurança às relações sociais” (COMPARATO, 2013, p.71). Entretanto, a lei tem a função de reconhecer os direitos humanos e não criá-los. O conjunto normativo positivado deve estar a serviço da pessoa humana, a qual deve ser vista, em todo lugar e circunstância como pessoa e, em razão disso protegida pela ordem jurídica. No entanto, não é a lei a solução para os problemas ético-jurídicos e sociais na sociedade. As leis são frutos de embates nos quais, em geral, sobressaem o interesse dominante, portanto, “[...] ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica sua execução” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 64).

Comparato (2013) ainda acrescenta à lei uma função pedagógica, “no sentido de prevalecer os grandes valores éticos, os quais, sem esse reconhecimento oficial, tardariam a se impor na vida coletiva” (COMPARATO, 2013, p. 71), ou seja, a lei auxilia na expansão do direito, que passa a ser coletivo dentro da sociedade. Entretanto, o próprio autor alerta, ao discutir a formulação legislativa, sobre a possibilidade de ser contemplado nas leis falso direito ou certos privilégios, sob a denominação de direito fundamental (COMPARATO, 2013).

Neste sentido, é indispensável a busca de um fundamento mais profundo que não deve se limitar ao mero reconhecimento estatal para a vigência desses direitos, pois essa concepção equivocada de que a norma gera o direito humano pode atrapalhar a finalidade da EDH, supondo que basta a institucionalização do PNEDH para a ocorrência da EDH.

2.3. A História e os Sentidos dos Direitos Humanos a Partir de Teóricos Brasileiros e Outros Diálogos

A revisão teórica a respeito da EDH indica que boa parte dos autores apresenta como os direitos humanos são tratados atualmente, muitas vezes perpassando pela construção histórica, em especial marcada após a Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU, como abordagem indispensável para a EDH. Como visto acima, a temática dos direitos humanos está prioritariamente relacionada ao campo jurídico, portanto, faz-se necessário compreender minimamente como o tema está sendo tratado.

É recorrente na área jurídica debater a questão da aplicação dos direitos humanos a partir da análise da lei e não propriamente a partir do sentido dos direitos. Assim, questões sobre a receptividade e posição hierárquica dos tratados internacionais de direitos humanos pela Constituição Federal; a preocupação na hermenêutica sobre as normas de direitos humanos para a atuação do juiz, que respalda a aplicação da lei nos casos concretos, características dos direitos humanos (RAMOS, 2014); a conceituação, natureza, dimensões e processo histórico de formação dos direitos humanos no âmbito internacional (PIOVESAN, 2006), entre outros temas da atividade estritamente jurídica, estão sempre no foco das pesquisas.

As possíveis concepções dos direitos humanos, os fundamentos dos direitos humanos, e a relação que provém de interesses antagônicos entre o sistema econômico e o sistema social, a partir de referenciais teóricos críticos, são pouco problematizadas na área jurídica. Entretanto, há juristas que se destacam pelos trabalhos sobre direitos humanos a partir de um viés problematizador de tais direitos, analisando-os com vistas à estrutura político-social, sem, entretanto, deixar de atribuir aos marcos jurídicos a essencialidade para a valorização dos direitos. Entre tais juristas é possível indicar, por exemplo, Comparato (2013), que distingue entre a existência de direitos humanos positivados na Constituição e direitos humanos que embora não descritos em lei são ainda direitos humanos essenciais à vida do ser humano; ou ainda o debate dos direitos humanos a partir das relações sociais, das categorias de direito, como Lafer (1988); bem como Trindade (1998) que aborda, a partir do materialismo histórico e dialético, a história social dos direitos humanos.

Para a discussão desse capítulo foram escolhidos alguns juristas e teóricos de áreas correlatas (uma das suas principais obras sobre o tema, sem intensão de esgotar toda vasta teoria que existe sobre o tema, com análise baseadas nessas obras) que analisam os direitos humanos a

partir de perspectivas diferentes. O caminho a ser traçado inicia-se de forma especificamente local, da história dos direitos humanos no Brasil, baseado na obra de Miranda (2006), quem indica a preocupação dos direitos humanos no Brasil à partir das violações provenientes da ditadura militar; em seguida serão apresentados três juristas que se destacam pela pesquisa na área dos direitos humanos contemporâneos – no âmbito nacional e internacional: Piovesan (2006); Ramos (2014) e Weis (2006); depois se retoma a formulação dos direitos humanos a nível amplo no mundo ocidental, conforme apresenta Lewandowski (1984); a partir dos ideais iluministas as revoluções por direitos humanos; os direitos humanos contemporâneos categorizados na DUDH, conforme nos apresenta Lima (1999) e, por fim, a formulação dos direitos humanos concomitantemente ao conceito de pessoa retomando o conceito original de tais direitos, baseados em Comparato (2013) e Bicudo (1997).

2.3.1. A Ditadura Militar e os Direitos Humanos no Brasil

Dallari (2011) sempre indicou a relação entre a ditadura militar no Brasil e os direitos humanos afirmando que:

[...] no Brasil começamos a usar a expressão direitos humanos por volta de 1960. Houve aí uma influência muito forte da Declaração Universal, mas também da postura da Igreja Católica. Entretanto, do ponto de vista mais imediato, mas agudo nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceram praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentando isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia [...] E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, de se fazer uma nova constituição no Brasil (DALLARI, 2011, s/p).

A ditadura militar (1964-1985) foi um período de violação dos direitos. Segundo Dallari (2011), por si só a ditadura já foi uma violência contra a Constituição, mas o recrudescimento foi aumentando a ponto de violar a vida de qualquer um que se manifestasse contrário ao regime, manifestadamente de forma arbitrária e autoritária.

A forma de governo está historicamente inserida nos debates acerca dos direitos fundamentais da pessoa humana cuja “[...] exigência básica e insubstituível é o princípio da participação, efetiva e não apenas nominal do povo no governo” (LIMA, 1999, p. 150), entendimento que explicita a ditadura militar no Brasil como sendo violadora de garantias humanas desde sua constituição (golpe de 1964).

Miranda (2006) aborda a relação da ditadura militar com a construção da ideia de defesa dos direitos humanos no Brasil. Vale ressaltar que o autor foi Ministro da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência, responsável pela criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual, entre suas atribuições, estava a de elaborar o PNEDH. Neste sentido, parece importante incluir no presente trabalho sua obra sobre direitos humanos, na tentativa de compreender como o autor e também Ministro de Estado concebia os direitos humanos à época do início da institucionalização da EDH no Brasil.

Miranda (2006) constrói o debate acerca dos direitos humanos sob o ponto estritamente político e experiencial. O autor afirma, corroborando o que parte da literatura indica (por exemplo, Dallari) que “descobriu” a importância dos direitos humanos quando foi preso (1972-1975) e torturado pela ditadura militar. Por isso, alega ter sempre priorizado a defesa dos direitos humanos em sua carreira política e atuação cidadã, notadamente quando esteve à frente da SEDH/PR (2003-2005). Portanto, a obra “Por que Direitos Humanos” (MIRANDA, 2006) inicia o discurso a partir de casos fáticos onde a violação dos direitos humanos causa vítimas.

As violações concretas aos direitos humanos e as vítimas estão sempre identificados em sua obra, afirmando que “[...] se não houvesse tanta crueldade, violência, indignidade, dores, o direito não seria necessário” (MIRANDA, 2006, p. 163), ou seja, o direito humano surge das violações e das vítimas. Relacionado a essa questão, o autor aborda como a atuação em conjunto da sociedade civil e algumas autoridades políticas culminaram em soluções institucionais e medidas de proteção aos direitos humanos.

Miranda (2006) apresenta, historicamente, a ditadura militar como sendo o marco violador e também propulsor da defesa dos direitos humanos no Brasil. Sua narrativa histórica inicia com os aspectos legislativos da organização institucional de instrumentos de luta por direitos humanos. Nesse sentido, afirma que houve uma tramitação legislativa quando em 1956 o deputado federal Bilac Pinto (UDN/MG) apresentou um projeto de lei criando o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), o qual foi sancionado apenas em 1964, pelo presidente João Goulart, quinze dias antes do golpe militar, demarcando as contradições da lei

com o regime ditatorial, em especial no período do Ato Institucional número 5 (AI-5), “[...] que se constituiu na total negação dos Direitos Humanos, cancelando as garantias constitucionais [...]” (MIRANDA, 2006, p.33). Isso pode demonstrar que o marco legislativo ou institucional nem sempre representa reais avanços políticos e sociais na sociedade. O governo militar ditatorial cumpriu determinações normativas contraditórias às práticas reais de defesa dos direitos humanos. Em nível internacional, o autor cita a criação da DUDH, de 1948, como sendo um importante documento que serviu para a propagação da ideia de proteção de direitos humanos.

Além disso, o autor indica os movimentos sociais, populares e operários, bem como os ligados à Igreja, como sendo essenciais para a resistência à ditadura e defesa dos direitos humanos, cujas atuações foram responsáveis pela democratização. Neste sentido, a partir do fim da ditadura militar, Miranda (2006) apresenta toda sistematização legislativa de proteção aos direitos humanos que se inicia com a Constituinte até a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos, com status ministerial, acrescentando também o que reportou como avanços administrativos, consolidados por atos e programas do Presidente da República relacionados aos direitos humanos na área de saúde, educação, moradia, alimentação, entre outros.

Miranda (2006) afirma que a EDH deve ser prioridade na sociedade, à qual se referiu como sendo “a chave de tudo” (MIRANDA, 2006, p. 55), reafirma, neste sentido, que o PNEDH é um dos avanços na defesa dos direitos humanos obtidos pela SEDH/PR. Para o autor a EDH é um instrumento de garantia dos direitos humanos, apta a enfrentar as violações que se dão “[...] no âmbito das prerrogativas do Estado [...]” (MIRANDA, 2006, p. 43).

Miranda (2006) conceitua os direitos humanos como “[...] princípios, normas, valores universalmente reconhecidos como fundamentais para a existência e coexistência humanas [...] baseiam-se na igualdade de todos os seres humanos e na dignidade do ser humano” (MIRANDA, 2006, p. 182) e além disso, indica o respeito aos direitos humanos como alicerce para uma democracia concreta (o que o autor contrapõe à democracia formal).

2.3.2. O Direito Humano Positivado: a incorporação normativa dos direitos humanos.

Os aspectos normativos dos direitos humanos são bastante valorizados por uma geração de juristas que se constituiu contemporaneamente entre os teóricos juristas sobre o tema e podem ser representados nesse trabalho por três pesquisadores: Piovesan (professora da PUC/SP, procuradora do Estado), Ramos (professor da USP) e Weis (defensor público da DPE/SP).

Piovesan (2006) analisa em sua obra o modo pelo qual o “[...] direito brasileiro incorpora os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, bem como em que sentido esses instrumentos podem contribuir para o reforço do sistema de implementação de direitos no Brasil” (PIOVESAN, 2006, p. 3). A autora delimita-se aos aspectos normativos e seus impactos de recepção no sistema de direito nacional, quando provém de tratados, declarações ou convenções internacionais, avaliados exclusivamente por técnicas jurídicas específicas do sistema jurídico (e judiciário).

Entretanto, Piovesan (2006) indica vários autores e as correspondentes perspectivas sobre os aspectos históricos e conceituação dos direitos humanos. Com viés demarcativo na norma, a autora afirma que “[...] o processo de universalização e internacionalização dos direitos humanos, situa-se como um movimento extremamente recente na história do direito, apresentando delineamentos mais concretos apenas após a Segunda Guerra Mundial” (PIOVESAN, 2006, p. 4).

Piovesan (2006) afirma que constrói sua análise a partir de uma “[...] concepção contemporânea de direitos humanos, pela qual eles são concebidos como unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, na qual os valores da igualdade e liberdade se conjugam e se completam” (PIOVESAN, 2006, p. 13). Demonstra, portanto, que sob essa perspectiva os direitos humanos estão relacionados no campo de estudo do direito constitucional e no direito internacional público.

Quanto aos fatos que antecederam a promulgação da CF-88, a autora não objetivou apresentar a importância dos movimentos populares, sindicais ou da Igreja para a redemocratização, após a ditadura militar no Brasil. A respeito do processo de democratização afirma que, “[...] ainda que esse processo se tenha iniciado, originalmente pela liberação política do próprio regime autoritário – em face de dificuldades em solucionar problemas internos – as forças de oposição da sociedade civil se beneficiaram do processo de abertura [...] que permitiram conquistas sociais e políticas” (PIOVESAN, 2006, p. 22-23).

Os precedentes históricos, apresentados pela autora, correspondem aos do “[...] processo de internacionalização e universalização dos direitos humanos” (PIOVESAN, 2006, p. 107), indicando entre eles, o direito humanitário (os conhecidos direitos humanos na guerra), a criação da Liga das Nações e da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Neste sentido, verifica-se através da leitura da obra dessa autora, que o foco das preocupações a respeito dos direitos humanos não está em conceituá-lo ou identificar uma justificativa para sua defesa. A abordagem parte de uma visão positivista dos direitos humanos,

analisando os instrumentos normativos, jurídicos e judiciais para a aplicação da lei que prevê os direitos humanos. Os casos concretos que a autora apresenta são casos que foram apresentados e julgados perante os Tribunais Internacionais (ONU e OEA), com isso Piovesan (2006) indica as decisões e a aplicação de sanção aos países signatários.

Ramos (2014) aborda as análises referentes à teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional à luz dos casos concretos julgados e analisados pelas Cortes internacionais de Direitos Humanos (ONU e OEA). Para o autor a teoria jurídica internacional possui uma visão de essência contra majoritária dos direitos humanos, face às ações e prescrições nacionais, sendo muito mais abrangente e promissora.

Embora pautado em prática jurídica e judiciária, o autor afirma que, para a devida prática, deve-se analisar o conceito, a terminologia, os fundamentos, os critérios hermenêuticos e os efeitos das normas de direitos humanos. Sobretudo o autor ressalta a importância da normatização e da concretização judicial das normas de direitos humanos, seja nas Cortes internacionais, seja nas Varas e Tribunais nacionais. Neste sentido afirma que os direitos humanos “[...] constituem-se em uma parte do ordenamento que possui duas formas de elaboração jurídica: a legislativa e a jurisprudencial [baseada nas decisões internacionais]” (RAMOS, 2014, p. 29).

Assim, afirma o autor sobre a efetividade dos direitos humanos:

[...] é notório que os direitos humanos, via de regra, apresentam-se como princípios jurídicos, que são normas caracterizadas pela vagueza, abstração e abertura. Para que sejam aplicados a um caso qualquer, é necessária uma imprescindível atividade judicial que concretiza o conteúdo das normas de direitos humanos. (RAMOS, 2014, p. 29-30).

Neste sentido, parece claro que o autor atribui ao judiciário a concretização dos direitos humanos aos casos concretos. Além disso, ao reafirmar ser a norma caracterizada por vagueza e abstração parece entrar em conflito com a ideia de que os direitos humanos são direitos inerentes ao homem, se a regra não é clara e depende de interpretação judicial (dos juízes), significaria dizer que cabem formas de interpretação de acordo com a concepção de direitos humanos que possuem os juízes, podendo ser, portanto, diferente das reais necessidades que todas as pessoas têm para viver. Entretanto, não parece coerente com a realização dos direitos humanos conceber que os juízes podem limitar as categorias de direitos humanos de acordo com o caso concreto, ou então limitar de acordo com as características ou condições dos titulares de direitos, ou seja, de

pessoas. Por outro lado, a questão dos direitos humanos serem abertos, ou seja, estarem em constante transformação, conforme discute Comparato (2013), significa que tais direitos não possuem categorias taxativas e podem sempre ser ampliada de acordo com o local e período.

Esse debate para Comparato (2013) é a confusão entre o direito subjetivo, que é a pertinência de um bem da vida a alguém, e a pretensão, que é o modo judicial, reconhecido pelo ordenamento jurídico, para garantir o respeito ao direito subjetivo.

Entretanto, Ramos (2014) afirma que a internacionalização dos direitos humanos permite reafirmar categorias de direitos humanos dentro dos países e consolidar uma interpretação universal desses direitos, livres das idiosincrasias nacionais.

Neste sentido, Ramos (2014) conceitua os direitos humanos como sendo “um conjunto mínimo de direitos necessário para assegurar uma vida do ser humano baseada na liberdade, igualdade e na dignidade” (RAMOS, 2014, p. 34).

Por outro lado, o autor fundamenta os direitos humanos baseado nas propostas teóricas discutidas em diversas correntes jurídicas, tais como, negacionistas – a exemplo de Bobbio ao afirmam que não há como fundamentar os direitos humanos; jusnaturalista – baseado na ideia de um direito natural anterior e superior ao direito estatal posto; positivista – baseada na existência da lei positiva, editada conforme as bases constitucionais; e fundamentação moral – “[...] que consiste no reconhecimento de condições imprescritíveis para uma vida digna e que entroniza como princípio vetor do ordenamento jurídico” (RAMOS, 2014, p. 53). Neste sentido, o autor compreende que a fundamentação moral dos direitos humanos seria uma espécie de conciliação entre as exigências éticas e a positivação dos direitos humanos.

Weis (2006) parte sua obra da compreensão de que os direitos humanos são “aqueles correspondentes ao conteúdo das declarações e tratados internacionais sobre o tema” (WEIS, 2006, p. 19), justificando que se omite de discutir a ontologia e a evolução histórica dos direitos humanos, não porque são menos importantes, mas porque sua investigação parte da análise “[...] do conjunto de normas, que, bem ou mal, traduz os valores e as preocupações relacionadas como fundamentais para a exigência digna dos seres humanos e da humanidade” (WEIS, 2006, p. 18). O autor indica que um traço distintivo dos direitos humanos na modernidade é sua base normativa internacional, com início na DUDH, bem como descreve a importância da normatização internacional dos direitos humanos, a qual vincula o Estado nacional ao dever de garantir tais direitos, descrevendo que:

[...] ocorre que a doutrina e a jurisprudência brasileira somente nos últimos anos – e, ainda assim, timidamente – têm dado importância ao tema, prevalecendo a concepção de que seu conteúdo se refere apenas a normas morais ou, no caso específico dos direitos econômicos, sociais e culturais, “programáticas”, ignorando o caráter cogente das normas emanadas do Direito Internacional dos Direitos Humanos, cuja validade ultrapassa a fronteira nacional e interfere nas relações jurídicas de direito interno” (WEIS, 2006, p. 18).

O autor, portanto, traça uma crítica à teoria jurídica e ao poder judiciário por não assumir os direitos humanos como algo realizável, passível de atribuir responsabilidade ao Estado pela omissão em efetivar os direitos humanos, em especial aqueles provenientes de políticas públicas de âmbito social. Weis (2006) enxerga no poder judiciário maior responsabilização pela efetividade dos direitos humanos no caso e na vida concreta das pessoas. Entretanto, vale ressaltar que se trata de uma concepção na qual o Poder Judiciário está hierarquicamente superior ao Poder Administrativo ou Legislativo, vez que o dever de garantir os direitos humanos cabe a todos, membros dos poderes estatais, membros das instituições públicas e privadas e membros da sociedade civil.

Por fim, é importante anotar que Weis afirma que os direitos humanos não surgem da vontade dos Estados, mas que são por estes positivados, com o fim de conferir exigibilidade estatal, em juízo ou perante órgãos internacionais. Verifica, assim, no sistema normativo internacional dos direitos humanos, um meio ideal necessário de globalização para as garantias mínimas da pessoa humana, face ao período de globalização econômica.

Neste bojo de pesquisa atual, os direitos humanos são conceituados, classificados e caracterizados, bem como têm sua análise a partir da judicialização de casos concretos, tanto a nível nacional pelo Poder Judiciário, quanto a nível internacional através de processamentos na Comissão e Corte Interamericana de direitos humanos (o Brasil está, via aceitação de tratado internacional de direitos humanos sob a jurisdição desses órgãos).

2.3.2.1 As Gerações e as Características dos Direitos Humanos

Atualmente abre-se um debate a respeito de classificar os direitos humanos em gerações ou dimensões. Esta classificação foi lançada pelo jurista francês Karel Vasak em 1979, dividindo os direitos humanos em três gerações, referenciando-se na nomenclatura dada ao lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade (*liberte, egalité et fraternité*). Conforme

apresenta Cançado Trindade (2000) esta teoria foi amplamente defendida e divulgada por Bobbio.

Esse critério de divisão foi muito abordado pelos teóricos juristas na tentativa “[...] de agrupar os direitos humanos em categorias que permitam a identificação de seu conteúdo específico” (WEIS, 2006, p. 37). Porém, tal divisão é acompanhada de mutações e diferentes referenciais para sua utilização na teoria jurídica dos direitos humanos.

Para a teoria geracional, os direitos humanos de primeira geração englobam os direitos de liberdade, autonomia e defesa do indivíduo perante o autoritarismo e intervenção estatal na vida individual, seriam aqueles direitos que surgiram com as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, fruto do Iluminismo e do Liberalismo, portanto, conhecidos como os direitos de liberdade ou de prestações negativas do Estado (de não intervenção do Estado). Por sua vez, na teoria internacional dos direitos humanos, as gerações corresponderiam às categorias dos direitos humanos inseridos no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP)³⁰, o qual prevê os direitos de liberdade, integridade, propriedade, direitos processuais, habeas corpus, entre outros.

A segunda geração dos direitos humanos “[...] representa a modificação do papel do Estado, exigindo-lhe um rigoroso papel ativo, além de fiscal das regras jurídicas” (RAMOS, 2014, p. 96), demandando prestações ativas do Estado. Tais direitos seriam frutos das lutas sociais na Europa e América (os principais marcos são a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição alemã de Weimar de 1917). São reconhecidos como direitos de igualdade por garantirem aos mais pobres as necessidades básicas da vida, tais como, moradia, saúde, educação, entre outros direitos demarcados (pelo direito internacional dos direitos humanos) no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)³¹.

Por fim, a terceira geração de direitos humanos seriam os direitos de fraternidade ou de solidariedade, e são aqueles cujos titulares não são mais o indivíduo, mas sim a comunidade como um todo, seriam os direitos relacionados ao desenvolvimento, à paz, à autodeterminação dos povos e ao meio ambiente.

³⁰ O Pacto Internacional dos Direitos Civis e políticos foi adotado pela Resolução 2.200–A, da Assembleia Geral da ONU, em 19/12/1966. Entrou em vigor em 1976, quando foi atingido o número mínimo de adesões necessárias (35 países). No Brasil o Pacto foi aprovado em 1991, pelo Decreto-legislativo 226.

³¹ O PIDESC foi adotado pela resolução 2200-A (XXI) da Assembleia Geral da ONU, de 16 de Dezembro de 1966, entrando em vigor, na ordem internacional, em 03/01/1976, quando atingiu as 35 assinaturas de países signatários.

Há juristas, como Bonavides (1999), por exemplo, que acrescenta a essa classificação a quarta geração de direitos humanos, resultantes da globalização política (WEIS, 2006), correspondendo à fase de institucionalização do Estado social, sendo os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo.

Não obstante a difundida apresentação jurídica sobre a classificação em gerações dos direitos humanos, é necessário acrescentar que esta divisão também é criticada e deve ser utilizada com muita cautela, pois esse método pode acarretar a ideia de que os direitos humanos se sucedem e se substituem contrariamente as características que a norma e a doutrina jurídica atribuem a esses direitos: universalidade, indivisibilidade e interdependência. Para Cançado Trindade (2000, s/p) “[...] essa tese das gerações dos direitos não tem nenhum fundamento jurídico, nem na realidade. Essa teoria é fragmentadora, atomista e toma os direitos de maneira absolutamente dividida”.

Outro viés cuja importância é indiscutível na teoria jurídica atual sobre os direitos humanos é o debate a respeito de suas características, o qual também não é consensual entre os juristas. Para Weis (2006) as características dos direitos humanos são: inerência, universalidade, indivisibilidade e interdependência, e transnacionalidade. Por sua vez, Ramos (2014) enumera como características dos direitos humanos: indivisibilidade, interdependência, indisponibilidade e limitabilidade.

Entretanto a análise do tema por tais teóricos é um reflexo da normatização da ONU, adotada na Conferência Internacional dos Direitos Humanos que ocorreu em Viena em 1993 e que previu no item 5 da Declaração e Programa de Viena:

Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1993)

Apesar desta caracterização não se tratar diretamente dos fundamentos dos direitos humanos, indicá-lo faz-se importante para a análise quanto à forma do PNEDH e qual sua abordagem sobre a complementariedade e necessidade do conjunto de todos os direitos humanos concomitantemente respeitados.

Neste sentido, a característica da inerência trazida por Weis (2006) é o que Comparato considera como fundamento dos direitos humanos, ou seja, a ideia de que todas as pessoas humanas têm direitos pelo fato de serem humanos, sendo que essa ideia vai ao encontro da universalidade (Weis, 2006) dos direitos humanos – valem para todas as pessoas indistintamente.

Quanto a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos seriam instrumentos à serviço de “[...] limitar a possibilidade de os Estados constituírem interpretações restritivas dos direitos enunciados, alegando o cumprimento parcial das normas internacionais sobre a matéria” (WEIS, 2006, p. 117). Antes mesmo de normatizado em 1993 pelo Programa e Declaração de Viena, a ONU já manifestava a preocupação com o tema pensando em sanar a ideia de divisibilidade que se poderia supor já que o PIDCP e o PIDESC foram editados separadamente; mas a ONU já afirmava que “[...] os direitos humanos e as liberdades fundamentais são indivisíveis, a realização dos direitos civis e políticos, sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais, tornam-se impossível” (ONU, 1968, art. 13).

Portanto, parece ser importante reafirmar tais características dos direitos humanos (até mesmo para refutar a ideia simplista da divisão dos direitos humanos em gerações com carácter excludente e substitutivo) como argumento contra interpretação ou normatização que visa justificar a não observância de certo direito, considerando que, “[...] a visão fragmentada dos direitos humanos interessa, sobretudo aos regimes autoritários [...]; tal visão tem servido aos interesses dos responsáveis pelos abusos e violações ostensivas de ontem dos direitos políticos e pelas iniquidades econômico-sociais veladas de hoje” (CANÇADO TRINDADE, 1993, p.223).

Apesar da valorização, nessa pesquisa, dos aspectos que permeiam o que se denomina como direitos humanos de “segunda geração”: direitos econômicos sociais e culturais, isso, de forma alguma significa desconsiderar os direitos humanos denominados de “primeira geração”: os direitos civis e políticos, ou seja, os direitos humanos à vida, a integridade humana e às liberdades civis e políticas. As categorias de direitos humanos compõem um conjunto indivisível de necessidades humanas e que devem ser absolutamente respeitados para possibilitar a vida e sua manutenção. Ocorre que, os direitos sociais, econômicos e culturais, são, muitas vezes, institucionalmente violados (como veremos mais a frente a recente reforma trabalhista ocorrida em nosso país no ano de 2017 é um exemplo disso).

2.3.3. O Iluminismo, o Jusnaturalismo e os Direitos Humanos

A partir de uma abordagem mais ampla, porque contempla os aspectos históricos dos direitos humanos, Lewandowski (1984) atribui ao Iluminismo e ao Jusnaturalismo (séculos XVII e XVIII) a ideia moderna dos direitos humanos, pautado na “[...] noção de que o homem possui certos direitos inalienáveis e imprescritíveis, decorrentes da própria natureza humana e existentes independentemente do Estado” (LEWANDOWSKI, 1999, p. 1). Entretanto o autor indica que antes mesmo dos movimentos humanistas e racionalistas, a tradição judaica-cristã foi uma das fontes do humanismo ocidental, fazendo referência ao sentido de universalismo em Paulo de Tarso.

Neste sentido, o autor perpassa a lógica da defesa da pessoa humana anteriormente fundamentada em preceitos teológicos, os quais deram sustentação à organização social e política até a Idade Média, culminando na desvinculação teológica do sentido da pessoa humana trazidos pelo Racionalismo e pelo Empirismo o que resultou no Iluminismo e no Jusnaturalismo, atribuindo a estes movimentos teóricos a ocorrência de revoluções que exigiam direitos, tais como a Inglesa (1688) e a Francesa (1789).

Lewandowski (1999) assinala como importante a teoria filosófica no âmbito do jusnaturalismo, por ser responsável pela ruptura da noção de direito do passado, através de “[...] um processo de revelação jurídica a desenvolver-se a partir do indivíduo, saindo do direito subjetivo para o direito objetivo” (LEWANDOWSKI, 1999, p. 31). Neste sentido revela a importância da lei para a garantia dos direitos naturais do homem, bem como do judiciário, referenciando-se em três condições indispensáveis propostos por Locke: a lei, o juiz e a coerção estatal (LEWANDOWSKI, 1999). No mesmo sentido, o autor cita Locke para opor-se ao poder despótico e ressaltar o contrato social como fundamental para a garantia de direitos.

Por fim, vale ressaltar que o autor apresenta os primeiros documentos que considera como protetores de direitos humanos, perpassando a Carta Magna *Libertatum*, outorgada pelo rei inglês João Sem Terra, em 1215; a *Bill of Rights*, Inglaterra, em 1689; a Declaração de Direitos da Virgínia, EUA, 1776; a Declaração de Independência dos EUA (conhecida como *Bill of Rights* americana); por fim, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, França, 1789, destacando a movimentação político-jurídico de consolidação das normas. Embora tais normas sejam em decorrência da luta popular e burguesa para a garantia de direitos humanos de liberdade e igualdade, o contexto social e de resistência popular não estão indicados tampouco valorizados

pelo autor. Neste sentido, o autor reafirma que “[...] os direitos consignados nas declarações, [...], sem embargos das distorções sociais que a sua aplicação pura e simples acarretou, representaram inequívoco progresso na evolução das instituições jurídicas” (LEWANDOWSKI, 1999, p. 52) de garantias dos direitos humanos.

Lewandowski (1999) apresenta a passagem da fundamentação teológica dos direitos humanos, pautada no homem como criação de Deus, para a fundamentação racional, ocorrida na modernidade, embora não aprofunde a questão. O autor valoriza os ideários políticos dos teóricos iluministas, dentre eles Locke, os marcos históricos de resistência, bem como os marcos normativos. Entretanto, a análise a partir da vítima não é o foco principal do autor.

Dito isso, é possível perceber que, a exemplo de Lewandowski (1999) os teóricos que abordam os direitos humanos pensados a partir da modernidade, não negam e nem discordam da história de sua construção, mas não aprofundam com o intuito de problematizar sua fundamentação e também as violações. Em geral, apoiam-se nos referenciais teóricos defensores dos contratualistas, como Hobbes, Locke e Rousseau, para relacionar os aspectos políticos da época. Enfim, não nega os antecedentes históricos, mas os direitos humanos são reconhecidos a partir dos documentos, provenientes da Revolução Gloriosa, da Revolução Francesa, até culminar na DUDH e não da resistência às violações.

2.3.4. As Grandes Revoluções: A Revolução Gloriosa o Movimento de Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa.

Comparato (2013) busca descrever a etimologia da palavra revolução, demonstrando que o uso político do termo começou com os ingleses na Revolução Gloriosa, mas que, embora tenha se apropriado do sentido etimológico de volver-se/virar, repetidamente, contra o caminho imposto, tratou-se, na verdade de uma restauração do mesmo caminho. Critica, ainda, o uso do vocábulo revolução para indicar o movimento de independência dos EUA, que não visou demonstrar que o regime monárquico era injusto, mas era apenas contra a soberania sobre a colônia. Por fim, Comparato (2013, p. 141) analisa que a palavra revolução recebeu uma mudança semântica com a Revolução Francesa, quando “[...] o termo passou a ser usado para indicar uma renovação completa das estruturas sociopolíticas”.

Apesar dessas diferenciações trazidas por Comparato (2013) o termo Revolução é usado tanto por historiadores como por juristas, sendo a Revolução Gloriosa, a Revolução Americana e

a Revolução Francesa, essencial para compreendermos o sentido atual dos direitos humanos.

A Revolução Inglesa é considerada a primeira revolução burguesa da história, ocorreu no século XVII e tratou-se de um processo revolucionário que iniciou em 1640 com a Revolução Puritana e concluiu em 1688 (MONDAINI, 2006), com Revolução Gloriosa em si e a criação da *Bill of Rights*. Mondaini indica a Revolução Gloriosa como sendo o “[...] indiscutível ponto de partida para o desenvolvimento dos direitos de cidadania [...]” (MONDAINI, 2006, p. 116), entretanto também afirma que se tratou da revolução responsável pela transição para o modelo capitalista.

O período revolucionário inglês tratou-se do enfrentamento da burguesia e do parlamento de um lado contra o absolutismo monárquico de outro o qual se encerrou na garantia de direitos liberais, baseado na liberdade, igualdade e propriedade, porém tais pilares estavam restritos apenas a algumas classes, excluindo parte da população que estava sob a servidão e a escravidão.

Hinkelammert (2002) indica que a revolução anterior (1648-1649) que desembocou na Revolução Gloriosa foi uma revolução encampada pelos independentistas, em especial os *Levellers*³² e pautada em ideais de igualdade de tendência radical entre os ingleses, postava-se contra o absolutismo monárquico e a favor do direito de propriedade, mas a ideia era de organizar pequenas propriedades às quais todos teriam acesso e independência baseada nas necessidades concretas para a sobrevivência dos ingleses. Entretanto, a participação popular foi sendo substituída e, no período da Revolução Gloriosa, a burguesia pautou o resultado da revolução. Com isso, o embate entre a monarquia e o parlamento, teve como conclusão os interesses prioritários da burguesia.

Na doutrina jurídica nacional a Revolução Gloriosa é marcada, sobretudo, pelo documento que ela originou, ou seja, a Magna Carta. Conforme visto acima, a Magna Carta é indicada como sendo a declaração que deu origem ao constitucionalismo moderno (SILVA, 2006) no qual devem estar contidos os direitos fundamentais e as formas de organização e limitação dos poderes nacionais. A valorização do documento sobrepõe-se à ação de resistência e luta pela consolidação de certos direitos e de limitações no poder dos monarcas na sociedade inglesa da época, sobretudo em benefício da burguesia inglesa que “[...] desenvolveu condições políticas e econômicas necessárias a plena expansão das forças produtivas, processo que

³² Os *levellers*, segundo o professor Alberto Ribeiro G. de Barros (2010), foram responsáveis por organizar o primeiro movimento político moderno em torno da igualdade e soberania popular, através da escolha dos parlamentares ingleses. Para saber mais sobre o assunto, recomendamos o artigo “Levellers e os Direitos e Liberdades Constitucionais” (BARROS, 2010).

culminaria na Revolução Industrial” (LEWANDOWSKI, 1984, p. 25).

O movimento de independência dos Estados Unidos da América (EUA) também é indicado como marco revolucionário e modelo de ação que visou garantias de direitos, em especial os direitos civis e políticos através da emancipação e autonomia da, até então, colônia inglesa, culminando na independência em 1776. A própria Revolução Gloriosa – que propiciou o declínio da monarquia e a expansão comercial e industrial na Inglaterra – serviu de motivação para a população da colônia americana insurgir-se contra as restrições impostas pela metrópole inglesa, em busca da independência, fundada em princípios inovadores de cidadania e liberdade.

O movimento revolucionário americano resultou na Declaração de Independência dos EUA, redigida por Thomas Jefferson. Neste documento, além de impor limitações aos poderes governamentais que se instalariam, afirmava “[...] solenemente a igualdade de todos os homens e a existência de certos direitos inalienáveis como a vida, a liberdade e a busca da felicidade” (LEWANDOWSKI, 1984, p. 25). Deve-se lembrar ainda que esse documento foi precedido pela Declaração de Direitos da Virgínia, também em 1776, “[...] considerada a primeira das muitas declarações de direitos elaboradas no século XVIII” (LEWANDOWSKI, 1984, p. 26).

Os ideais iluministas e jusnaturalistas serviram de base para a organização revolucionária na colônia inglesa, sobretudo as ideias apresentadas por Locke (em especial no Segundo Tratado do Estado Civil) foi a base teórica para a deflagração da independência dos EUA (LEWANDOWSKI, 1984).

Entretanto, sob o contexto da época, se por um lado foi indiscutível a importância dos aspectos inovadores de cidadania e direitos obtidos pela luta por independência, ou ainda, se, como reafirmam os juristas (por exemplo, SILVA, 2006), a Declaração Americana foi importante documento de garantias de direitos, por outro lado, também resguarda muitas contradições com a ideia de direitos humanos fundados na e inerentes à pessoa humana,

A declaração de Independência é a maior expressão do grande humanismo, prenhe de um humanismo ilimitado que reflete a ideia de abandono do manjar no céu em troca do leite e pão na Terra. Participava do Comitê de redação Benjamin Franklin, que personificava, com Voltaire, o Iluminismo, e acreditava que é impossível imaginar a que altura poderá alcançar, num milhar de anos, o poder do homem sobre a matéria. Porém, as limitações da Declaração de Independência são as do século e da classe que as produziram. A Declaração apresenta o Estado de forma idealista e vê o homem de maneira abstrata, e não o homem e a mulher numa sociedade de classes, com o Estado como reflexo dessa sociedade e guardião da classe dominante. (APTHERKER, 1969, p. 115).

A crítica refere-se ao fato do direito documentado na Declaração Americana deixar de fora das relações cidadãs e participativas as mulheres e os homens brancos pobres, além de que os ideais de liberdade e igualdade conflitavam com a prática da escravidão dos negros africanos. Neste sentido, falava-se de democracia mesmo deixando de fora a maior parte da população da época composta de mulheres, de homens brancos pobres e de negros.

Por fim, outro marco revolucionário da história dos direitos humanos foi a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, na qual sobreveio a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. Como afirma Hobsbawm (1996) a Revolução Francesa serviu de influência política e ideológica no mundo,

[...] mas foi a França que fez suas resoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 foi em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários de 1793. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. (HOBSBAWM, 1996, p. 9)

Hobsbawm (1996) afirma que a Revolução Francesa foi a revolução mais fundamental e a que teve consequências mais profundas na história. Essa afirmação baseia-se em três questões essenciais: em primeiro lugar, porque ocorreu no país mais populoso e poderoso da Europa na época; em segundo lugar, porque ela foi, “[...] diferentemente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram, uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável” (HOBSBAWM, 1996, p. 11); em terceiro lugar, porque foi ecumênica, cujas ideias de cristandade ocidental influenciaram até mesmo o mundo islâmico. Esse contexto permitiu que a Revolução Francesa universalizasse o padrão de luta e de direitos, sobretudo, um novo sentido político de liberdade, que até então era uma expressão legal que indicava o oposto de escravidão.

A Revolução Francesa tratou-se da luta daqueles que compunham o Terceiro Estado (entidade fictícia que englobava todas as pessoas que não eram nem da nobreza nem do clero) contra o absolutismo, a sociedade hierárquica e os privilégios da monarquia, nobreza e da Igreja (o que se denominou *ancien régime*, ou seja, antigo regime), sobretudo após a crise financeira do país, intensificada com o apoio dado aos EUA na guerra da independência contra a Inglaterra. Segundo Hobsbawm (1996, p. 19), não havia um líder e nem pessoas dedicadas a implantar um

programa político-social, mas tratou-se de “[...] um surpreendente consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente [que] deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a “burguesia”; suas ideias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos “filósofos” e “economistas” [...]”.

Comparato (2013) reafirma o sentido revolucionário e universal que a Revolução Francesa disseminou, havia uma “[...] convicção de formar um mundo novo, que não sucedia o antigo, mas a ele se opunha radicalmente”. Assim, para o autor, a Revolução Francesa teve um estilo abstrato e generalizante. Da mesma forma, esse autor também indica a mudança no sentido de liberdade imposta pela Revolução Francesa, segundo o qual o ideal burguês necessitava da “liberdade moderna”, “com repúdio a toda interferência estatal na vida de família ou profissional” (COMPARATO, 2013, p. 159).

Entretanto, destaca-se na maior parte da teoria jurídica quanto a Revolução Francesa, a importância da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, documento concebido no bojo da Revolução. Conforme afirma Silva (2006) essa Declaração possuía um sentido abstrato e universalizante baseado no: intelectualismo (por influência dos teóricos iluministas, sobretudo, Locke, Rousseau e Montesquieu); mundialismo (pretende divulgar mundialmente os valores gerais declarados); e no individualismo (no sentido de prever direitos para os indivíduos e não para as associações, reuniões, sindicatos, entre outros). Neste sentido a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é valorizada como documento histórico que precedeu a normatização dos direitos humanos nos tratados e constituições atuais, segundo enuncia Silva,

O texto da declaração de 1789 é de um estilo lapidar, elegante, sintético preciso e escoreito, que, em dezessete artigos, proclama os princípios da liberdade, da igualdade, da propriedade e da legalidade e as garantias individuais liberais que ainda se encontram nas declarações contemporâneas, salvas as liberdades de reunião e associação [...] (SILVA, 2006, p. 158).

Ramos (2014) indica que a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão é marcada por uma visão dos direitos humanos sob a perspectiva do racionalismo e do individualismo, baseado nos teóricos iluministas, sobretudo, em Locke.

Por sua vez, Lewandowski (1984), após apresentar brevemente o histórico da Revolução Francesa, indica, com base na opinião dos historiados, ter sido “[...] responsável pela disseminação dos ideais libertários da burguesa em ascensão [...]” (LEWANDOWSKI, 1984, p. 29) e, por fim, descreve sobre a importância das inovações trazidas pela Declaração dos Direitos

do Homem e do Cidadão.

Silva (2006), Lewandowski (1984) e Ramos (2014) não problematizam as limitações trazidas pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, as quais são debatidas criticamente por Bicudo (1997), Comparato (2013) e alguns historiados que abordam o tema da construção histórica dos direitos humanos.

Comparato (2013) referencia-se em Marx para traçar a crítica feita à distinção entre direitos de cidadão e direitos do homem trazida pela Revolução Francesa e delineado na Declaração do Homem e do Cidadão, afirmando que

[...] reduziu a sociedade civil a uma coleção de indivíduos abstratos perfeitamente isolados em seu egoísmo [...] criou-se a liberdade individual fundada na vontade [...] o regime da autonomia individual próprio da civilização burguesa, tem seus limites fixados em lei [...]. Os direitos do cidadão passaram, então, a servir de meios de proteção aos direitos do homem, e a vida pública tornou-se mero instrumento de conservação da sociedade civil, sob a dominação da classe proprietária. (COMPARATO, 2013, p. 159).

O reconhecimento da pessoa na qualidade de “cidadão” tornou-se o modelo padrão para as garantias dos direitos humanos, assim nem todas as pessoas eram titulares de todos os direitos enunciados na Declaração, apenas aquelas consideradas cidadãos eram. Disso decorreu a distinção de classes sociais e até mesmo de gênero, como por exemplo, a exclusão da participação da mulher nas decisões políticas. Segundo Hobsbawm (2008, p. 20) “[...] este documento [Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão] é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária”.

O próprio historiador flexibiliza suas críticas ao apresentar que houve, na Revolução Francesa, certa radicalidade mais voltada para a questão de classes sociais por parte dos Jacobinos (e dos *sansculottes*), o que denominou de “[...] fase heroica e memorável da Revolução” (HOBSBAWM, 2008, p. 49). Entretanto, a Revolução Francesa e, sobretudo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 (que expressou os interesses do burguês liberal clássico), não tinham interesses democráticos, mas sim de “[...] um devoto do constitucionalismo, de um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e de um governo de contribuintes e proprietários” (HOBSBAWM, 2008, 21).

Neste sentido, o enfrentamento da burguesia ao sistema absolutista do século XVII e XVIII rompeu com o antigo sistema monárquico e feudal, mas limitando as garantias à classe

burguesa. Nota-se a importância do pensamento iluminista que influenciou esse período e que foi a base para as declarações provenientes das grandes revoluções ocidentais, marcos para o reconhecimento dos direitos das pessoas enquanto indivíduos (BICUDO, 2007) sentido que prevalece nos contemporâneos documentos sobre os direitos humanos.

Por sua vez, parte da teoria jurídica vislumbra de forma acrítica a importância dos documentos e declarações provenientes das revoluções; não há dúvidas da importância das lutas burguesas nesse período, bem como dos documentos oriundos delas, responsáveis por uma “[...] nova dimensão na vida jurídica em suas relações povo/poder” (BICUDO, 1997, P.33). Entretanto, reconhecer os aspectos sociais, políticos e culturais, do contexto da formulação dessas declarações, permite notar que ainda havia muitas exclusões e que nem todas as pessoas eram titulares de direitos humanos.

2.3.5. A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Hinkelamert (2014) avalia que a DUDH, diferentemente das declarações do sec. XVIII tem uma perspectiva integral e essencial, a partir da ideia do *welfare states* (estado de bem-estar social) que emergiu após a Segunda Guerra Mundial.

Apesar da lógica dominante no campo das ideias no período pós-guerra, inserido na busca de garantir o estado de bem-estar social, que acarreta em diferenciações entre as declarações anteriores e a DUDH, conforme apresentada por Hinkelamert (2002), não se pode ignorar o quanto a teoria que fundamentou as Declarações Americana e Francesa, também influenciou os ideais da DUDH, sobretudo, quanto à clássica concepção liberal dos direitos individuais, sendo que ao longo dos 30 artigos prevalece a previsão dos direitos individuais, sobretudo de liberdade. Porém, o autor questiona o fato da DUDH insistir em manter o direito de propriedade entre os direitos necessários à realização da vida, expressando a ambiguidade presente no documento.

Entretanto, considerando o contexto em que foi produzida, mediante o caos e as atrocidades vivenciadas pelo nazismo e na Segunda Guerra Mundial, a DUDH ainda se apresenta como um dos mais importantes documentos de defesa dos direitos humanos e que deveria servir de base fundamentadora para a ação legislativa e políticas nos Estados partes da ONU.

Um bom exemplo de pensador brasileiro que se dedicou à militância e à pesquisa sobre os direitos humanos foi Alceu Amoroso Lima, quem deixou um amplo legado teórico a respeito do tema, inclusive uma análise a respeito da DUDH, intitulado “Os direitos do Homem e os Homens

sem Direitos” (LIMA, 1999).

Lima (1999) faz uma análise das categorias de direitos humanos abordados nos trinta artigos da DUDH. Sendo que para cada tema o autor faz uma relação com a efetividade na realidade concreta. Portanto, o autor elabora seu debate a partir do reconhecimento dos direitos humanos, afirmando que são universais e intemporais e que sua “[...] formulação histórica moderna data da Revolução Francesa” (LIMA, 1999, p. 41).

O autor indica a DUDH como sendo “[...] a maior tentativa de superar a antítese direitos individuais e direitos sociais” (LIMA, 1999, p. 48) e dialoga com Maritain a respeito da distinção indivíduo e pessoa, afirmando que “[...] enquanto a personalidade repousa sobre a subsistência da alma humana... a individualidade é fundada, como tal, sobre as exigências próprias da matéria” (LIMA, 1999, p. 50-51). A partir disso o autor afirma que a conjuntura moderna sacrifica a pessoa ao indivíduo e isso se expressa na inobservância de que os direitos civis devem estar ao lado dos direitos sociais. O autor reafirma que os direitos civis são mais valorizados e, portanto, mais fáceis de serem reconhecidos e até mesmo efetivados.

Entretanto o direito civil por si só, tal como o direito ao voto dado ao “indivíduo”, é insuficiente se não munir a pessoa de outras garantias essenciais para compreender a importância do voto, como a educação, por exemplo. Por fim, nessa linha de pensamento, o autor afirma que para situar e fundamentar o problema entre a garantia desses direitos (civis e sociais) é necessária a busca de uma concepção da pessoa humana. Ou seja, a pessoa humana e suas necessidades devem fundamentar os direitos humanos.

2.3.6. A Justificativa Teológica

Comparato (2013) perfaz a trajetória da construção do conceito de ser humano e da justificativa de sua dignidade humana, dada sucessivamente pelo campo da religião, da filosofia e da ciência, cada qual elaborada a partir do seu contexto histórico e das experiências humanas, bem como apresenta um quadro dos direitos humanos antes e a partir de sua posição no sistema normativo.

A justificativa teológica inaugura a construção da ideia de pessoa humana para o autor. Assim, ele remonta o paradigma a partir da ideia da religião monoteísta, na qual o homem ocupou um lugar de destaque dentre as criações de Deus, assim, “[...] a criatura humana [à imagem de Deus] ocupa posição eminente na ordem da criação” (COMPARATO, 2013, p. 14).

E disso decorre a importância de defender a vida humana, já que o homem foi criado por Deus, à semelhança de Deus.

O surgimento da religião monoteísta é indicado, pelo autor, como essencial para a compreensão de defesa da vida humana. Para isso, faz referência a um período ainda mais antigo, anterior ao calendário cristão, apresentando momentos históricos, documentos e personagens que atuaram em defesa da vida, da igualdade e liberdade humana, marcando os precedentes dos direitos humanos e que contribuíram para a ideia da fé monoteísta.

Neste sentido, o autor afirma que no período axial (o qual se iniciou no século VIII a.C.) as religiões tornaram-se mais éticas e menos ritualistas ou fantásticas e que, “[...] pela primeira vez na história, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças [...]” (COMPARATO, 2013, p. 24). Apresenta como exemplos atores que atuaram como doutrinadores (no centro do período axial, entre os séculos 600 e 480 a.C) e contribuíram para a formação da concepção teológica (monoteísta) de ser humano (como uma categoria que engloba todos os seres humanos). Entre eles, os já citados, Zaratustra na Pérsia; Buda na Índia; Lao-Tsé e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero-Isaías em Israel, a partir dos quais “[...] estabeleceu-se a grande linha divisória histórica: as explicações mitológicas anteriores são abandonadas, e [...] passa a constituir um longo desdobramento das ideias e princípios” (COMPARATO, 2013, p. 21). O autor indica que o período foi marcado por uma tendência à racionalização dos direitos humanos.

Em seguida, o autor, debate a organização Grega e a divisão entre a lei escrita e a lei não escrita. Apresentando a importância da lei escrita para os atenienses, servindo de instrumento contra o arbítrio governamental, enquanto a lei não escrita derivava de costume juridicamente relevante e leis universais de cunho religioso.³³ E segue nas considerações filosóficas da essência humana: alma, razão, personalidade.

Comparato (2013) discute o cristianismo a partir da afirmação de que “Jesus de Nazaré concretizou na História o modelo ético de pessoa, e tornou aos homens mais acessível a sua imitação” (COMPARATO, 2013, p. 30). Indica a importância de Paulo de Tarso como doutrinador cristão responsável pela propagação da ideia da universalização da igualdade do homem, afirmando que não havia privilégios de um sobre o outro. Apesar da defesa da natureza

33 Comparato (2013) indica como exemplo de lei não escrita o caso de Antígona, de Sófocles. Antígona recorreu à lei divina e as tradições de seu povo para ter o direito do enterro de seu irmão Polinice, condenado pelo tio Creonte a não ter as honrarias funerárias.

comum a todos os homens pelo cristianismo, sobretudo pela pregação de Paulo de Tarso, Comparato (2013) denuncia que isso ficou restrito no plano “divino”, já que a igreja continuou aceitando a escravidão, a submissão da mulher, por muito tempo.

Diante disso, o autor divide a história da elaboração do conceito de pessoa como sujeito de direitos universais em cinco fases. A primeira seriam os precedentes históricos até Jesus Cristo e as discussões de Paulo de Tarso. A segunda etapa inicia-se com Boécio³⁴, no início do século VI. A fase terceira é atribuída a Kant³⁵ e a ideia de valor absoluto do ser humano e oposição às coisas. A quarta fase consistiu no “[...] reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige sua vida em função das preferências valorativas” (COMPARATO, 2013, p. 38), neste caso, a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador e aquele que se submete às normas. E nessa quarta fase o autor relaciona a teoria jurídica, alertando que “[...] há sempre uma tensão dialética entre a consciência jurídica da coletividade e as normas editadas pelo Estado” (COMPARATO, 2013, p. 39). Por fim, a quinta fase o autor atribui à filosofia da vida e o pensamento existencialista no século XX, em resposta à “[...] despersonalização do homem no mundo contemporâneo” (COMPARATO, 2013, p. 39), devido à mecanização e burocratização da vida em sociedade.

O jurista Bicudo (1997), como descrito nessa obra, parte da concepção de que os direitos humanos são conquistas das lutas que vem se travando ao longo dos tempos, e são traduzidos em tratados e convenções internacionais e por leis nacionais como uma imposição da comunidade humana. Portanto, defende a ideia de que é preciso buscar, “[...] em primeiro lugar, as raízes sobre as quais assentaram os grandes movimentos religiosos filosóficos [...] para reconhecer no homem o sujeito de direito, que busca proteger na dimensão da própria vida, fundamento maior do próprio Direito e da Justiça [...]” (BICUDO, 1997, p. 10).

Neste sentido, o autor remonta a história na antiguidade, destacando a importância das religiões monoteístas, dentre elas o Judaísmo, o Islamismo e o Cristianismo. Bicudo (2007) indica, como base na Torá, no Corão e na Bíblia, passagens que afirmam a defesa da vida humana, em especial daqueles mais oprimidos (estrangeiros, mulheres, crianças, deficientes), para demonstrar a constituição da dignidade humana através da religião, bem como o sentido de que os “[...] direitos humanos vinculam-se à própria condição humana ou, mais particularmente, à

34 “Diz-se propriamente pessoa a substância individual da natureza racional” (COMPARATO, 2013, p. 32).

35 “Só o ser racional possui a faculdade de agir segundo a representação de leis ou princípios; só um ser racional tem vontade, que é uma espécie de razão, denominada razão prática” (COMPARATO, 2013, p. 33). Opondo-se eticamente as pessoas e as coisas. Ressaltando o valor absoluto da dignidade humana.

vida” (BICUDO, 1997, 18).

No mesmo sentido Pinsky (2006) afirma que a contribuição do povo Hebreu para a civilização é a concepção de um deus que “[...] exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores [...] comprometido com problemas vinculados à exclusão social, à pobreza, à fome, à solidariedade.” (PINSKY, 2006, p. 16).

Diante disso, os autores parecem apresentar ideias de direitos humanos que não são abstratas, a serem atribuídas às pessoas pelo fato de serem sujeitos e terem necessidades concretas para a realização da vida, tais como comer, morar, vestir, relacionar em sociedade e solidarizar-se.

2.3.7. Os Direitos Humanos e o Conceito de Pessoa Humana

Comparato (2013) apresenta uma ampla abordagem histórica sobre o sentido e a evolução dos direitos humanos. Para ele, a parte mais bela e importante de toda a história é

[...] a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais. (COMPARATO, 2013, p. 13).

Para o autor, o desenvolvimento dos direitos humanos ocorreu concomitantemente com a construção do conceito de ser humano, iniciados numa fase teológica. Conforme se foi desenvolvendo a ideia do ser humano como ser único, capaz de construir a história, suas necessidades permitiram, também, pensar em garantias essenciais para a vida humana. O critério para ser portador de direitos humanos é ser pessoa humana e, por isso, deve estar pautado na radical igualdade entre as pessoas, independentemente de qualquer opção ou característica.

Comparato (2013) apresenta a discussão acerca do reconhecimento da pessoa humana, como ser único e portador de direitos essenciais de garantia de sua dignidade humana, para justificar que há uma essência histórica e uma base científica biológica que dão fundamento ao caráter histórico dos direitos humanos. Portanto, Comparato (2013) concebe os direitos humanos a partir da especificidade da pessoa humana, constituído historicamente paralela à própria formulação do conceito de pessoa humana.

A partir disso, o autor problematiza a ideia de que a formação dos direitos humanos é atribuída ao Estado, afirmando que não tem “[...] sentido a tradicional querela entre os partidários de um direito natural estático e imutável e os defensores do positivismo jurídico, para os quais fora do Estado não há direito” (COMPARATO, 2013, p. 44).

Por fim, Comparato (2013) atribui à formulação histórica e marcos dos direitos humanos, a luta pela garantia de direitos e igualdade, ocorrido nas revoluções, entra elas a Revolução Gloriosa e a Revolução Francesa, das quais decorreram documentos centrados na limitação do excesso de poder dos governantes.

Diante desse debate Comparato (2013) conceitua os Direitos Humanos como sendo “[...] algo que é inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos” (COMPARATO, 2013, p. 71). Os direitos humanos são, portanto, fundamentados na igualdade entre as pessoas humanas.

Entretanto, Comparato (2013) indica a necessidade de discutir a fundamentação dos direitos humanos para que, demonstrada a partir da prevalência da pessoa humana, sirva de instrumento de garantias contra as arbitrariedades do próprio Estado. Sendo que este debate se torna muito importante para auxiliar na justificativa do presente trabalho, ao passo que apresenta os direitos humanos como válidos, independentemente, de sua constituição normativa, pelo fato de fundamentar-se na pessoa humana. Assim, é possível concluir que, compreender a fundamentação dos direitos humanos, permite defender a vida da pessoa humana acima de qualquer instituição estatal, econômica ou de mercado.

Bicudo (2007) reafirma que os direitos humanos são inerentes à pessoa humana, portanto, destinados a todos humanos, na terminologia jurídica, possui efeitos *erga omnes*. Neste sentido, defende a ideia de que o conteúdo das declarações e tratados de direitos humanos não é para ser seguido apenas como princípios, mas sim como dever legal do Estado. Bicudo enfatiza essa questão e remete aos grupos de extermínio³⁶.

Assim, é possível verificar que para Bicudo (2007) os direitos humanos são inerentes à pessoa humana e fundamentam-se na dignidade humana, sendo que, na transição para a modernidade, as lutas pelo reconhecimento desses direitos, cunhadas devido a episódios de

36 É importante anotar que Hélio Bicudo teve uma atuação efetiva, como promotor de justiça, nos casos de extermínios e crimes dos chamados “esquadrão da morte” no Estado de São Paulo, nas décadas de 70 e 80. O esquadrão da morte era, como afirmava Bicudo, a institucionalização dos crimes, formado por policiais militares e marcado por ações de vingança estatal (com execuções sumárias de pessoas que alegavam criminosas ou potencialmente criminosas). Sobre o assunto ver: Meu Depoimento sobre o Esquadrão da Morte de Hélio Bicudo, publicado pela Comissão de Justiça e Paz, São Paulo, 2ª edição em 1976.

negação da vida, fizeram surgir um sistema normativo de proteção aos direitos da pessoa humana.

Entretanto, Maués; Weyl (2007) afirma que os direitos humanos são expressão do Estado moderno e, por isso sua preocupação em garanti-los por meio de leis. Mas, em meio ao arcabouço jurídico-legislativo os direitos humanos prescritos pelo Estado de Direito perfazem na maioria das vezes retóricas, face às violações cotidianas que sacrificam a dignidade e a vida das pessoas. A solução jurídica e conceitual a respeito dos direitos humanos concebidos ao longo da segunda metade do século XX, a partir da DUDH, não corresponde, necessariamente, a sua efetividade social, justamente porque não se assenta numa concepção social da realidade (TRINDADE, 1998).

O tema dos direitos humanos está inscrito prioritariamente, devido à ideia moderna de positivação e coerção estatal, no campo do conhecimento jurídico, entretanto, sua essência não se fecha no âmbito jurídico, permitindo que seu conteúdo seja abordado em distintas áreas do conhecimento, na busca de sua compreensão, natureza, desafios e realizações na sociedade. Mesmo porque a positivação legal, sendo fruto do contexto, tempo e lugar em que foi desenvolvida, não dá conta, por si só, da concretude e dinamicidade das relações humanas.

Comparato (2013) descreve que o conceito dos direitos humanos foi sendo construído e modelado ao longo da história de acordo com a própria construção do conceito de pessoa humana. Isso permite considerar os direitos humanos como sendo inerente à pessoa humana, bem como supor que as causas de opressões, violações também percorreram a história humana e, ao lado delas, a resistência em busca de garantias para a realização da vida. No mesmo sentido, quanto às concepções, os Direitos Humanos parecem abarcar várias categorias, critérios de análise e modos de concretização ao longo da história.

2.3.8. Violações históricas a partir da vítima

Como foi possível avaliar, Comparato (2013) e Bicudo (2007) discutem os direitos humanos a partir da afirmação da pessoa humana, sob o preceito de que todas as pessoas possuem igualdade de direitos. Por sua vez, Gorender (2004), diferentemente, constrói seu discurso a partir das violações históricas, bem como dos movimentos de resistência delas provenientes, as quais demarcam desde o período Iluminista até a Segunda Guerra Mundial. São perspectivas diferentes, entretanto, importantes.

Neste sentido, historicamente, o que leva a debater os direitos humanos são as violações concretas, as contradições da realidade que permitiram a construção do conceito de direitos humanos. Como elabora Dussel (2000)³⁷, é a existência da vítima que gera o debate acerca dos direitos humanos. No entanto, essa ideia de vítima permite discutir o conceito de pessoa para entender quem é a vítima.

Gorender (2004) remonta às violações à integridade física das pessoas apenadas por agirem em desacordo com as normas da época. As penas eram uma espécie de vingança, portanto eram aplicadas por meio de torturas, pena de morte, banimento, entre outras, que muitas vezes se estendiam aos familiares do condenado. Estabelecendo a importância do iluminismo para combater a atrocidade das penas. O autor indica a obra de Césare Beccaria³⁸ a qual, baseada na razão, serviu como denúncia e paradigma para a elaboração de leis que previam penas proporcionais aos “crimes”, livres das formas violentas à integridade física. Neste sentido Gorender (2004) indica a obra de Beccaria como sendo o alicerce do moderno direito penal.

Ainda em decorrência das ideias Iluministas, o autor destaca dois movimentos importantes de resistência, a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789), inspiradas em concepções liberais, indicando a filosofia liberal, representada, por Locke, de orientação individualista e antiestatista. Relacionando as abordagens das declarações solenes provenientes desses movimentos à humanização do direito penal.

A propósito da inspiração liberal, o autor indica o desenvolvimento do sistema capitalista marcado pela exploração dos trabalhadores pela burguesia, o que suscitou a crítica filosófica e econômica do Estado Liberal e do próprio sistema capitalista, sendo que “[...] a obra de Marx e Engels lançou os fundamentos teóricos do moderno movimento operário” (GORENDER, 2004, p. 17), em decorrência do qual surgiram a Revolução Mexicana (1910) e a Revolução Russa (1917).

Por fim, o autor indica o massacre do nazismo e as atrocidades da Segunda Guerra Mundial, responsáveis pelo “[...] maior banho de sangue na trajetória da espécie humana” (GORENDER, 2004, p. 23), com cerca de 60 milhões de mortos. E, em consequência disso surgiu a ONU e a DUDH.

Neste sentido, é possível perceber que os principais documentos de proteção aos direitos

37 Enrique Dussel afirma que a vítima deve ser o ponto de partida para qualquer teoria crítica.

38 César Beccaria (1738-1794), representante do Iluminismo voltado para as questões penais da época. A principal obra do autor foi *Dos Delitos e das Penas*, publicado em 1764.

humanos decorrem das violações de tais direitos, sendo possibilitados através das lutas populares (e também liberais), por vezes apoiadas nas justificativas teórico-filosóficas de cada época. Ou seja, os reconhecimentos sistematizados dos direitos humanos ocorreram graças aos movimentos sociais de luta.

Gorender (2004) não se preocupa, nessa obra, em conceituar ou fundamentar os direitos humanos, entretanto afirma que eles afetam a todos os indivíduos e, “[...] protegê-los significa proteger a nós mesmos – o que independe do regime político e econômico social” (GORENDER, 2004, p. 12). Para o autor, todas as pessoas são portadoras de direitos humanos, ainda que isso não seja interesse político ou econômico.

Neste sentido, duas questões devem ser consideradas: uma que diz respeito à lei e outra à concepção dos direitos humanos que fundamenta a EDH. A lei, embora importante instrumento para exigir (sobretudo, juridicamente) direitos, não garante, por si só, efetividade. O fato da EDH estar normatizada não significa sua realização, pois a lei não é capaz, por si só, de realizar a defesa dos direitos humanos, ainda que a EDH esteja inserida formalmente na política educacional. Por outro lado, o fato da EDH estar relacionada aos direitos humanos, não significa que já possui uma visão crítica e transformadora, pois existem várias concepções de direitos humanos e nem toda concepção serve de fundamento para a EDH que tem como finalidade promover uma cultura de direitos humanos capaz de superar o sistema hegemônico que gera violações e exclusões.

CAPÍTULO 3

Sujeito, Mercado e Direitos Humanos: aproximações em Hinkelammert

Franz Joseph Hinkelammert é nascido na Alemanha em 1931, vive na América Latina há mais de trinta anos, morando atualmente em Costa Rica. Formado e doutorado em economia, sua pesquisa busca desmascarar as “armas ideológicas” utilizadas para o crescimento e manutenção do sistema econômico capitalista, permitindo uma crítica radical a este sistema dominante. Para tanto, trabalhou com teorias econômicas, ciências sociais, filosofia e teologia, sendo estudado por teóricos de diversas áreas. Segundo Sung (2014, p. 8) “[...] é por essa riqueza de análise e um método de pensamento original que é muito difícil classificar Hinkelammert dentro da atual divisão de áreas do conhecimento”.

Por associar o papel da lei e a violação dos direitos humanos ao sistema econômico capitalista, Hinkelammert aparece como referencial crítico em muitos cursos de direito na América Latina em geral. No Brasil, uma breve pesquisa nos programas de curso de direito nas universidades públicas, identificamos, por exemplo, sua utilização na UFRJ e na UFRS.

Na presente pesquisa Hinkelammert nos oferece aportes teóricos críticos acerca das relações entre sujeito, mercado e direitos humanos.

Segundo Hinkelammert (2010), o ser humano como sujeito é uma determinação da modernidade e, contraditoriamente, é negado pela mesma modernidade. Partindo da formulação cartesiana da relação sujeito-objeto, Hinkelammert (2010) argumenta que essa formulação de sujeito enxerga toda a corporeidade como coisa externa, ou seja, toda corporeidade (sua e dos outros sujeitos) é vista como objeto.

Hinkelammert preocupa-se em afirmar a pessoa humana como sendo um sujeito corpóreo e necessitado para contrapor-se à maneira de utilizar o conceito de ser humano de forma abstraída³⁹ ou idealizada, na qual se desconsidera as diferenças e necessidades fundamentais entre as pessoas, permitindo, então, que sejam tratadas como objeto. O sujeito não é uma abstração formal, da mesma forma as necessidades que culminam nos direitos, também não podem ser abstrações.

³⁹ Abstração segundo Aranha e Martins (1993) é resultado da universalidade das ideias e dos valores, é quando “[...] as representações ideológicas não se referem ao concreto, mas ao aparecer social.” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 37). Ou seja, a ideia da forma abstraída do ser humano significa ignorar as necessidades do plano concreto e indicá-las com base na perspectiva ideal. Abstrai-se a ideia que se tem de “pessoa humana” sob um plano ideal.

Na década de 80 Hinkelammert (1988) trabalhou com a construção da ideia do sujeito corpóreo e necessitado, afirmando que as necessidades provenientes das condições materiais deveriam ser as primeiras protegidas pelos direitos humanos, ao passo que “[...] somente o sujeito vivo pode realizar e projetar fins [...] (HINKELAMMERT, 1988, p. 265) e para isso é necessário alimentar-se, dormir, proteger-se. Para Hinkelammert (1988) os direitos humanos devem atender as primeiras necessidades humanas, pois, “[...] a satisfação das necessidades torna possível a vida; a satisfação das preferências a torna agradável. Mas para que ela possa ser agradável, antes tem que ser possível.” (HINKELAMMERT, 1988, p. 267).⁴⁰

Sua teoria busca caracterizar os direitos humanos com vistas a uma sociedade onde todos caibam e que parta das “[...] condições de possibilidade da vida humana” (HINKELAMMERT, 2010, p.43), ou seja, de condições corporais que constituem o circuito natural da vida humana, mas também as condições provenientes da dimensão simbólica necessárias para viver, sem as quais significaria a morte.

Dussel (1994) debate a ideia de pessoa/sujeito de forma complementar a Hinkelammert (1988). Para Dussel (1994) o sujeito é um ser vivente que consome sua vitalidade no ir vivendo, por isso tem fome e após um dia de trabalho precisa comer, descansar, sendo necessário suprir o que se consumiu. Mas, “é claro que essa fome não é apenas física, é também histórica [...]” (DUSSEL, 1994, p. 23).

Para Dussel (1994, p. 78) “[...] entre a necessidade e a satisfação está toda a história [...]”, que pode ser exemplificada na relação “comer-alimento, morar-casa, vestir-roupa”, isso significa que as necessidades podem ser inicialmente supridas por aquelas que mantêm o corpo vivo, mas, para, além disso, o sujeito tem que suprir suas necessidades baseadas nos aspectos culturais que

⁴⁰ É possível notar que há uma evolução na construção do conceito de sujeito corpóreo e necessitado ao longo da produção teórica em Hinkelammert. Para compreender melhor o conceito de como Hinkelammert constrói a passagem de sua definição de sujeito vivo para sujeito corpóreo e necessitado seria necessário um aprofundamento da tensão entre sujeito cognocente e o sujeito atuante a partir dos debates sobre a “realidade que transcende a impira” (HINKELAMMERT, 1988, p.255), fruto de sua crítica à razão utópica e da ilusão transcendental que desenvolve nos anos de 1980 a partir do diálogo crítico com Kant e Weber na obra “Crítica à Razão Utópica”. Porém, que não caberia nessa pesquisa. Entretanto, a ideia de ser vivo, que nos parece essencial, pois, “[...] para viver é preciso poder viver” (HINKELAMMERT, 1988, p. 266) passou a ser complementada com a produção de Dussel (1994;2000), para ambos a ideia de “sujeito corpóreo e necessitado” (HINKELAMMERT, 1988, 2002, 2014) considera o ser “biológico-cultural” (DUSSEL, p. 2000, p. 142). Dussel (2000) trata que tal necessidade deve ser realizada como um compromisso ético. Hinkelammert (2002, 2014) afirma que a realização dessas necessidades é a efetividade dos direitos humanos.

são prolongamento de sua corporeidade. Não basta comer uma farinata⁴¹, por exemplo, mas tem que alimentar-se dos alimentos de preferência, que são frescos, nutritivos e bem preparados. Não basta vestir-se, mas tem que escolher as cores, os modelos, ter acesso às tecnologias que reduzem o frio, ou que aumentam o conforto. Não basta ter um teto, mas tem que ter um asfalto, água, energia elétrica, meios de locomoção.

É preciso considerar que a formação do sujeito se dá numa construção relacional, na presença do outro, diferentemente de objeto. “O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se com os outros, no mundo, com o mundo” (CARBONARI, 2007, p. 176). Diante disso, a ideia do sujeito corpóreo e necessitado não pode estar limitada às necessidades vitais/biológicas, mas também a todas necessidades que permitem a realização da vida em sociedade, tais como acesso à educação, cultura, lazer, conforto, informação, decisão, liberdade (religiosa, política, de movimentar-se, de escolher uma profissão, de constituir família, etc.) e inúmeras outras condições que permitem a realização da vida digna e plena.

A pessoa humana, assim considerada, é o sujeito de direitos humanos e pode ser compreendido na premissa: “eu vivo se você vive”, assim, todos os seres humanos devem ter espaço e direitos. Portanto, os direitos humanos existem em função do sujeito e suas necessidades, sendo todos os direitos que o sujeito corpóreo e necessitado deve possuir para a realização plena da vida na sociedade em que está inserido. Nas palavras de Freire:

[...] direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e a noite colocar a cabeça nele, pois esse é um dos direitos básicos do bicho gente, é o direito de repousar pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra; o direito de brigar, falar, ler, escrever; o direito de sonhar; o direito de amar [...] (FREIRE, 1989, p. 2).

Entretanto, o sistema de mercado atua num processo que não apenas permite a abstração do sujeito, mas opera na reconfiguração do sentido de sujeito, além disso, articula a exclusão de direitos para uma parcela da população.

⁴¹ Em outubro de 2017, o prefeito da cidade de São Paulo/SP, Dória, anunciou que iria fornecer a farinata (que ficou denominada como ração humana) na merenda para as crianças estudantes da creche e educação infantil da rede pública e nas refeições dos centros de acolhimento às pessoas em situação de rua. Segundo publicado no jornal on line El País, em 19/10/2017, Dória afirmou que “pobre não tem hábito alimentar, pobre tem fome”. Essa ação demonstra-se absolutamente contrária à concepção de sujeitos, de direitos e necessidades que seguimos no presente trabalho.

É justamente a ideologia sustentada pelo sistema econômico de mercado que nega o sujeito como sujeito de direitos, como sujeito corpóreo e necessitado. O sistema de mercado concebe a pessoa humana como sujeito proprietário, neste sentido só é valorizado como pessoa humana quem tem posses (quem tem posses e é capaz de interferir no mercado econômico). Segundo Hinkelammert (2010) é o sujeito proprietário que ocupa o centro das relações sociais. A partir desse aspecto o ser humano é visto em função da sua capacidade de consumir, acumular e de obter lucros. Trata-se do sujeito acumulador e que pode “[...] considerar-se a si mesmo, com seu corpo e alma, como capital” (HINKELAMMERT, 2010, p. 59), empregado para obter conquistas materiais.

Hinkelammert (2002) fala sobre a irracionalidade do racionalizado, ou seja, “[...] o processo de racionalização crescente que acompanha o desenvolvimento moderno, esta produzindo também uma crescente irracionalidade” (HINKELAMMERT, 2002, p. 12). Isso ocorre porque a sociedade capitalista é marcada pela racionalidade da competitividade e da eficiência em busca incessante de lucro e, que, em última instância, promove a perda do sentido da vida humana, naturalizando violações aos direitos mais essenciais à existência da pessoa humana. Este sistema fomenta a competição entre os indivíduos naturalizando a lógica de vencedores e perdedores, um logra suas metas vencendo o outro (HINKELAMMERT, 2004). Sendo que tudo isso ocorre permeado pela ideia de igualdade contratual, onde toda pessoa é considerada indivíduo livre e igual para contratarem e conquistarem as necessidades para a vida.

Se toda sociedade se organiza pelo critério da eficiência que se impõe em função do mercado, a competitividade e a eficiência se transformam em valores supremos que decidem sobre a validade dos demais valores. O que se chama de racionalidade da ação se resume em competitividade e eficiência. Neste sentido, os valores que aumentam a competitividade são afirmados, enquanto os valores que são contrários à competitividade devem ser superados. (HINKELAMMERT, 2002, p. 14).

Diante dessa racionalidade a pessoa humana deixa de ser o sujeito necessitado e corpóreo (que é social e cultural) e é reconfigurado, passando a ser o indivíduo, ou seja, aquele que age isoladamente, movido pela eficiência, competitividade e utilidade calculada. Segundo Hinkelammert a partir da modernidade “[...] aparecem as sociedades que são concebidas e funcionam a partir do indivíduo, de suas ações particulares e parciais, de seu cálculo utilitário e de sua imposição de todos contra todos [...] que se tratam mutuamente como objetos.” (HINKELAMMERT, 2013, p.19).

Neste sentido a valorização do sujeito, dada pelo sistema de mercado está diretamente relacionada com sua qualidade, ou seja, com a capacidade que este tem de calcular seus interesses materiais em função do consumo, da acumulação de capital e do lucro. Tudo gira em torno do capital, “[...] fala-se até mesmo de capital humano, ao passo que o ser humano mesmo é visto a partir de sua capacidade de acumular” (HINKELAMMERT, 2010, p. 59). Prevalece a lógica do cálculo sobre toda a ação do ser humano, que não age mais despretensiosamente, mas sempre calculando suas vantagens financeiras. E essas pessoas – as que conseguem efetuar o cálculo e obter as vantagens econômicas – são aquelas beneficiadas pelo sistema de garantias e direitos contemporâneo. É a partir dessa observação que Hinkelammert problematiza a concepção contemporânea dos direitos humanos.

Para construir o discurso acerca do sentido dos direitos humanos, Hinkelammert (2014) parte problematizando a realidade atual, impactada pelo sistema neoliberal. O autor afirma que até mesmo a sensação social que se construiu com a criação da DUDH após a Segunda Guerra Mundial – o *welfare state* não é mais percebido na atualidade, compondo um cenário ideal para as violações.

Portanto, Hinkelammert (2014) apresenta um quadro atual onde afirma que a situação dos direitos humanos é dramática. Os direitos humanos são violados e esmagados, e isso ocorre devido ao que o autor denomina ser a “estratégia da globalização” que atua exclusivamente na manutenção e crescimento do sistema capitalista de mercado.

Hinkelammert (2014) indica a diferença entre globalização sob a perspectiva de transformar o planeta numa aldeia global e sob a perspectiva da estratégia da globalização. A primeira perspectiva refere-se especialmente às relações culturais e às propiciadas pela tecnologia de comunicação, sobretudo, a internet; já a estratégia da globalização refere-se ao mercado neoliberal e os meios utilizados para seu crescimento.

O autor descreve que a estratégia da globalização neoliberal torna-se mais aparente, especialmente, nos anos de 1980, caracterizada por uma “[...] ditadura mundial promovida pelas empresas transnacionais” (HINKELAMMERT, 2014, p. 75). Por tratar-se de uma estratégia, baseada na lógica de crescimento do mercado neoliberal, foi necessário articular a atuação do Estado para que não sirva de empecilho e auxilie no crescimento esperado. Portanto, os Estados foram obrigados a adotar, sob os critérios neoliberais, reformas na política econômica, social e financeira, pautadas nos ajustes estruturais e no livre comércio. Como afirma Hinkelammert (2014), o sistema neoliberal exerce um domínio sobre os governos e, em consequência disso, a

democracia esvazia-se para dar lugar aos meios de manutenção do sistema.

A conjuntura política e econômica da época da década de 80, que era semelhante na maioria dos países, em especial nos países da América Latina, inclusive no Brasil, estava marcado pela “crise”, um cenário próprio para a imposição do desenvolvimento da estratégia da globalização, inclusive apresentada ideologicamente como solução para a crise.

A famigerada crise teve um papel fundamental em todo contexto histórico em que se desenvolveram as reformas neoliberais (e que ainda hoje serve de legitimação das medidas de austeridade). A principal crise era a da dívida, isto é, os países estavam endividados e impossibilitados de arcar com os compromissos financeiros decorrentes de empréstimos, o que os obrigou a aceitar as condições impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para o refinanciamento de suas dívidas públicas. Hinkelammert (2014, p. 76) trata da dívida e sua consequente crise como sendo uma alavanca “[...] ao comprometer mais de 20 países e obrigá-los a adotar a mesma estratégia, a alavanca possibilita impor algumas condições que todos deverão aceitar”, já que os países endividados só conseguem renegociar sua dívida através de empréstimos e acordo com o FMI.

Assim, a dívida externa no contexto dos anos de 1980 foi um elemento central que justificou, por meio de negociações impostas, as reformas, ou seja, a condição de receber novos auxílios financeiros ou renegociar dívidas com os organismos internacionais, especialmente o FMI era a implantação de ajustes estruturais⁴² em favor do mercado capitalista.

Deve notar-se que, a partir de meados dos anos de 1990, ainda que a dívida pública persistisse aumentando, deixou de ser debatida como crise e imposta condição para novos empréstimos ou renegociações, pois já haviam sido efetivadas as reformas necessárias, o que demonstra ter sido apenas uma estratégia de globalização para a implantação dos ajustes estruturais necessários ao desenvolvimento das empresas transnacionais.

⁴² O ajuste estrutural é orientado pela lógica neoliberal e, segundo Deitos, “trata-se de um conjunto de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas exigidas, propostas e requeridas pelas agências financeiras multilaterais, produzidas e ancoradas nas proposições dos países cêntricos do capitalismo mundial: EUA, Itália, Alemanha, Inglaterra, Canadá, França e Japão. O ajustamento estrutural ganhou força sistêmica principalmente a partir do início dos anos 1980, período em que se agravou o endividamento externo dos países, particularmente dos países periféricos e endividados. Desse modo, o receituário de reformas condicionadas pelas instituições multilaterais (agentes destacados do capitalismo) como o Banco Mundial/BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, o FMI - Fundo Monetário Internacional e o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, para que houvesse anuência para a formalização de empréstimos em qualquer área passou a exigir um conjunto de reformas como a estatal, educacional, trabalhista, previdenciária, fiscal etc.” (DEITOS, 2017).

No Brasil, as reformas neoliberais ganharam força na década de 1990. Bresser Pereira (1996) ao justificar a necessidade das reformas, alega que eram necessárias por conta da “crise” e para a modernização da administração pública. Assim o novo modelo neoliberal passou a orientar toda política econômica, financeira e social, impactando em todos os âmbitos dos serviços públicos destinados à população.

Destaca-se que no âmbito da educação os impactos negativos foram muito graves, em especial com relação ao sentido da gestão democrática. As reformas educacionais trouxeram novos sentidos à questão da participação dos atores educacionais e à autonomia escolar, as quais passaram a ser, respectivamente, técnica e limitada (LIMA, 2011). Além disso, “[...] propaga a ideologia de competitividade e de eficiência” (HINKELAMMERT, 2010, p. 18), conceitos relacionados ao âmbito das empresas, mas que passaram a fazer parte da educação.

Retomando a caracterização da estratégia da globalização neoliberal, os países, por conta da crise e das imposições do FMI, foram obrigados a adotarem as estratégias estruturais demandadas para o desenvolvimento do mercado transnacional. Como ilustra Hinkelammert:

Para entender melhor esses ajustes é preciso observar o modo de operar das empresas transnacionais: desmontar todos os controles ao movimento de divisas, liberar o quanto possível o comércio de mercadorias [...], sobretudo, nas famosas zonas livres [...]. Em geral, o que ocorre é uma tendência à dissolução do Estado nacional anterior que era um Estado de políticas de desenvolvimento, de planejamento, de investimentos, um estado dedicado à infraestrutura social e econômica [...]. Todo esse Estado se dissolve e se reduz ao desenvolvimento do Estado de segurança, o Estado que enfrenta os movimentos populares [...]. O Estado de segurança substitui o Estado de desenvolvimento de forma integral. (HINKELAMMERT, 2014, p. 76).

É interessante como a descrição de Hinkelammert, quanto à mudança do Estado, pode ser verificada no contexto político, econômico e social do Brasil. Pois, na década de 1990, quando se iniciou a implantação das mudanças estruturais no país, o sentimento que pairava era o de um Estado voltado para o desenvolvimento, sobretudo, o desenvolvimento social, já que o Brasil havia acabado de promover uma Constituinte, da qual decorreu a Constituição Federal de 1988 – conhecida como a Constituição Cidadã, promulgada no âmbito dos anseios de redemocratização após mais de 20 anos de ditadura militar. Nesse período, conforme indicam Dallari (2011) e Miranda (2006), os direitos humanos que foram “descobertos” face às violações da ditadura militar, passaram a compor a base da nova Constituição Federal e demais ações político-legislativas no país.

Por sua vez, os governos ao anunciarem os ajustes estruturais, em consonância com a estratégia da globalização, para manter as necessidades exigidas ao desenvolvimento das grandes empresas transnacionais, “[...] preconizam esquemas de abolição do reconhecimento dos direitos humanos” (HINKELAMMERT, 2014, p. 112). Os direitos humanos são considerados como “distorções de mercado” e devem ser prontamente combatidos:

Dessa forma, a flexibilização do trabalho, a supressão de direitos que estavam até certo ponto integrados nesse estado de bem-estar, os direitos à saúde, à educação, à habitação [...] foram revogados e entregues a empresas privadas. Assim todos os direitos são anulados enquanto direitos universais. Você tem educação se puder pagar; talvez saúde, se pode pagar; moradia se tem condições de pagar; e trabalho, se tem a sorte de ser contratado. Em nome da privatização e da luta contra as distorções de mercado, promove-se a extinção sistemática dos direitos humanos [...] (HINKELAMMERT, 2014, p. 112).

Assim, a partir da compreensão dos direitos humanos como sendo aqueles direitos necessários à realização da vida humana, do ser corpóreo e necessitado, podemos indicar como categorias de direitos humanos (apenas exemplificativas), além da vida, liberdade e igualdade, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, os quais perfazem a porção dos direitos sociais para todos os sujeitos. Não entanto, quando esses direitos tornam-se um impasse ao desenvolvimento do sistema de mercado (porque exigem uma contrapartida financeira grande do Estado, porque exige leis que descrevem garantias trabalhistas, porque exigem das empresas responsabilidade social com o trabalhador e também com o meio ambiente) ele são consideradas distorções de mercado e, portanto, devem ser eliminadas e adequadas ao melhor desempenho do mercado. A partir disso, tais direitos passam a ser considerados como mercadorias – adquire quem pode pagar por elas, e como bens de consumo, acrescentam-se ao lucro do grande empresário capitalista.

Dessa forma, o titular dos direitos humanos não é mais, categoricamente, a pessoa humana, mas sim aquele que está inserido dentro das condições econômicas de ser consumidor, ou seja, o direito do proprietário de capital – trata-se da pessoa que calcula e que tem capacidade de acumular capital, de consumir, esses podem adquirir seus direitos à saúde, educação, inclusive reclamar a qualidade de oferta; enquanto aquele que não consegue consumir, deve contentar-se com o que o Estado pode oferecer de políticas públicas, ensejando garantias aquém das necessidades básicas para a sobrevivência humana. Com isso o único direito que é de fato

garantido é o direito à propriedade privada (e do acúmulo de capital dela decorrente), o qual permaneceu e desenvolveu-se desde as revoluções liberais.

Nessa conjuntura a classe trabalhadora é a mais impactada, os direitos humanos da categoria trabalhista são as principais distorções de mercado e precisam ser corrigidas:

A flexibilização da força de trabalho, que traz consigo a anulação de direitos de importância decisiva resultante de contratos de trabalho como a proteção frente às demissões e a proteção à mulher, mas também às crianças, etc. A seguridade social são dissolvidas e os sindicatos debilitados, muitas vezes até desfeitos. (HINKELAMMERT, 2010, p. 17)

Sob a égide da lei os direitos humanos trabalhistas são violados. Recentemente os trabalhadores brasileiros estão sofrendo com a nova onda de reformas, adequando às distorções de mercado que insistem contra o império do sistema (uma “nova” crise ou sempre a mesma estratégia de legitimação para ajustes estruturais e austeros). Os direitos dos trabalhadores, conquistados há quase um século no país, são hoje, sob o nome de flexibilização, retirados dos trabalhadores. A medida de flexibilização trabalhista, já aprovada como lei, ao lado da reforma da previdência, que tramita no Congresso Nacional visam, entre outras questões, aumentar o tempo de trabalho, fracionar férias, acabar com a insalubridade da mulher grávida, excluir 13º salário, etc., além de aumentar o tempo de trabalho para obter a aposentadoria.

Enfim, os direitos humanos, quando surgem da afirmação do ser humano corpóreo e necessitado, são, em sua totalidade, distorções de mercado, neste sentido, “[...] aparece um choque entre os direitos humanos e a lógica do processo de globalização” (HINKELAMMERT, 2010, p. 19). Portanto, “[...] aparece uma propensão de reduzir direitos humanos chave a direitos que os humanos têm em comum com as coletividades privadas” (HINKELAMMERT, 2010, p. 19), os direitos humanos possíveis nessa conjuntura econômica são aqueles pensados a partir das necessidades do mercado e não da pessoa. Em decorrência disso, há uma alteração na concepção desses direitos, sobretudo quanto aos titulares, os quais agora são os consumidores e passam a ser também as pessoas jurídicas que reclamam suas necessidades e as impõem à coletividade.

Entretanto, não se pode desconsiderar que há uma disputa da concepção dos direitos humanos na sociedade. Tanto o “império da globalização” (HINKELAMMERT, 2010), quanto as vítimas (e os movimentos de defesa dos direitos humanos das pessoas necessitadas e vitimadas) falam em direitos humanos. As grandes empresas disputam serem titulares de direitos, mas, sobretudo, disputam ideologicamente uma concepção de direitos humanos destinado somente à

pessoa proprietária, consumidora, integrada ao sistema neoliberal e capaz de garantir a manutenção do lucro das empresas.

Por outro lado, as vítimas reivindicam que os direitos humanos sejam concebidos como todos aqueles direitos necessários para a realização da vida da pessoa humana, como sujeito corpóreo e necessitado. Do modo pelo qual concebe Hinkelammert:

Direitos humanos que não são direitos de coletividade, mas sim exclusivamente dos seres humanos. [...] que se derivam do reconhecimento do ser humano como um ser corporal e um ser natural. Direitos Humanos que se referem à integridade corporal (em relação à tortura e à morte violenta), a satisfação das necessidades (trabalho, alimentação, teto, educação, saúde), e o reconhecimento enquanto Gênero, etnia e cultura (HINKELAMMERT, 2010, p.20).

Porém, a compreensão de direitos humanos, vistos hoje a partir das necessidades do mercado capitalista de regras neoliberais para garantir o lucro das grandes empresas, como afirma Hinkelammert, se fez presente durante o século XIX e XX, e marcou as grandes declarações de direitos humanos desse período. A tradição ideológica que embasa essa concepção foi marcada pelos interesses liberais da burguesia, que já visualizavam seu poderio a partir do capital no século XVII.

A inversão dos direitos humanos, teorizada por Locke, é utilizada para descaracterizar os direitos humanos do ser corporal, assim, de forma visível, a estratégia de globalização se apoia dessa mesma fórmula [dos direitos humanos sendo aqueles direitos da propriedade] e tem mudado de novo todos os direitos humanos da dignidade humana da pessoa concreta, para invertê-los em termos de um direito humano do sistema globalizado acima de todos os direitos humanos, argumentando em nome desses mesmos direitos humanos. (HINKELAMMERT, 2002, p. 67).

Entretanto, no século XX esse sentido de inversão foi atualizado, permitindo o esvaziamento do sentido dos direitos humanos. Agora, os direitos humanos estão presentes nos debates sociais e documentos oficiais, mas, não são realizados.

Neste sentido, Hinkelammert oferece duas importantes categorias para analisar a concepção dos direitos humanos que hoje se faz presente na lógica econômica, política e social: (1) a inversão burguesa do sentido dos direitos humanos e (2) o esvaziamento do sentido dos direitos humanos.

3.1. A Inversão Burguesa do Sentido dos Direitos Humanos

Como visto, Hinkelammert (2010, 2014) desenvolve a compreensão de direitos humanos, marcada pela contradição da modernidade na configuração do sentido moderno dos direitos humanos. Podemos entender esta contradição a partir da categoria de “inversão burguesa” dos direitos humanos, atribuída a Locke para a legitimação do poder da burguesia no século XVII.

Hinkelammert (2002) trata da inversão dos direitos humanos que ocorrem em nome dos próprios direitos humanos. Essa inversão marca a história dos direitos humanos modernos, a qual “[...] transforma a violação desses mesmos direitos em imperativo categórico da ação política” (HINKELAMMERT, 2002, p. 46). Neste sentido, a violação dos direitos humanos é legitimada e autorizada pelo próprio Estado.

A inversão refere-se em transformar as vítimas em culpadas e os vitimadores em inocentes, os quais se declaram capazes de julgar e decidir sobre os direitos humanos no mundo. Essa metodologia foi desenvolvida principalmente por John Locke, cuja obra “Segundo Ensaio (ou Tratado) sobre o Direito Civil” serviu de instrumento teórico-político para as garantias de manutenção da sociedade burguesa no século XVII e que, percorreu, posteriormente, toda a história dos direitos humanos.

Em consonância a essa questão Mondaini (2006) afirma que Locke foi responsável pela edificação da nova era onde os inconvenientes contra a propriedade deveriam ser resolvidos pelo contrato social, ou seja, pela imposição do estado civil a todos aqueles que ainda estavam sob o estado da natureza. Segundo o autor, Locke atribui ao poder político/civil o direito de decidir a fim de regular e preservar a propriedade. Locke consolidou a visão burguesa do período, a qual se propagou até a atualidade.

Hinkelammert (2002) analisa como Locke foi o responsável por resolver a divergência entre o poder da burguesia – cuja economia era baseada na escravidão e na expropriação das terras colonizadas, e a declaração de direitos – liberdade, igualdade e, em especial da propriedade, advinda da Revolução Gloriosa. “John Locke foi quem num momento chave do processo de colonização do mundo elaborou conceitualmente essa interpretação dos direitos humanos a qual até hoje está presente na política do império [capitalista]” (HINKELAMMERT, 2002, p. 47).

A obra “O Segundo Tratado Sobre o Governo Civil”, de Locke, foi publicada pela primeira vez em 1690, na Inglaterra. Trata-se de uma obra fundamental para o pensamento

político ocidental, e que define até a atualidade a política imperial. Na teoria jurídica Locke é representado como um pensador iluminista que provocou com suas ideias liberais as grandes revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII. Lewandoswki (1984) indica Locke entre os teóricos dos direitos humanos, ao passo que sua teoria consolida os ideais propostos na Magna Carta (provenientes da Revolução Gloriosa), bem como influencia a construção das demais declarações de direitos que surgiram com as revoluções do século XVIII (Americana e Francesa). Cabe ressaltar que este autor é utilizado como referencial teórico sobre o tema da história dos direitos humanos por Ramos (2014), Piovesan (2006) e Weis (2006). Neste sentido, como reconhece Mondaini (2006), Locke ao tratar o poder “[...] como limitado, divisível e resistível [...] constituiu os primeiros passos daquilo que chamamos comumente hoje de direitos humanos” (MONDAINI, 2006, p. 129), ou seja, Locke, especialmente na doutrina jurídica, é reconhecido como um dos principais precursores sobre a ideia dos direitos humanos. Por conta desse reconhecimento faz-se muito importante tratar da teoria lockeana e sua inversão ao sentido dos direitos humanos, a partir da crítica de Hinkelammert.

Para compreender a inversão constituída por Locke, é necessário apresentar o marco histórico que permite contextualizar sua obra. Como afirma Hinkelammert (2002) o livro foi publicado num momento decisivo da história, pois havia ocorrido na Inglaterra uma revolução inicial no processo da Revolução Gloriosa⁴³ contra o absolutismo monárquico (1648-1649) e a participação popular foi promissora, cujos interesses estavam na defesa da realização da vida de todas as pessoas, a qual desembocou em seguida na Revolução Gloriosa de 1688 e a burguesia saiu vitoriosa, mas não exclui totalmente o sentido das necessidades reais no início da revolução. Entretanto, o início do período revolucionário, foi marcado pela vasta participação popular, que a seguir foi massivamente substituída pela burguesia da época. Em consequência da vitória burguesa na Revolução Gloriosa (com a queda do Rei Jaime II, o fim da monarquia absolutista e ampliação dos poderes do Parlamento) foram declarados certos direitos fundamentais para as pessoas, sobretudo o *Habeas Corpus* (1679) e a *Bill of Rights* (1689). Com isso, Locke ocupou-se em formular uma teoria política correspondente aos fatos ocorridos.

⁴³ Segundo Mondaini (2006, p. 116) a Revolução Inglesa “[...] foi a primeira revolução burguesa da história [...] uma revolução que inicia em 1640 e tem sua conclusão quase meio século depois, em 1688, dando origem ao primeiro país capitalista do mundo.” Assim compreende-se que no bojo da Revolução Inglesa tiveram vários episódios, dentre eles a Guerra Civil, a Batalha de Cromwell, a Revolução Puritana, concluindo-se com a Revolução Gloriosa, com a vitória da burguesia e a Magna Carta.

A *Bill of Rights*, ou seja, a Declaração de Direitos, foi um documento elaborado pelo parlamento inglês, sob pressão da burguesia e imposto para os Reis Guilherme III e Maria II (herdeiros do trono que era ocupado por Jaime II). Sobretudo, declara os direitos de igualdade e liberdade de todos, bem como define a sucessão da coroa, estabelecendo os limites dos monarcas, os poderes do parlamento e a participação popular, através de eleições para os representantes parlamentares. Além disso, o documento vedava as punições cruéis, a formação de exército em tempo de paz e a instituição excessiva de impostos. De fato, apresentou-se como um documento progressista, o qual visava à inclusão de garantias e direitos para toda a pessoa frente ao arbítrio do absolutismo monárquico.

Ocorre que, esta declaração de igualdade humana garantida pelo Estado de Direito (pela lei natural e lei civil) e marcada pelo contratualismo liberal de Locke (Mondaini, 2006) gerou uma contradição com o poder da burguesia. Pois a Inglaterra encontrava-se em plena expansão imperial, sendo que a burguesia estava empenhada nas duas principais atividades econômicas da época: a conquista e exploração das colônias (no caso da Inglaterra, especialmente na América do Norte) e o comércio de escravos na África. A burguesia da época apostava e investia sua fortuna nesses ramos que lhes foram muito lucrativa, inclusive, Locke investiu sua fortuna nesse comércio (POLIAKOV *apud* HINKELAMMERT, 2002). Acrescenta-se que foram atividades que determinaram o século seguinte e permitiram o enriquecimento das classes burguesas em toda a Europa.

Se antes a conquista das colônias, com o massacre dos habitantes originários, bem como a escravidão dos africanos, era justificada pelo direito divino dos reis (conforme indica Hinkelammert, acrescenta-se, no caso da Espanha e de Portugal, a autorização papal), após a revolução burguesa que suprimiu o poder divino do rei, reduzindo-o a um rei constitucional (autorizado pelo parlamento), “[...] a legitimação da expansão do império havia perdido sua vigência” (HINKELAMMERT, 2002, p. 48). Ficou estampada a contradição entre a igualdade e liberdade de todos face a escravidão e a exploração dos povos indígenas das colônias. Mondaini (2006, p. 130) indica que Locke se propõe a resolver os “inconvenientes contra a propriedade” e sem aprofundar o que seriam tais inconvenientes, demonstra que a preocupação de Locke era quanto à propriedade.

Entretanto, diante desses problemas, Locke ofereceu uma solução, “[...] e a solução não buscou mediar uma saída por meio de exceção para casos determinados” (HINKELAMMERT, 2002, p. 49). Locke inverteu por completo o sentido dos direitos humanos tal como foi proposto

na revolução inglesa, através da *Bill of Rights* e essa inversão passou por toda a interpretação liberal dos direitos humanos.

Hinkelammert (2002) indica que Locke não apresenta uma lista de direitos humanos, mas sim “[...] princípios de orientação que estabelecem um marco de derivação de todos os direitos humanos possíveis” (HINKELAMMERT, 2002, p.65). Locke apresenta quatro orientações básicas que são analisadas e criticadas por Hinkelammert (2002):

- a) Igualdade: todos os homens são iguais por natureza. Essa é uma lei do estado natural.
- b) Liberdade: o homem que não tem poder sobre sua própria vida não pode fazer-se escravo do outro.
- c) Poder despótico: a natureza não estabelece distinções entre os homens e ninguém pode estabelecer.
- d) Propriedade: Deus dá a terra em comum aos homens.

Segundo Hinkelammert (2002), essas orientações básicas são provenientes da primeira revolução inglesa nos anos de 1648-1649, idealizada pelos independentistas, sobretudo os *levellers*, cuja bandeira era a radical igualdade, contra o despotismo dos reis e das vantagens da aristocracia. O *levellers* era contra a escravidão, pregavam a igualdade e o direito a terra e reivindicavam uma sociedade de pequenos produtores, na qual cada um teria acesso à propriedade independentemente.

Por isso, no centro de suas [dos *levellers*] reivindicações de igualdade estava o ser humano concreto e necessitado, que aspirava uma sociedade na qual todos pudessem viver dignamente e satisfazer suas necessidades por igual, baseado no direito de propriedade privada. Não se trata de uma igualdade radical, mas de uma tendência igualitária pensada a partir de grupos excluídos das liberdades políticas e econômicas. (HINKELAMMERT, 2002, p. 65).

De acordo com Hinkelammert era preciso que Locke partisse dos ideais da primeira revolução e que no desenvolvimento da Revolução Gloriosa, foram marginalizados, pois “[...] a Revolução Gloriosa foi a vitória definitiva de uma sociedade burguesa com vocação imperial” (HINKELAMMERT, 2002, p. 66), porém Locke também ignorou o sentido dos direitos trazidos pelos *levellers* e empenhou-se em adequar suas justificativas racionais aos interesses da burguesia. Assim, embora fosse uma vitória de fato, precisava de uma legitimação racional que a justificasse e garantisse sua manutenção, cabendo a Locke esse papel de legitimar, racionalmente, toda ação da burguesia, ainda que os interesses dessa classe violassem os direitos humanos.

Hinkelammert afirma que Locke não escreveu sobre política, mas que ele fez política, ou seja, que não se limitou a análise da conjuntura da época, mas sim criou instrumentos políticos em prol da burguesia, em face da inversão do sentido dos direitos humanos. Os direitos humanos que eram fundamentados na pessoa concreta, no sujeito corporal, vivente e necessitados (conforme pode perceber em certos períodos da história dos direitos humanos e que conforme Hinkelammert analisa era a base em certo momento da revolução inglesa), foram definitivamente substituídos pela fundamentação no sujeito abstrato, indicado por Hinkelammert como sendo o proprietário; “[...] com isso o direito humano como dignificante da pessoa humana como sujeito concreto de necessidades é substituído pela dignificação da propriedade” (HINKELAMMERT, 2002, p. 66). Portanto, a propriedade passa a ser o centro das preocupações e não mais o ser humano, por isso os direitos garantidos são os direitos dos proprietários.

Assim, entre a primeira revolução inglesa e a Revolução Gloriosa legitimada por Locke surge um choque de concepções de propriedade o que reconfigura a noção de direitos humanos. A propriedade passa ser o único direito fundamental, Locke desenvolve sua obra para concluir que a lei do estado natural é o direito à propriedade, que está até mesmo sobre o direito ao corpo e a integridade corporal, portanto, em nome da propriedade pode torturar, matar e escravizar. Hinkelammert (2002) afirma que a fórmula de Locke era nenhuma propriedade para o inimigo da propriedade, a qual legitima o terrorismo do sistema burguês.

Esta formulação sintetiza as inversões dos direitos humanos feita por Locke e serve de fundamento nas revoluções e nos sistemas políticos da modernidade que, enquanto garante os direitos humanos, legitima as violações em nome dos próprios direitos humanos, que são vistos como direitos da propriedade.

A Revolução Francesa, conforme visto anteriormente, apesar de ser um marco mundial de lutas sociais e garantias de direitos, é possível perceber, historicamente que se apoiou nos princípios liberais e excludentes de Locke, ao permitir que apenas a categoria de “cidadão” (homens, livres, brancos) tivesse acesso a todos os direitos políticos e sociais da época. Em última análise, a Revolução Francesa auxiliou, ideologicamente, na mundialização da teoria de Locke.

No mesmo sentido, atualmente, as grandes empresas são apresentadas como sujeitos da lei natural, a lei da razão, como afirma Hinkelammert (2002), são os verdadeiros titulares de direitos humanos. Os direitos humanos acabam tornando-se um instrumento de legitimidade para as ações necessárias ao capitalismo, assim, estão integrados, ideologicamente ao sistema de capital.

A seguir será apresentado como Hinkelammert (2002) demonstra a inversão dos direitos humanos, proposto por Locke no contexto da Revolução Gloriosa na segunda metade do século XVII.

3.1.1. O Estado Natural: a legitimação da escravidão e da exploração dos povos indígenas da América.

O argumento central de Locke é a discussão em torno do estado natural. O estado natural exige um estado civil baseado nas relações contratuais e, se necessário, o estado natural também legitima o estado de guerra. Conforme demonstra Hinkelammert (2002), o estado civil para Locke seria o aperfeiçoamento do estado natural, “[...] o estado civil não é mais do que a confirmação, por meio de uma autoridade, a qual essencialmente é o juiz, do que já estava presente como exigência do estado natural” (HINKELAMMERT, 2002, p. 50). Assim adverte Locke que o estado natural é um estado de liberdade e de igualdade, entretanto não é um estado de permissividade e continua:

O homem desfruta de uma liberdade total de dispor de si mesmo ou de seus bens, mas não de destruir sua própria pessoa, nem qualquer criatura que se encontre sob sua posse, salvo se assim o exigisse um objetivo mais nobre que a sua própria conservação. O “estado de Natureza” é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens; todos os homens são obra de um único Criador todo-poderoso [...]. Cada um é “obrigado não apenas a conservar sua própria vida” e não abandonar voluntariamente o ambiente onde vive, mas também, na medida do possível e todas as vezes que sua própria conservação não está em jogo, “velar pela conservação do restante da humanidade”, ou seja, salvo para fazer justiça a um delinquente, não destruir ou debilitar a vida de outra pessoa, nem o que tende a preservá-la, nem sua liberdade, sua saúde, seu corpo ou seus bens. (LOCKE, 2017, p. 36).

Locke afirma que o direito natural deve ser protegido e para isso, é possível que qualquer um exija o cumprimento da lei natural de igualdade, afirmando que

Para que se possa impedir todos os homens de violar os direitos do outro e de se prejudicar entre si, e para fazer respeitar o direito natural que ordena a paz e a “conservação da humanidade”, cabe a cada um, neste estado, assegurar a “execução” da lei da natureza, o que implica que cada um esteja habilitado a punir aqueles que a transgridem com penas suficientes para punir as violações [...] (LOCKE, 2017, p.37).

Neste sentido, Locke afirma que no estado da natureza, ou seja, um estado de perfeita igualdade é possível um homem adquirir um poder sobre o outro, desde que seja para garantir a execução da lei da natureza. Hinkelammert (2002) alerta que Locke já apresenta todos como juízes e não apenas a vítima, ainda que a vítima não queira a punição, outro pode fazê-la.

Surge, então, a ideia de culpado. Locke afirma que “[...] ao transgredir a lei da natureza, o ofensor declara [e é culpado por isso] estar vivendo sob outra lei diferente daquela da razão e equidade comuns, que é a medida que Deus determinou [...], tornando-se perigoso para a humanidade [...]” (LOCKE, 2017, p.39). O homem que não quer viver na igualdade proposta pelo estado natural é culpado por abandonar a razão e transgredir as leis naturais, portanto pode ser morto como um leão, um tigre, ou qualquer outra fera selvagem.

E neste sentido, Locke vai justificando a possibilidade de matar, como se fosse uma fera selvagem, os índios ou, então, escravizar os africanos que não aceitam o estado civil. Locke afirma que nem todos estavam sob o estado civil, assim, que a América não havia constituído o estado civil, encontrando-se sob o estado natural. E, por estar no estado natural deveria respeitar a lei natural, ou seja, o estado de igualdade perfeito entre todos. Isso significa que deveriam aceitar o estado civil. Ainda que para isso seja necessário a guerra. Porém, se for necessária a guerra, ela será por culpa daqueles que não aceitaram o estado civil.

Hinkelammert afirma que Locke propõe que “[...] onde há um estado natural ele deve ser civilizado e onde há um estado civil, ele deve estar submetido à lei da natureza do estado natural” (HINKELAMMERT, 2002, p. 53), e que a não aceitação dessas condições justifica o estado de guerra. E continua analisando que o estado natural de Locke não é um estado de paz, mas sim um estado de ameaças aos potencialmente culpados (os índios americanos e os africanos). “Locke em nome da paz está fazendo a guerra” (HINKELAMMERT, 2002, p. 52) e para isso, defende em sua obra a guerra como resultado do estado natural.

O estado de guerra, segundo Locke, é um estado de inimizade e destruição. Neste sentido, Locke posiciona-se contra o absolutismo monárquico, ao afirmar que “[...] aquele que tenta colocar outro homem sob seu poder absoluto entra em um estado de guerra com ele” (Locke, 2017, p.39). E, ao mesmo tempo, justifica a exploração e a escravidão, atividades econômicas que garantiam lucro para os burgueses.

3.1.2. O Estado de Guerra: a guerra justa, violar direitos humanos em nome dos direitos humanos

Quanto ao estado de guerra Hinkelammert (2002) afirma que se trata de uma imposição para defender os direitos humanos, já que quem está sendo guerreado são violadores dos direitos humanos e podem ser aniquilados como feras selvagens.

O estado de guerra se justifica pela necessidade de garantir as leis naturais. Portanto, aqueles que não querem aderir às regras do estado natural são os verdadeiros agressores e contra eles pode-se declarar guerra. Hinkelammert demonstra essa aplicação nas guerras ocorridas no último período, como por exemplo, a guerra do Vietnã (1959-1975):

Na guerra do Vietnã, as tropas estadunidenses combateram os vietnamitas no próprio país deles. Os Estados Unidos (EUA), entretanto, do ponto de vista lockeano não agrediu o Vietnã, mas sim os vietnamitas fizeram uma guerra de agressão contra o EUA. Desse ponto de vista, os EUA fizeram uma guerra justa e o Vietnã uma guerra injusta. (HINKELAMMERT, 2002, p. 56).

A guerra do Vietnã⁴⁴ foi duradoura e muito sangrenta, ela iniciou-se entre o Vietnã do Norte e o Vietnã do Sul, o que estava em disputa era a ideologia comunista e a capitalista (portanto alguns historiadores afirmam que ela estava no contexto da guerra fria). Os EUA, por sua vez, interessado na abolição da ideia comunista no mundo, entraram na guerra para apoiar o lado capitalista, justificando a necessidade de por fim ao massacre (ou seja, as violações de direitos humanos), cujos culpados eram os vietnamitas comunistas. Assim, em nome dos direitos humanos, os EUA fizeram uma intervenção humanitária na guerra do Vietnã e assassinaram várias pessoas. Na lógica de Locke, os EUA foram os juízes legitimados a matar – como se mata uma fera selvagem, os vietnamitas comunistas que não aceitavam que o país fosse todo civilizado sob o regime capitalista.

Hinkelammert (2002) ainda prossegue dando outros exemplos de intervenções humanitárias, proveniente de guerras onde se viola os direitos humanos em nome dos direitos humanos, como o caso das intervenções dos EUA contra os sandinistas na Nicarágua. Hinkelammert (2002) sustenta que a mesma lógica justifica o bloqueio contra Cuba. O autor ainda lembra que os EUA não ratificaram a convenção correspondente à DUDH, “[...] é que de

⁴⁴ A respeito da Guerra do Vietnã, consultar a obra “A Era dos Extremos. O breve século XX 1912-1991” (HOBSBAWM, 1996).

fato ela é incompatível com a tradição lockeana dos direitos humanos” (HINKELAMMERT, 2002, p. 57).

Recentemente, em 13 de abril de 2017, os EUA bombardearam (utilizando-se a bomba GBU-43, o projétil não nuclear mais potente do arsenal bélico dos EUA) o Afeganistão (EL PAÍS, 2017), matando membros do estado islâmico e civis (inclusive crianças). Isso ocorreu, porque os EUA alegam que o estado islâmico está violando os direitos humanos no Afeganistão. Na lógica de Locke, os EUA como juízes podem violar os direitos humanos e matar pessoas em nome dos direitos humanos.

Sob o ponto de vista da burguesia, essa lógica legitima seus atos bárbaros (e mantem seu poder econômico), pois seria uma guerra justa em nome da defesa da humanidade. Mas, “Locke segue sendo o pensador que determina, até hoje, as categorias de interpretação dos direitos humanos por parte do império liberal” (HINKELAMMERT, 2002, p. 57). Ainda que o texto de Hinkelammert tenha sido publicado em 2002, continua servindo de referencial para justificar a realidade atual dos direitos humanos. Assim, Locke inverte o sentido dos direitos humanos e, em nome deles anula os direitos humanos de todos aqueles que exercem resistência à sociedade burguesa e sua lógica. Os direitos humanos são interpretados de acordo com a ideologia burguesa.

A legitimação do trabalho forçado através da escravidão, segundo Hinkelammert (2002), deriva da própria análise do estado de guerra e da declaração de que o adversário que luta uma guerra injusta perde todos os direitos humanos “[...] como resultado de sua própria decisão de levantar-se contra o gênero humano” (HINKELAMMERT, 2002, p. 58). Neste sentido afirma Locke que a “[...] liberdade diante do poder arbitrário absoluto é tão necessária e está tão estreitamente ligada à preservação do homem que não pode ser perdida exceto por aquilo que ao mesmo tempo destrói sua preservação e sua vida” (LOCKE, 2017, p.41), ou seja, se a pessoa estiver agindo contra a sua própria vida ou contra a vida de outrem pode ser morto ou escravizado. E continua justificando:

Pois o homem, incapaz de dispor de sua própria vida, não poderia, por convenção ou por seu próprio consentimento, se transformar em escravo de outro, nem reconhecer em quem quer que seja um poder arbitrário absoluto para dispor de sua vida quando lhe aprouver. Ninguém pode conceder mais poder do que ele próprio tem; e aquele que não pode tirar sua própria vida, não pode conceder a outro tal poder. Mesmo que ele incorra na pena capital por sua própria culpa, por qualquer ação que mereça a morte, aquele por quem ele perdeu a vida (quando o tem em seu poder), pode retardar o cumprimento de sua

pena e utilizá-lo a seu próprio serviço; e isso não lhe causa qualquer dano. Mas quando ele considera que a pena imposta pela escravidão ultrapassa o valor de sua vida, tem o direito de resistir à vontade de seu senhor e provocar para si a morte que ele deseja. (LOCKE, 2017, p.41)

Locke argumenta que ninguém pode tirar a própria vida e, se não tem esse poder, também não pode tirar a vida de outra pessoa. Se assim agir, está agindo contra o ser humano e, por sua culpa, poderá responder por isso, em nome da defesa dos direitos humanos. No caso, para justificar a escravidão, ainda que Locke possibilite a morte como castigo pela ofensa ao direito humano, o interesse é legitimar a escravidão, portanto, afirma que o culpado pode ter a vida preservada, mas, enquanto isso, será escravizado para prestar serviço para aquele que o condenou por descumprir a lei da natureza. E afirma que “[...] esta é a perfeita condição da escravidão, que nada mais é que o estado de guerra continuado entre um conquistador legítimo e seu prisioneiro” (LOCKE, 2017, p. 41).

Hinkelammert argumenta que Locke foi o autor que defendeu mais intensamente a ideia da escravidão. Afirma que a teoria de Locke é elaborada em termos tão extremos que causa uma reformulação ideológica para justificar qualquer tratamento que os conquistadores liberais dessem aos vencidos. A lógica de Locke vai sendo construída a ponto de parecer “[...] pouco em relação ao que legitimamente poderia fazer” (HINKELAMMERT, 2002, p. 61), pois a brutalidade poderia ser tão grande, que a escravidão seria considerada com um grau moderado.

Com relação à expropriação legítima dos povos indígenas da América do Norte, segundo demonstra Hinkelammert, Locke começa argumentando, novamente, com base no estado natural. Para Locke no estado natural toda a terra é comum entre os homens, no capítulo onde trata da “Propriedade”, afirma que,

Deus, que deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão, para que se servissem dele para o maior benefício de sua vida e de suas conveniências. A terra e tudo o que ela contém foi dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência. Todas as frutas que ela naturalmente produz, assim como os animais selvagens que alimenta, pertencem à humanidade em comum, pois são produção espontânea da natureza; e ninguém possui originalmente o domínio privado de uma parte qualquer, excluindo o resto da humanidade, quando estes bens se apresentam em seu estado natural; entretanto, como foram dispostos para a utilização dos homens, é preciso necessariamente que haja um meio qualquer de se apropriar deles. (LOCKE, 2017, p. 42).

Hinkelammert (2002), quanto a essa passagem de Locke, afirma que ele não diz que a terra pertence a todos os homens, e que por isso deveria ser dividida, mas sim que pertence em comum entre os seres humanos e, portanto, “[...] busca mecanismos de apropriação legítima dessa terra por seres humanos particulares” (HINKELAMMERT, 2002, p. 62).

No estado natural o homem pode pegar a terra que quiser, mas não toda a terra que quiser apenas aquela que for, efetivamente, trabalhar. Porém, quem cultiva a terra é quem tem a terra, não importando se o trabalho para o cultivo seja proveniente de mão-de-obra escrava.

Locke reforça a ideia de que a terra deve ser aquela relativa à força suficiente de trabalho empregado, inclusive defende que “[...] os frutos ou a caça que alimenta o índio selvagem [...] deve lhe pertencer” (LOCKE, 2017, p. 42).

Entretanto, Hinkelammert, apresenta como a conclusão de Locke é sutil, pois, para Locke o povo da América do Norte não tem propriedade sobre todas suas terras, senão apenas sobre aquela parte que eles efetivamente cultivam, e todo o restante pertence em comum aos seres humanos.

Isso tem uma consequência dentro do esquema do argumento de Locke. Se esses povos agora defendem seus terrenos estão levantando-se contra a lei da natureza e o ser humano. Portanto realizam uma guerra injusta contra os invasores. Estes, ao contrário, podem fazer uma guerra justa, podem matar como feras selvagens e submetê-los ao seu poder despótico e escravizá-los. [...]. Do ponto de vista de Locke os povos indígenas perderam todos seus direitos e propriedades. (HINKELAMMERT, 2002, p. 63).

Assim, o inglês tem direito, por se tratar de lei do estado natural, sobre as terras não cultivadas pelos índios. Eles a querem e podem apropriar-se das terras e os indígenas não têm o direito de impedi-los. Pois, se assim o fizerem estarão, por sua vontade, indo contra as leis do estado natural e negando-se a implantação do estado civil, portanto, podem ser penalizados. De acordo com Locke, os conquistadores teriam os mesmos direitos sobre as terras do que os indígenas que já viviam ali.

A população indígena defendia suas terras, mas, sob o ponto de vista de Locke, a propriedade dos indígenas não podia ser considerada propriedade, pois era uma propriedade a partir do sujeito concreto que se utilizava da terra para garantir suas necessidades básicas como alimentar-se e morar. Para Locke, eles não queriam ter a propriedade porque sequer sabiam como deveria ser uma propriedade no estado civil, assim eles podiam perdê-las e até mesmo ser assassinados para isso.

Porém, como isso ainda não justifica a conquista da América e a colonização, Locke continua argumentando para justificar a conquista de terras infinitamente e baseia-se na ideia da assegurar a maior quantidade possível de vantagens sobre a terra para os homens. A consequência dessa estratégia delineada por Locke foi o extermínio da população indígena na América do Norte.

Carbonari (2009) afirma que a inversão dos direitos humanos analisada por Hinkelammert atualmente está “[...] vinculada ao progresso técnico que substitui o homem concreto e oferece promessas infinitas de futuro [...]” (CARBONARI, 2009, p. 80). E é neste sentido que os direitos humanos hoje, além de ter tido seu sentido invertido, vão se desenvolvendo para enquadrar-se no paradoxo entre a lei e as violações concretas.

Diante disso é possível verificar que, sob a perspectiva de Locke, os direitos humanos passaram a ser concebidos e destinados apenas para algumas pessoas (apenas os homens brancos inseridos na cultura europeia). Porém, os direitos eram permeados por uma ideia de universalização, a qual se dava a partir da abstração do ser humano e não da concretude material de toda vida humana. Em consequência disso, a ideia de direitos humanos em Locke não se preocupava em transformar a sociedade excludente em uma sociedade inclusiva, mas preocupava-se justificar e aprimorar a sociedade aos interesses da burguesia da época.

3.2. O Esvaziamento dos Direitos Humanos Frente ao Sistema Liberal

Não bastasse “[...] a inversão dos direitos humanos, em cujo nome se aniquila os próprios direitos humanos” (HINKELAMMERT, 2002, p.46), a concepção de direitos humanos passa por um mecanismo de esvaziamento do seu sentido desde a década de 1970 na implementação da estratégia da globalização. Após a destruição causada pela Segunda Guerra Mundial, a porção capitalista do mundo utilizou-se de meios financeiros para a reconstrução dos países destruídos (a exemplo do Plano Marshall). Entretanto estas medidas foram motivadas para combater a crescente ideologia advinda do mundo soviético e das lutas socialistas, o que justificou a disposição do mundo capitalista em agir humanitariamente, expressando um “capitalismo com rosto humano” (HINKELAMMERT, 2016, p.4).

Depois desse período, o projeto de desenvolvimento desemboca na estratégia de globalização, no qual “[...] a política de Estado social é artificialmente enfraquecida [...] e substituída por um Estado de seguridade [...]” (HINKELAMMERT, 2016, p.5), marcado pelo

poder econômico e pelo ataque aos direitos humanos necessários a vida humana. Teóricos como Ludwig von Mises e Hayek, desempenham o papel de negação dos direitos humanos, reafirmando a necessidade do sistema de autonomia do mercado para o desenvolvimento da economia. Os direitos humanos, embora não revogados, perdem sua capacidade de instrumento para garantir as necessidades humanas, tendo como eixo de sua realização a conquista no mercado consumidor.

Segundo Hinkelammert (2016) o sentido dos direitos humanos continua sendo modificado de acordo com as condições históricas nos quais são reivindicados e que, sobretudo, no último período a visão dos direitos humanos vem sendo apresentada de acordo com os interesses daqueles que detêm os poderes econômicos e políticos iniciados a partir da estratégia da globalização.

Hinkelammert (2016) constrói sua análise a partir da estratégia da globalização. Analisa as razões de seu surgimento e indica Margaret Thatcher (primeira ministra inglesa a partir de 1979) e Ronald Reagan (Presidente Americano em 1980) como os principais articuladores dessa estratégia, responsáveis por encerrar o ciclo de reconstrução iniciado após o fim da Segunda Guerra Mundial.

Portanto, é necessário entender o contexto político e econômico com o fim da guerra, considerando que “[...] os responsáveis pela estratégia da Globalização têm posto um manto de silêncio sobre o que tem sido. Por isso que os meios de comunicações não informam quase nada” (HINKELAMMERT, 2016, p. 3). O autor enfatiza o quanto é essencial problematizar o contexto que ocorreu no pós-guerra, cujas estratégias estabeleceram um impacto na vida social, especialmente nos países da América Latina.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa Ocidental e muitos outros países ficaram arrasados, houve destruição e morte em massa. As condições políticas e financeiras dos países destruídos não permitiam a reconstrução necessária. Ainda assim, a reconstrução ocorreu e foi sob condições políticas muito especiais.

Neste período como afirma Hobsbawm (1996) a humanidade estava mergulhada numa guerra muito peculiar, ou seja, a Guerra Fria que dominou o cenário internacional após a Segunda Guerra Mundial, onde os EUA enfrentavam, na Europa, a União Soviética e isso se deu por razões ideológicas, pois a União Soviética era um país socialista, que após a destruição da Segunda Guerra “[...] tratou de levar a sua população uma situação de satisfação das necessidades das pessoas num grau suficiente para todos” (HINKELAMMERT, 2016, p. 4). Esse modelo

político conquista espaços e os partidos comunistas estavam crescendo na Europa, em especial na Itália e na França, mas isso era uma ameaça aos interesses de desenvolvimento capitalista dos EUA. Portanto, interferir na reconstrução da Europa Ocidental, através da ajuda econômica, poderia ser uma forma de impedir o crescimento do sistema comunista e, ao mesmo tempo, de expandir o sistema capitalista.

Mas, como afirma Hinkelammert (2016), não podia ser qualquer ajuda, pois deveria ter uma aparência de humanitária, para fazer frente às preocupações socialistas que, sobretudo, voltavam-se ao desenvolvimento social,

Somente isso explica a disposição do mundo capitalista de lançar-se a construir uma sociedade de pretensão humanitária. Efetivamente se fez isso numa proporção bem significativa. Seguiu sendo uma sociedade capitalista, mas de um capitalismo sumamente relativizado por um notável compromisso com os direitos humanos e a constituição sistemática de um Estado social e com um plano econômico eficaz, de apoio às metas gerais do Estado social, mas entendendo esse plano de forma indicativa. (HINKELAMMERT, 2016, p. 4).

Para Hinkelammert (2016) a intenção era apresentar um “capitalismo com rosto humano”, possibilitando estar à altura das preocupações socialistas, para então enfrentá-las. Teria sido uma estratégia ideológica para sobressair às possibilidades que eram oferecidas pelos socialistas. Por sua vez, os EUA ainda disponibilizavam de capital para oferecer ajuda capaz de concretizar as ações sociais as quais estavam dispostos a defender naquele momento. Hobsbawm (1996), embora não aprofunde o Plano Marshall como o fez Hinkelammert (2016), afirma que “[...] para os americanos uma Europa efetivamente restaurada, parte da aliança militar antissoviética que era o complemento lógico do Plano Marshall [...]” (HOBBSAWM, 1996, p. 238), indicando também que, por trás da ajuda financeira americana, havia o interesse contra os ideais socialistas.

Hinkelammert (2016) descreve oito pontos essenciais que foram consolidados nessa estratégia de reconstrução da Europa financiada pelos interesses dos capitalistas norte-americanos em garantir um estado social como enfrentamento da crescente ação socialista na Europa:

- a. Anulação das dívidas externa dos países – as dívidas eram perdoadas ou tinham congelados os juros no período de reconstrução;
- b. Novos créditos do chamado plano Marshall – esses empréstimos eram uma parte sem devolução e outra parte com taxas de juros bem baixas.

- c. Taxação das grandes fortunas e da propriedade.
- d. Auxílio para a constituição de sistema público de educação, saúde, previdência, construção de casas populares; conservou o caráter público do correio, da água e de parte da energia elétrica.
- e. Criação de pagamentos da União Europeia com a finalidade de evitar a formação de dívidas externas.
- f. Tentativa de assegurar o crescimento regular dos lucros no mesmo ritmo das taxas de crescimento da economia, evitando o acúmulo de capital e dos altos juros.
- g. Fomentar as organizações populares, inclusive os sindicatos.
- h. Fomentar os meios de comunicação, especialmente rádio e televisão, baseado no modelo público da BBC inglesa.

Como se observa eram medidas voltadas para as questões financeiras e se tratou de um grande financiamento o qual teve muito êxito para a constituição do Estado social de bem estar, não apenas na Europa, mas também na maioria dos países ocidentais. O plano Marshall lançado em 1947 apresentou-se como sendo o mais importante de todo esse pacote, segundo Hobsbawm (1996, p. 237) foi um projeto maciço de recuperação europeia e, “[...] ao contrário da ajuda anterior que fazia gravemente parte de uma agressiva diplomacia econômica, essa assumiu mais a forma de verba do que de empréstimo”.

Entretanto, para Hinkelammert as ações dos EUA não tiveram um interesse real na paz. Tratou-se de “[...] um projeto de guerra, ainda que sendo uma guerra fria. Efetivamente, sobre a base desse projeto, os EUA ganharam a guerra fria e derrotaram o bloco soviético” (HINKELAMMERT, 2016, p. 5).

O contexto do pós-guerra, marcado por essas estratégias de realizar um estado social, é totalmente diferente do modo em que se operou a estratégia da globalização na década de 1970 em diante. Neste novo período (da estratégia da globalização) o estado social é debilitado e progressivamente substituído por um estado de seguridade social. Hinkelammert acrescenta que este período também foi marcado por inúmeros movimentos de resistências, porém:

A agressividade que se inaugurou contra o estado social não diminuiu apesar da resistência popular. De fato se trata de um grande ataque contra tudo o que

poderíamos chamar de direitos humanos da vida humana [...]. São os grupos do poder econômico que fazem os ataques, através dos meios de comunicação e dos mecanismos de financiamento nas eleições. Trata-se de um gigantesco poder frente o qual não existe quase nenhum controle democrático. Na verdade é um poder que controla praticamente muito dos mecanismos democráticos. (HINKELAMMERT, 2016, p. 7).

Para Hinkelammert (2016), a estratégia da globalização encerrou com o período de desenvolvimento social que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, porém, deve-se salientar que por trás desse desenvolvimento social havia um interesse do sistema capitalista em enfrentar a ideologia socialista, o que culminou no êxito dos EUA (capitalista) em face da União Soviética (socialista), com a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria.⁴⁵ Consequentemente não havia mais interesse dos EUA manter-se alinhado com os programas de auxílio para a construção e manutenção de um estado social de bem estar nos países ocidentais, tal qual ocorreu logo após a Segunda Guerra. “Gastar dinheiro para promover uma política de direitos humanos e o correspondente desenvolvimento de um estado social, aparentemente já não valia a pena. O rosto humano do capitalismo parece que foi uma arma da guerra fria” (HINKELAMMERT, 2016, p. 07)⁴⁶.

A partir daí surge o interesse das grandes empresas multinacionais em expandir o mercado e inicia-se, então, o período que Hinkelammert denomina de “estratégia da globalização”. Como visto acima, a estratégia da globalização (diferentemente da globalização sob os aspectos culturais e tecnológicos) foi marcada pela imposição de ajustes estruturais, ou seja, orientações políticas e econômicas que os governos foram obrigados a implantar nos Estados, haja vista que a aceitação desses ajustes se deu mediante negociação sobre a exigência do pagamento das dívidas externas que possuíam tais Estados.

Neste sentido, a partir da implantação da estratégia da globalização surge um “[...] choque entre o mercado e o estado social” (HINKELAMMERT, 2002, p. 7), portanto o bem estar social, que era o fundamento para o desenvolvimento do período anterior, agora passaria a ser um entrave para o desenvolvimento do mercado capitalista. Diante disso, surgiu uma visão completamente contrária a anterior: “[...] uma teoria econômica e uma ideologia correspondente baseada no neoliberalismo como havia se tornado em todo o EUA na chamada escola de

⁴⁵ Hobsbawn (1996) ilustra bem todo esse período.

⁴⁶ Hinkelammert (2016) ainda acrescenta que historicamente a fase embrionária da estratégia da globalização veio a reboque de ditaduras militares na América Latina. Que, além disso, reduziu os impostos dos grandes capitais, e iniciou um cálculo sobre o déficit que o estado de bem estar social haveria causado. Com isso houve um choque entre os interesses do neoliberalismo iniciante e o estado de bem-estar, assim, as ditaduras autoritárias eram o modelo político ideal para implementar essas mudanças, portanto o autor cita o caso de Pinoche no Chile.

Chicago” (HINKELAMMERT, 2016, p. 9).

Ludwing von Mises, segundo Hinkelammert (2016), foi quem fundou esse pressuposto ideológico do neoliberalismo. Von Mises (2010, p.61) afirma que “[...] a pior de todas essas ilusões é a ideia de que a “natureza” conferiu a cada indivíduo certos direitos”. Como descreve Hinkelammert, Von Mises defende que é um erro supor que a natureza concedeu aos seres humanos direitos inalienáveis só pelo fato de serem humanos, numa tentativa de “[...] apagar todo o desenvolvimento dos direitos humanos e toda a emancipação humana posterior à revolução francesa, bem como o desenvolvimento do estado social para sua promoção” (HINKELAMMER, 2016, p. 9). A ideia de natureza humana é um importante debate que se relaciona com o modo como entendemos hoje a pessoa humana, que merece ser aprofundado, mas que não será objeto da presente pesquisa.

Von Mises (2010) afirma que o mercado é a instituição perfeita e sobre ele não se deve intervir nem impor nenhuma condição:

Existe apenas um caminho para aliviar sua miséria — ou seja, a adoção total do capitalismo *laissez-faire*. Eles [referindo-se à África e a Ásia] necessitam é da empresa privada, da acumulação de novo capital, de capitalistas e empresários. É absurdo culpar o capitalismo e as nações ocidentais capitalistas pelas condições que os povos atrasados criaram para si próprios. A solução indicada não é a “justiça” mas a substituição de políticas doentias por políticas sadias, ou seja, pelo *laissez-faire*. (VON MISES, 2010, p. 63).

Neste sentido, Hinkelammert vai construindo sua análise para afirmar que a “utopia” do neoliberalismo é fatal e altamente destruidora. O que o autor segue desenvolvendo é a ideia de que a “[...] lei do mercado é declarada lei absoluta e o mercado agora é transformado em mercado total [...] chamado de totalitarismo de mercado” (HINKELAMMERT, 2016, p. 9). O mercado (os interesses do mercado) torna-se, então, o fundamento para o desenvolvimento político, econômico e conseqüentemente social nos Estados. O Estado não pode intervir no mercado total, mas pode intervir na política econômica e social, para garantir o desenvolvimento do mercado.

Belluzo (2010) critica o sistema neoliberal, afirmando que a justiça neoliberal não é uma justiça, mas sim uma lógica que desdenha a vida humana e avilta os direitos das pessoas, pois, para este autor, a sociedade está marcada pela abordagem econômica de supremacia do capital, como afirma,

Ela, a justiça dos mercados, não pretende reconhecer, na verdade, nenhum direito senão o que nasce do intercâmbio entre valores abstratos. Qualquer conteúdo, qualquer relação substancial deve ser sumariamente eliminada. Você quer comer? Pois venda seu produto no mercado. Não conseguiu? Então tente vender a sua capacidade de trabalho. O homem vale o que seu esforço vale, e o seu esforço vale se a mercadoria que ele produz para o patrão for reconhecida pela transformação em dinheiro. Não basta ser um bom empregado, um ótimo empresário, para viver uma vida decente. Mas a justiça dos mercados que ensina e divulga que se você fracassou, a culpa é sua. Valer significa, apenas, ser aceito em troca de uma determinada quantidade de dinheiro. Caso contrário, nada feito. (BELLUZO, 2010, p. 63).

Assim, diante da negação dos direitos inerentes às pessoas (direitos humanos) e da afirmação ideológica de que o mercado é uma instituição perfeita, capaz de solucionar, inclusive a necessidade da justiça social, o pensamento de Von Mises vai ganhando espaço na sociedade e servindo de base para os governos que assumiram o posicionamento de defesa do mercado.

Em decorrência disso, os direitos humanos começam a ser agora relativizados, ou seja, dissemina-se a visão de que nem todas as pessoas merecem ou conseguem efetivar tais direitos. Neste sentido se posiciona Hayek:

Uma sociedade livre requer certas morais que em última instância se reduza a manutenção de vidas: não a manutenção de todas as vidas porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas. Portanto, as únicas regras morais são as que levam a *cálculos de vidas*: a propriedade e o contrato. (HAYEK, 1985, p. 45).

A lógica de que o mercado deve ser soberano, porque somente através dele é possível alcançar o desenvolvimento da sociedade, ainda que para isso algumas vidas tenham que ser sacrificadas, parece ser uma lógica, de fato, oposta à lógica que sustenta o Estado social de bem estar e a garantia do mínimo necessário para as pessoas viverem em sociedade. Os direitos humanos passam a ser um problema (atualmente são distorções de mercado), eles não são negados, porém, precisam ser relativizados, ou sejam, terem seu sentido esvaziado, para que não sejam empecilho ao desenvolvimento do mercado total.

Se na inversão dos direitos humanos formulado por Locke no século XVII, os direitos humanos eram os direitos dos proprietários e quem não é proprietário é o culpado, o violador dos direitos humanos; na lógica do esvaziamento dos direitos humanos eles perdem seu sentido e titularidade, agora é o direito do mercado de desenvolver-se sem qualquer empecilho.

Portanto, verifica-se que o sistema neoliberal não está comprometido com os direitos humanos a partir das necessidades reais do ser humano, ao passo que resgata a abstração dos direitos humanos frente à materialidade da vida. Além disso, destina ao mercado e ao Estado o papel de garantir os direitos humanos violados, com intuito de manutenção aprimorada (crescimento do lucro) da atual estrutura política social e econômica.

Neste sentido, Hinkelammert atribui, a partir da inversão e do esvaziamento dos direitos humanos, às violações institucionalizadas aos direitos humanos, a impossibilidade de realização da vida de todas as pessoas. Diante disso, somos desafiados a pensar no desenvolvimento de uma EDH fundamentada no sujeito corpóreo e necessitado, bem como evitar uma prática integrada ou nos limites do sistema neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção dessa pesquisa tivemos como objetivo principal investigar quais são as concepções de direitos humanos que podem ser subjacentes à EDH na tentativa de estabelecer um olhar crítico sobre os fundamentos que alicerçam a EDH.

Problematizar a EDH, a partir dos direitos humanos que a fundamentam, nos permite compreender que há diferentes formas de conceber tais direitos, as quais podem impactar na política de construção da EDH, em sua produção teórica e, sobretudo, em sua normatização (PNEDH, por exemplo). Neste sentido, a simples menção aos direitos humanos não denota por si uma concepção progressista, com potencial de transformação, capaz de despertar consciência crítica e efetivação de direitos.

Não basta tratar de direitos humanos, é necessário perceber que há formas diferentes de concebê-los, para que fique clara a opção de debate/defesa. Da mesma forma, também é necessário considerar que a valorização dada à norma, apesar da tensão promovida por movimentos sociais de defesa de direitos, deve ocorrer a partir da reflexão de que a lei e o direito não são as mesmas coisas. O direito extrapola a lei, pois o direito fundamenta-se nas necessidades concretas das pessoas humanas sujeitos de direitos, enquanto a lei pode ter seus limites tanto nos tensionamentos de sua formulação quanto nos procedimentos de sua aplicação.

Hinkelammert apresenta uma concepção de direitos humanos a partir da situação concreta da pessoa humana como sendo “sujeito corpóreo e necessitado”. Para o autor todas as pessoas humanas são sujeitos de direitos, enquanto os direitos humanos são todas aquelas necessidades que a pessoa – na concretude do contexto social e cultural onde está inserida – têm para a realização da vida.

Entretanto, Hinkelammert também apresenta as concepções de direitos humanos atribuídas pelo sistema econômico capitalista, que está intrinsecamente relacionado com a “qualidade” da pessoa humana. Os teóricos do pensamento capitalista invertem o sentido dos direitos humanos, isso significa culpabilizar a vítima pelas violações de direitos humanos sofridas, conseqüentemente, autorizar outras violações de direitos para sanar as violações iniciais, tornando-as legítimas.

A contradição é que, embora haja instrumentos normativos de garantia dos direitos humanos, o esvaziamento do seu sentido também atua na construção da concepção capitalista desses direitos, legitimando a inacessibilidade desses direitos na sociedade. Em qualquer desses

casos, a pessoa humana é considerada indivíduo, devendo agir com base na racionalidade econômica. A ideia de pessoa humana passa por um processo de abstração, considerada a partir do plano idealizado, em razão disso, nem todas as pessoas são sujeitos de direitos.

A partir da concepção de direitos humanos dada pelo sistema econômico capitalista, Hinkelammert propõe análises de como esses direitos são violados e legitimados pela própria lógica do sistema econômico burguês e neoliberal (capitalista). Os direitos humanos são considerados “distorções de mercado”, ou seja, são exigências humanas que se contrapõem aos interesses do sistema econômico e que devem ser sanadas, pois as distorções impedem o bom funcionamento do mercado capitalista.

Os movimentos sociais resistem ao sistema capitalista neoliberal na defesa da pessoa e dos direitos humanos. Ainda assim, a realidade de violação das garantias e direitos humanos continua, ampliando a exploração do trabalhador e a exclusão social, por vezes em nome da defesa destes mesmos direitos (como, por exemplo, o que podemos vivenciar neste período no Brasil, onde o Governo Federal divulga a necessidade de reforma da previdência – aumentando o tempo de trabalho – para garantir a manutenção da previdência como direito de todos).

Nesse passo, a EDH posiciona-se como um importante instrumento que pode estar aliado à defesa e garantia dos direitos humanos e, conforme dispõe o PNEDH, contribuir para uma cultura de direitos humanos (BRASIL, 2007). Mas, também pode estar marcada pela inversão e esvaziamento dos direitos humanos que a fundamentam, tornando-se uma defesa abstrata ou, partir das violações concretas do sujeito humano, ter diferentes modos de entender o mesmo projeto. De acordo com a reflexão apresentada é preciso partir das reais condições econômicas, históricas e culturais do sujeito na sociedade em que vive.

A organização da EDH, a partir do conteúdo pesquisado, necessita ter bem clara a existência de diferentes concepções de direitos humanos e, como essas opções podem influenciar na efetividade da EDH. Para isto, por estar intrinsecamente relacionado, importa, concomitantemente, observar a concepção de pessoa humana/sujeito. Outra consequência é a exigência de pensar a concepção de educação como possibilidade de auxiliar na construção de uma sociedade de respeito aos direitos humanos.

Para ser efetivamente defesa da vítima, seria necessário conceber a pessoa humana em concordância com o sentido dado por Hinkelammert como “sujeito corpóreo e necessitado”, considerando aqui a corporeidade para além das necessidades vitais biológicas (alimentar-se, vestir-se e abrigar-se, etc.), incluindo todas as necessidades simbólicas a partir das condições

sociais, históricas e culturais da pessoa humana (o alimento, a roupa, o lar, etc.). Também seria exigência crítica considerar que a formação do sujeito se dá numa construção relacional, na presença do outro, portanto todos devem ser sujeitos de direitos. Com base nisso é possível depreender que os direitos humanos deveriam ser concebidos como sendo todas as condições necessárias para a realização concreta da vida da pessoa humana.

De forma semelhante, entender a educação como direito humano, fundamentada nas necessidades reais (e não ideais) da pessoa humana, estaria em sintonia com esta reflexão. Educação que, para além da aprendizagem dos conhecimentos acumulados, busque transformar a sociedade num lugar melhor e justo onde caiba todos. A educação torna-se, portanto, libertadora com vistas à possibilidade da pessoa humana “ser mais” (Freire, 2014). Afinal, segundo Paro (2010), é necessário que a educação esteja a serviço da construção da consciência crítica do educando para a transformação social.

Mas, para que essas concepções de pessoa humana, direitos humanos e educação não constem meramente como retórica nos documentos normativos institucionais e na produção teórica sobre EDH é necessário concebê-las a partir da realidade de violações aos direitos humanos, compreendendo o sentido dos direitos humanos. Nesse caso, as categorias apresentadas por Hinkelammert permitem compreender o impacto que o sistema econômico capitalista neoliberal (ou de mercado) provoca, não apenas no deslocamento da concepção dos direitos humanos, mas na realidade de violação, propriamente dita, desses direitos.

A EDH objetiva a transformação social colaborando para a construção de uma cultura dos direitos humanos, mas, como vimos na bibliografia e nos documentos normativos brevemente discutidos aqui, não se propõe ao debate sobre exatamente o que na sociedade precisa ser transformado. E, em decorrência disso, a transformação social incorpora uma ideia genérica, capaz de omitir os responsáveis pela violação dos direitos humanos.

Hinkelammert (2014), como vimos, anuncia que as ameaças globais aos direitos humanos são abordadas no debate público, porém a ameaça encarnada na estratégia da globalização que aniquila os direitos humanos permanece velada. Sob essa perspectiva não basta anunciar a transformação na sociedade, almejada com a EDH; é necessário observar e delinear o que precisa ser transformado e, tendo claro o sistema neoliberal de mercado como real causa de violação.

Sob a perspectiva da transformação genérica, a EDH, por meio do PNEDH, por exemplo, permite compreender que a transformação almejada está em adequar a realidade ao plano jurídico-institucional, solucionando, assim, o “descompasso” indicado entre a existência de

normas garantidoras de direitos e a violação desses direitos.⁴⁷ Como já existe a normatização, basta cumpri-la e, para isso, é necessário aprender o seu conteúdo e a forma de exigir sua aplicação.

Nesta ideia está implícita a supervalorização das normas, como se o fato de haver lei que trata da defesa dos direitos, já bastaria para garantir direitos, desde que as pessoas estejam preparadas para a utilização das normas. Assim, a EDH empenha-se em adequar as pessoas aos mecanismos jurídicos institucionais já existentes sobre os direitos humanos.

Porém, esse método ignora como a lógica do mercado se apropria até mesmo das instituições legislativas e jurídicas e inviabiliza a realização dos direitos humanos para todos. Portanto, os direitos humanos são invertidos e esvaziados permitindo que sua realização ocorra de forma integrada à lógica de mercado.

Em decorrência disso, aparentemente, o PNEDH apoia-se na ideia de atribuir ao sujeito a responsabilidade pela defesa e realização dos direitos humanos. Essa não é uma questão que aparece claramente descrita no PNEDH, entretanto, baseado no fato do documento (a) generalizar o sentido de transformação social, (b) baseado nas propostas metodológicas contidas nas linhas de ações⁴⁸ e, (c), sobretudo, na omissão do debate acerca de quem é o verdadeiro responsável pela violação dos direitos humanos na sociedade, nos permite discutir que a EDH transfere para o indivíduo - o qual deve se apropriar da sistematização já existente dos direitos humanos - a responsabilidade de assegurar a defesa dos direitos humanos na sociedade.

Por fim, ao falar sobre violação dos direitos, ou ainda da vulnerabilização (conforme denomina o PNEDH), supõe-se a existência de vítimas, o que implicaria obrigatoriamente falar das causas de vitimização (ou das causas de vulnerabilização). Porém, esse debate também, em geral está omissivo ou não está aprofundado o suficiente, neste sentido, mesmo que o sistema capitalista possa estar indicado como vitimador, pouco se fala sobre sua superação no debate sobre a EDH.

Mas, não falar das causas de vitimização/vulnerabilização significa cuidar das vítimas/vulneráveis sem ter como objetivo cessar o sistema que os produz. Significa aceitar o

⁴⁷ O PNEDH parece estar construído sobre certa tensão entre o que já existe sistematizado sobre direitos humanos e o que se apresenta como necessário (projeto) para a realização da EDH. Neste sentido, o documento afirma que há um descompasso entre os “indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional” e a “realidade concreta de efetivação de direitos” (BRASIL, 2007, p. 21), portanto, conclui que ainda há muito “que fazer” para concretizar uma cultura dos direitos humanos.

⁴⁸ As ações propostas no PNEDH são destinadas aos alunos, professores, agentes de segurança, servidores da justiça, ou seja, os indivíduos têm que aprender e defender os direitos humanos.

esvaziamento do sentido dos direitos humanos construído pelo sistema de mercado e esforçar para adequar a proteção dos direitos humanos dentro da estrutura política normativa atual.

Em decorrência disso, é possível visualizar o deslocamento dos conflitos dos direitos humanos para a relação entre os sujeitos, isentando a lógica de mercado imposta pelas corporações e até mesmo o próprio Estado como reais violadores dos direitos humanos. Isso porque, a EDH atua como instrumento para mudar as pessoas; as pessoas são responsáveis por construir uma cultura de direitos humanos a partir da aprendizagem dos direitos humanos descritos nos instrumentos nacionais e internacionais sobre direito, invertendo a lógica dos direitos humanos atribuindo à responsabilidade ao indivíduo. Diante dessa lógica, o papel do Estado seria o de solucionar a questão da violação dos direitos humanos e a solução é encontrada na responsabilização dos educandos e dos agentes públicos, os quais têm por obrigação ensinar, aprender e efetivar os direitos humanos na sociedade.

É necessário lembrar os ensinamentos de Freire sobre a educação mudar as pessoas e as pessoas mudarem a sociedade, mas é preciso estar claras as relações na sociedade e evidenciar o que precisa ser mudado e, no caso da EDH, perceber que não basta tratar de direitos humanos, é preciso perceber as diferentes concepções de direitos humanos a fim de optar. Os sujeitos precisam mudar para superar as violações do sistema, pois os sujeitos são vítimas do sistema. No sentido indicado por Freire a mudança das pessoas deve decorrer de sua indignação às causas de exploração sentida (que podemos compreender aqui como causas de violação dos direitos humanos), na tentativa de superá-las para estar livre de violação de direitos.

Se para Freire (2015) a educação é uma forma de intervenção no mundo que, “[...] além do conhecimento do conteúdo [...], implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmacaramento” (FREIRE, 2015, p. 96), é necessário que a EDH tenha claro as concepções de direitos humanos, para que o debate acerca do tema torne claras as causas de violação dos direitos humanos, visando auxiliar na transformação da sociedade numa cultura de respeito a esses direitos.

Nas palavras de Freire:

A educação para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (FREIRE, 2001, p. 44).

Nesse sentido, vários questionamentos continuam nos intrigar, os quais nos instigam a dar continuidade à pesquisa sobre o tema. Por exemplo: que tipo de experiência educativa permite formar para o discernimento dos valores da EDH frente às instituições políticas e econômicas que promovem a negação do ser humano como sendo o sujeito corpóreo e necessitado? Esta questão nos remete ao aprofundamento da construção pedagógica da EDH, e que, para nossa compreensão, deveriam estar relacionadas com os conceitos e fundamentos apresentados por Paulo Freire.

O sonho de um mundo melhor possível, certamente passa pela esperança de uma sociedade composta por pessoas sujeitos de direitos, que compreendendo as causas de dominação, sejam capazes de insurgir-se e lutar pela transformação da sociedade. Assim, a EDH, como instrumento possível para auxiliar na construção de uma sociedade de respeito aos direitos humanos, pautada pelo sujeito de direitos, corpóreo e necessitado, pela educação como direito e como parte do desenvolvimento da pessoa humana, está diante de muitos desafios.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Movimentos Sociais apresentam a Situação da Educação Brasileira para a Relatora da ONU para o Direito à Educação.** 2017. Disponível em <http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/04/10/movimentos-sociais-apresentam-a-situacao-da-educacao-brasileira-para-a-relatora-da-onu-para-o-direito-a-educacao-em-visita-extraoficial-ao-pais/>. Acesso em 25/10/2017.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens B. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In OLIVEIRA Romualdo P; ADRIÃO Theresa (org.), **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da Constituição Federal e LDB.** 3ª ed.. São Paulo: Xamã, 2007.

ABICAIL, Carlos A. Direitos humanos e cidadania: a educação como campo de conflito. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. 2002, n.19, pp.138-147. ISSN 1413-2478.

ANDRIOLA, W. B.; NUNES, M. L. R. L. ; NUNES, T. M. L. . Avaliação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: A Experiência do Estado do Piauí. In **Anais do II Congresso Internacional de Avaliação Educacional.** Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2005.

APTHEKER, Hebert. **Uma Nova História dos Estados Unidos.** Tradução de Fernando Autran. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando.** São Paulo: Moderna. 2ª edição. 2000.

ARAUJO, Cíntia. Educar para “O Nunca Mais”: o ensino de história em educação em direitos humanos. **Fóruns Contemporâneo de Ensino de História no Brasil-on line.** Campinas: FE/UNICAMP: 2004.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: caminho para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), 193-204, 2008

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BARROS, Alberto R. G. de. Leverllers e os Direitos e Liberdades Constitucionais. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** nº 17, 2, p. 07-20. 2010.

BATISTA, Jéssica H de M.; MUNIZ, Iranice G; LUCENA, Mara Ilka H M., Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos: o PNEDH e o caso brasileiro. **Derecho y cambio social**, Biblioteca Nacional do Perú, 2015.

BELUZZO, Luiz G. M. **Ensaio sobre o Capitalismo no século XX.** São Paulo: editora Unesp e Campinas: UNICAMP, 2004.

_____. Prefácio à obra GRAU, Eros Roberto. **Ensaio e discurso sobre a interpretação e**

aplicação do direito. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 05.

BENEVIDES, Maria V. Direitos Humanos: desafios para o século XXI, in SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350

_____. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos,** São Paulo, 18/02/2000. Disponível em www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acessado em 10/03/2016.

BETO, Frei. Educação em direitos humanos. In: ALENCAR, Chico. **Direitos mais Humanos.** Rio de Janeiro: Garamound, 1998.

BICUDO, Hélio Pereira. **Direitos Humanos e Sua Proteção.** São Paulo: FTD, 1997.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos Direitos Humanos.** São Leopoldo: Unisinos, 2000.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos.** Barueri, SP: Manole, 2004.

_____. BITTAR, Eduardo C. B. **Democracia, justiça e direitos humanos. Estudos de teoria crítica e filosofia do direito.** São Paulo: Saraiva, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BOITEUX, Elza Antonia Pereira Cunha. Imperativo. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: **Teoria Geral e Filosofia do Direito.** Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/156/educacao-1/imperativo>

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 8ª edição. São Paulo: Malheiros. 1999.

BOUFLEUR, José P. **Pedagogia Latino Americana: Freire e Dussel.** Ijuí: editora UNIJUÍ. 1991.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** [1ª versão]. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de

1988.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de Julho de 1934.

_____. Decreto nº 591. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Promulgação em 6 de Julho de 1992.

_____. Decreto nº 592. **Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos**. Promulgação em de 6 de julho de 1992.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de maio 2012. Seção 1, p. 48.

_____. Portaria 98 de 9 de julho de 2003. **Institui a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR. 2013. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/portaria-no-98-de-9-de-julho-de-2003>. Consultado em 10/03/2016.

_____. Portaria 372, de 25 de agosto de 2015. **Dispõe sobre o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH**, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, nº163. 2015.

_____. Lei 13.715, que altera a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Promulgada em 16 de Fevereiro de 2017.

_____. EC nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Promulgada em 15 de dezembro de 2016.

_____. Lei 13.467. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Promulgada em 13 de julho de 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. *In Revista do Serviço Público*, 47(1) janeiro-abril 1996.

CANÇADO TRINDADE, Antônio A. A Tese das Gerações dos Direitos de Norberto Bobbio. Seminário Direitos Humanos das Mulheres: A Proteção Internacional - Evento Associado à **V Conferência Nacional de Direitos Humanos**. Brasília. 2000. Disponível http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm. Consultado em 21/07/2017.

_____. A interação entre o direito internacional e o direito interno na proteção dos direitos humanos. Brasília: **Ministério da Justiça**, v.46, n. 182 jul/dez. 1993.

CANCIAN, Renato. **Comissão de Justiça e Paz de São Paulo: gênese e atuação política (1972-1985)**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CANDAU, Vera M. F. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais, *in* , in SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. Educação, Direitos Humanos, Currículo e estratégias pedagógicas, in **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**, Bittar, Eduardo C. B. (Coord), São Paulo, Quartier Latin, 2008.

_____. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012a.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726. 2012b.

CANDAU, Vera M.; SACAIVINO, Suzana (Org.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores, in **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera. M.; et.al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo. Educação Popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In **Política e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. SILVA, A. M. M./TAVARES, C. (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Franz Hinkelammert: utopia crítica, libertação e direitos humanos. In **Sentido Filosófico dos Direitos Humanos**. Passo Fundo: IFIBI, 2009.

_____. Sujeito de Direitos Humanos: questões abertas e em construção. In **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P.169-188.

_____. Globalização e Direitos Humanos: identificando desafios. **DESConceptualizando – Espacio Electónico de Reflexión y Debate de la PIDHDD** – Número 11 – 22/10/2001.

CARDOSO, Clodoaldo Menegello. Direitos Humanos: uma contribuição para o diálogo entre a ciência a ética e a política. Prefácio in **RIDH**, Bauru, v1, n1, p. 7-14, dez. 2013.

CARREIRA, Denise. In **Ação Educativa, Movimentos Sociais apresentam a Situação da Educação Brasileira para a Relatora da ONU para o Direito à Educação**. 2017. Disponível em <http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/04/10/movimentos-sociais-apresentam-a-situacao-da->

educacao-brasileira-para-a-relatora-da-onu-para-o-direito-a-educacao-em-visita-extraoficial-ao-pais/. Consultado em 25/10/2017.

CARVALHO, José Sérgio et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, vol.30, n.3, pp.435-445.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães e ESTEVAO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2013, vol.21, n.80, pp.405-432.

_____. Educação em Direitos Humanos: construindo o sujeito de direitos na sala de EJA. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. UFPB. João Pessoa. 2012

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **O que é Ideologia**. 30ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. in **SUR - Rev. int. direitos humanos**. 2005, vol.2, n.2, pp.36-63. Scielo.

COMPARATO, Fabio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

CORREDOR, David E. L. Fundamentação Teológica dos Direitos Humanos. **Cadernos de Teologia**, ano 2, nº 15. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

CNDE. **O que somos?** Disponível em <http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Consultado em 25/10/2017.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Um convite ao lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**. 2014, vol.21, n.2, pp.771-775.

CUELLAR, Roberto. **Experiencias de Educación em Derechos Humanos em America Latina**. Costa Rica IIDH – Fundación Ford, 2000.

DALLARI, Dalmo de A. O Brasil rumo à Sociedade Justa. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 29-50.

_____. A ditadura brasileira de 1964. In http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_ditadura_brasileira_de_1964.pdf, consultado em 18/07/2017.

_____. Prefácio in WEIS, C. **Direitos Humanos Contemporâneos**. São Paulo: Malheiros, 1999.

_____. Vídeo produzido pela Associação Nacional de Direitos Humanos, pesquisas e pós-

graduação – **ANDHEP**, 2011, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yMnOgPqOMYk14'57'>), consultado em 21/08/2017.

DEITOS, Roberto. Verbetes **Ajuste Estrutural**, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ajuste_estrutural_e_setorial.htm) Acesso em 25/08/2017.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa M. G et Al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, p. 441-456, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética Comunitária**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

El PAIS. Bomba dos EUA no Afeganistão mata 94 membros do estado islâmico. 15/05/2017. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/14/internacional/1492159061_306616.html, Acesso em 29/07/2017.

_____. João Dória e Arcebispo de São Paulo: “Pobre não tem hábito alimentar, pobre tem fome”. 19/10/2017. Acesso em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/18/politica/1508347385_718583.html.

ESTEVIÃO, Carlos Villar. Direitos Humanos e Educação para uma nova democracia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011

_____. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, 2006, vol.32, n.1, pp.85-101.

_____. Justiça Direitos Humanos e Educação. **Anais VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra. 2004

_____. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** 2011, vol.19, n.70, pp.9-20.

_____. Tempos anormais e novas fantasias. Novas tendências em Direitos Humanos, Justiça e Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2015, 28(2), pp. 7-29 © 2015, CIEd - Universidade do Minho

_____. Educação Justiça e Direitos Humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 85-101, jan./abr. 2006.

ESTEVÃO, Carlos A V; CARVALHO, Maria Elizete G. Pedagogia Crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013

FERNANDES, Angela V. M.; PALUDETO, Melina C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. CEDES**. 2010, vol.30, n.81, pp.233-249.

FERNANDES, Yrama Siqueira. Direito à Educação e Qualidade Educacional: relações possíveis entre a justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis/SC. 2015.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. In **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan.-abr. 2017.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio in FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2014.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Rev. Brasileira de Educação**. 2009, vol.14, n.40, pp.156-167.

FONSECA, Eduardo N. Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 181-196, jan./mar. 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 8ª ed. São Paulo: Paz & Terra. 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra. 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2014a.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2014b.

_____. Palestra do Professor Paulo Freire no **Seminário de Educação em Direitos Humanos**. 1989. Acervo Paulo Freire. São Paulo. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4529>. Acesso em 06/07/2017.

GARCIA MENDEZ, Emilio. Origem, sentido e futuro dos direitos humanos: reflexões para uma nova agenda. **Sur, Rev. internacional de direitos human**. [online]. 2004, vol.1, n.1, pp.6-19.

GENEVOIS, M. Prefácio. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

GONÇALEZ, Marina; RIZZI, Ester; XIMENES, Salomão. **Direito à Educação**. São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil/Ação Educativa, 2009.

GORCZEVSKI, C; TAUCHEN, G., Educação em Direitos Humanos: para uma cultura de paz, in **Educação**, Porto Alegre, v. 31, p. 66-74, 2008.

GORENDER, Jacob. **Direitos Humanos: o que são (ou devem ser)**. São Paulo: Senac, 2004.

HADDAD, Sérgio. Educação Popular e Formação Pedagógica: contribuições do educador Nilton Bueno Fischer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.4, p. 1261-1273, out-dez. 2014. Disponível em http://www.ufrs.br/ed_realidade.

HAYEK, Friedrich A von. **Direito, legislação e liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política. A miragem da justiça social**. Trad. Maria Luiza Borges. São Paulo: Visão, 1985.

HINKELAMMERT, Franz J. **Crítica à Razão Utópica**. São Paulo: Paulinas. 1988.

_____. **El Retorno del Sujeto Reprimido**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1ª edición, 2002.

_____. El Vaciamiento de los Derechos Humanos en la Estrategia de Globalización (la perspectiva de una alternativa). *In Economía y Sociedad*, vol. 21, nº 49, p.1-14, 2016. Disponível em www.revistas.una.ac.cr/economia. Acesso em 15/12/2016.

_____. **Yo Vivo Si Tú Vives: el sujeto de los derechos humanos**. La Paz: Palabra Comprometida Edicione/ISEAT, 2010.

_____. **Mercado versus Direitos Humanos**. São Paulo: Paulus, 2014.

HOBBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos. O breve século XX 1914-1991**. 2ª edição, 9ª reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

_____. **A Revolução Francesa**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KLEIN, Ana Maria e D'ÁGUA, Solange Lima. A Educação em Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos da de São Paulo. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 55, p. 277-292. 2015.

KLEIN, A. M. **Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio**. Dissertação de mestrado. FEUSP: São Paulo, 2006.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 16ª edição. São Paulo: Saraiva, 2012.

LEWANDOWSKI, Enrique R. **Proteção dos Direitos Humanos na Ordem Interna e Internacional**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

LIMA, Alceu A. **Os direitos do Homem e o Homem sem Direitos**. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOCK, John. **O Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Tradução Magda Lopes e Marisa L. da Costa. Petrópolis: Vozes. E-Book in http://www.xr.pro.br/if/locke-segundo_tratado_sobre_o_governo.pdf. Acesso em 04/08/2017.

LOWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. *Estud. av.* [online]. 2002, vol.16, n.45, pp.199-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/09/2017.

MAGENDZO, Abrahan. Introducción. **La educación en derechos humanos en america latina: Una mirada de fin de siglo**. 1999. Disponível em <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>. Acesso 15/09/2017.

MALDONADO, Carlos Eduardo. **Hacia una Fundamentación Filosófica de los Derechos Humanos**. 3ª edição. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario-UROSARIO, 2010.

MAUÉS, Antônio; WEYL, Paulo. Fundamentos e Marcos Jurídicos da Educação em Direitos Humanos. In In SILVEIRA, Rosa M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 103-115, 2007.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educ. Rev.* [online], n.55, pp.25-46. 2015

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício de Cidadania: Repercussões na Pedagogia. In ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, R.P (org.), **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MISES, Ludwig von. **A Mentalidade Anticapitalista**. 2ª edição. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, J; PINSKY, C. B., **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2006.

MORGADO, Patrícia P. Lima. Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos. **25ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambú/MG, 2002.

_____. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2001, p. 1-16.

NUNES, Marcela Oliveira. O ensino de sociologia e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: os desdobramentos de uma política educacional. **Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar**. Universidade Estadual de Maringá (UEM). n. 35, p. 102-117. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *In Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

ONU. A Década das Nações Unidas para Educação em Matéria dos Direitos Humanos, 1995-2004. **Lições para a Vida**. N. 1. Edição Portuguesa. 1999.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, de 1993, disponível em <https://www.oas.org>. Consultado em 10/09/2016. Consultado em 10/05/2017.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direito Humanos: Segunda fase**. Brasília: 2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Consultado em 10/09/2016.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direito Humanos: Terceira fase**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>. Consultado em 10/09/2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Promulgada em 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>, consultado em 10/05/2017.

_____/UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direito Humanos: Primeira fase**. Brasília: 2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Consultado em 10/09/2016.

PADILHA, Paulo R. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire, in **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p.23-35, 2008.

PARO, Vitor. **Administração Escolar: introdução crítica**. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Violência, Cidadania e Formação de Professores em Direitos Humanos: uma articulação possível? **37ª Reunião Nacional da ANPED**, UFSC, Florianópolis, 2015.

PINHEIRO, Vitor S. e SOUZA, Elden B., O Paradoxo de Bobbio: pode um positivista defender os direitos humanos? **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, ano 4, n. 8, p. 45-84. 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 7ª. Edição. São Paulo: Saraiva. 2006.

RAMOS, André de C. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional**. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2014.

RAMOS, Aura Helena, Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira**

de Educação v. 16 n. 46, p. 191-213. jan.|abr. 2011

REDHBrasil – **Capacitação de educadores da Rede Básica de Educação em Direitos Humanos**. p.1-18. UFPB. João Pessoa. 2014

RODRIGUES, Marlene. Educação e Direitos Humanos. **Revista Educar**, nº 2, Curitiba, 1982.

SACAVINO, Susana. Direitos Humano à Educação no Brasil: uma conquista para todos/as? , in SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 457-468.

_____. Educação em Direitos Humanos no Brasil na Última Década. SACAVINO (org) In **Educação Em Direitos Humanos: pedagogias desde o sul**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

SADER, Emir. Contexto Histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In , in SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 75-84.

SANDERS, Thomas R. in FREIRE, Paulo. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000,

SARLET, Ingo W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6ª. edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Univ. Psychol. [online]**. 2008, vol.7, n.3, pp.691-700. ISSN 1657-9267.

SILVA, Aida M M.; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos, in **RBPAAE**, v. 27, n.1, p.13-24, 2011.

SILVA, Aida M M.; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aida M. M. **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites**. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Ana T. R. da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade [online]**, vol.36, n.131, pp.461-478. 2015 .

SILVA. José Afonso. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3ª edição. São Paulo: Malheiros, 1998.

_____. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

SILVEIRA, Rosa M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

STEIN, Leila. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Unesp, 1999.

STOCO, Sérgio. Educação como Direitos de Todos: construindo um sistema nacional de indicadores de direitos humanos. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia-GO, 2013

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSTI, Jaime J., **Dicionário Paulo Freire**, Autêntica, São Paulo: 2015

SUNG, Jung Mo. Prefácio in HINKELAMMERT, F. **Mercado versus Direitos Humanos**. São Paulo: Paulus, 2014.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In SILVEIRA, Rosa M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 487-504.

TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a História Social dos Direitos Humanos. In **Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade**. São Paulo. Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado. 1998.

TROMBETTA, Sergio. **Paulo Freire: contribuições para uma Educação**. Disponível em <http://gr-educ-dh-unisinos.blogspot.com.br/2011/05/texto-para-o-encontro-do-dia-31052011.html>. Acesso em 21/11/2016.

VIEIRA, Oscar Vilhena e DUPREE, A. Scott. Reflexões acerca da sociedade civil e dos direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos humanos**. 2004, vol.1, n.1, pp.48-69.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Política de Educação em Direitos Humanos. In SILVA, A. M. M./TAVARES, C. (orgs). **Política e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Direitos Humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: editora Unisinos, 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. O Movimento de Direitos Humanos e a Produção da Democracia. In **Educação, direitos humanos e exclusão social** / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Martha dos Reis (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 159f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VON MISES, Ludwig. **A Mentalidade Anticapitalista**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de M. Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento: o exemplo do centro de memória da UNICAMP. In **Revista LITE/Unicamp**. P. 1-8, 2006. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/vonsimson.html>. Acesso em 21/06/2017.

WEIS, Carlos. **Direitos Humanos Contemporâneos**. 1ª edição – 2ª tiragem. São Paulo: Malheiros, 2006.

XIMENES, S. B., **Padrão de Qualidade do Ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. **Espaço do currículo**, v.1, n.1, pp.166-188, Março-Setembro/2008.

_____. Educação em e para os Direitos Humanos. **REDHBrasil** – Capacitação de educadores da Rede Básica de Educação em Direitos Humanos. p.1-18. João Pessoa: UFPB, 2014.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.