



H  
h

B  
b

A  
a

R  
r

Educação  
em Direitos  
Humanos



# Educação em Direitos Humanos

NDH | UFG  
Goânia, 2014

**Dilma Rousseff**

Presidenta da República Federativa do Brasil

**Michel Temer**

Vice-presidente da República Federativa do Brasil

**Maria do Rosário Nunes**

Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

**Patrícia Barcelos**

Secretária-Executiva da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

**Gabriel dos Santos Rocha**

Secretário Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos

**Antônio Carlos Soares Lima**

Diretor do Departamento de Divulgação e Promoção da Temática dos Direitos Humanos

**Salette Maria Moreira Aldrighi**

Coordenadora Geral de Educação em Direitos Humanos

Impresso no Brasil

A reprodução de todo ou parte deste documento é permitida somente para fins não lucrativos e com a autorização prévia e formal da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, desde que citada a fonte.

Tiragem: 1500 exemplares

Distribuição gratuita

Os autores e as autoras dos artigos incluídos neste livro são inteiramente responsáveis pelas opiniões expressas em seus textos, que não refletem, necessariamente, a posição oficial da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e do Governo Federal.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

Setor Comercial Sul - B, Quadra 9, Lote C,

Ed. Parque Cidade Corporate, Torre "A", 10º andar.

Brasília, Distrito Federal, Brasil – CEP: 70308-200

Douglas Antônio R. Pinheiro  
Ricardo Barbosa de Lima  
(organizadores)

Educação em  
Direitos Humanos

© Direitos reservados para esta edição: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

*Revisão*

Sueli Dunck

Marisa Damas Vieira

*Estagiária*

Isis Carmo Pereira do Nascimento

*Projeto gráfico da capa*

Sarah Ottoni

*Projeto gráfico do livro*

Alanna Oliva

*Editoração eletrônica*

Ricardo Rafael

Revisão, projeto gráfico, editoração, impressão e acabamento

Campus Samambaia, Caixa Postal 131

CEP: 74001-970 - Goiânia - Goiás - Brasil

Fone: (62) 3521-1107 - Fax: (62) 3521-1814

editora@cegraf.ufg.br

www.cegraf.ufg.br



Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

---

Universidade Federal de Goiás. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos. Programa de Direitos Humanos

U588e Educação em Direitos Humanos / Douglas Antônio Rocha Pinheiro, Ricardo Barbosa de Lima (Orgs.). – Goiânia : UFG / FUNAPE, 2014.

96 p.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-8083-044-6

1. Direito Humanos – Pesquisa. 2. Direitos Humanos – Capacitação de professores. I. Pinheiro, Douglas Antônio Rocha. II. Lima, Ricardo Barbosa de. III. Título.

CDU 341.231.14:37

---



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos  
Programa de Direitos Humanos

Universidade Federal de Goiás 2014

Conselho Editorial

Vilma de Fátima Machado (NDH/UFG) – Presidente

Arthur Trindade Maranhão Costa (UnB)

Alex Ratts (UFG)

Arnaldo Bastos Santos Neto (UFG)

Eduardo Bittar (USP)

Enrique Leff (UNAM - México)

José Querino Tavares Neto (UFG)

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (UFPB)

Luiz Mello de Almeida Neto (UFG)

Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)

Manoel de Souza e Silva (UNILAB/CE, Brasil)

María Luisa Eschenhagen (Universidad Externado - Colômbia)

Paulo César Carbonari (IFIBE/RS e MNDH)

Regina Sueli de Sousa (PUC-GO)

Miriam Pillar Grossi (UFSC)

## Sumário

- 9      Apresentação
- 13     DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA:  
a construção de uma cultura de paz  
*Douglas Antônio Rocha Pinheiro*
- 31     OS DIREITOS HUMANOS NO OLHO DO FURACÃO:  
a transposição do conceito de justiça restaurativa para a sala de aula  
*Maria Cristina Cardoso Pereira*
- 49     NEGROS, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS  
*Cristiane Maria Ribeiro*
- 65     ATOS ADMINISTRATIVOS E INFRACIONAIS NO AMBIENTE  
EDUCACIONAL  
*Nilva Ferreira Ribeiro*
- 79     O FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS:  
uma Abordagem Crítica  
*Luiz Carlos Vendramini*



## Apresentação

*Fruto de um termo de cooperação* entre a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e a Universidade Federal de Goiás, por meio de seu Programa de Direitos Humanos, o presente livro surgiu no processo de estruturação e fortalecimento do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos – Goiás. Após uma capacitação para educadores, lideranças comunitárias e membros da sociedade civil, ministrada em várias cidades (Goiânia, Anápolis, Jataí, Formosa e Valparaíso), as diversas reflexões suscitadas foram convertidas em artigos que, agora, são condensados neste volume.

No primeiro capítulo, por exemplo, recupero um debate sobre alguns dos pressupostos importantes à compreensão do atual estado da arte dos direitos humanos: a origem dupla dos mesmos, fundada em duas heranças constitucionais (a inglesa e a francesa), a compreensão da Constituição como texto aberto à interpretação de novos direitos, ainda que não expressamente enumerados, e a tensão produtiva entre a democracia e o constitucionalismo, ou seja, entre a instância legitimadora do Estado e a dimensão protetiva fundada nos direitos fundamentais.

No segundo capítulo, a professora Maria Cristina Cardoso Pereira demonstra uma série de paradoxos que colocam em cheque a construção dessa cultura de paz: um discurso de proteção dos direitos humanos mantido pelos mesmos Estados perpetradores de suas violações, a indevida vinculação entre impunidade e denúncia de desrespeitos a direitos fundamentais e, por fim, uma vivência democrática que ainda repousa sobre tradicionais práticas punitivas. A saída proposta pela pesquisadora, e que buscaria superar a convicção disseminada entre educadores de que apenas estudantes têm direitos, seria a transposição da justiça restaurativa para o ambiente dialógico da escola e da sala de aula.

No capítulo terceiro, a professora Cristiane Maria Ribeiro, considerando os preconceitos e as discriminações institucionalizados no sistema de ensino, o destaque recente que passaram a ter os direitos coletivos e culturais, bem como a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em março de 1968, propõe uma nova prática pedagógica com o intuito de prevenir e combater as doutrinas e práticas racistas, principalmente as cristalizadas em *habitus* ainda presentes na educação.

No capítulo quarto, a pesquisadora Nilva Ferreira Ribeiro responde a uma grande inquietação comumente presente nos diálogos com educadores: qual a distinção entre os atos indisciplinares, pedagogicamente sujeitos a um processo de contínua reflexão do exercício da boa convivência, e os atos infracionais, aqueles em que o caráter ilícito pode exigir uma ação procedimental conjugada com outras instituições civis, tais como o Conselho Tutelar e o Juizado da Infância e Juventude?

No capítulo final, o filósofo Luiz Carlos Vendramini rastreia um possível fundamento filosófico dos direitos humanos, encontrando-o na tríade dignidade-liberdade-autonomia. Aponta, também, para o papel essencial que a escola desempenha no processo de sedimentação e gradual aprendizado histórico de uma cultura de paz. Por fim, propõe o

roteiro de implementação do projeto “Pensar na Escola”, por meio do qual uma filosofia da inclusão (conjugada com outras disciplinas) possa promover a emancipação do sujeito e a dignidade da pessoa humana.

Cada capítulo, enfim, traz em seu bojo a semente de uma nova vivência pedagógica, comunitária e cidadã, fundada no respeito e na sensibilidade às mais diversas demandas que, desconsideradas, minam a concretização dos direitos humanos. A expectativa dos organizadores e de cada autor é que o debate nunca se arrefeça, para que a cultura de paz gradualmente se estabeleça. E que a presente obra lida fecunde essa luta!

Douglas Antônio Rocha Pinheiro  
(coorganizador)



## DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: a construção de uma cultura de paz

■ *Douglas Antônio Rocha Pinheiro*<sup>1</sup>

### Uma herança de dois constitucionalismos

**A Reforma Protestante, iniciada no século XVI**, além de ter marcado uma ruptura da unidade cristã ocidental, foi o berço de uma primeira luta por direitos, visto que as minorias religiosas passaram a reivindicar o direito de professar fé diversa da católica – não sem razão, para Jellinek, rastrear o surgimento da liberdade de crença equivaleria a rastrear a própria origem dos direitos fundamentais. Canotilho (2002, p. 383), contestando essa hipótese, entende que tal momento consagra muito

---

1 Doutor e Mestre em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB); Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: darpinheiro@gmail.com.

mais uma ideia de tolerância do que propriamente uma concepção de direito inalienável<sup>2</sup>.

Norberto Bobbio, por sua vez, aclara a questão ao lembrar que as guerras religiosas, antes mesmo de invocarem uma liberdade de crença, materializavam “o direito de resistência à opressão, o qual pressupõe um direito ainda mais substancial e originário, o direito do indivíduo a não ser oprimido, ou seja, a gozar de algumas liberdades fundamentais” (BOBBIO, 2004, p. 24) – dentre as quais, agora sim, a liberdade religiosa encontrava-se em primeiro lugar.

Esse direito de resistência encontrou em John Locke uma consistente defesa teórica e, nas Revoluções Inglesas do século XVII, fomentou uma primeira corrente do constitucionalismo. Até então, a Inglaterra era regida por uma monarquia absolutista, forma de governo que se justificava pela argumentação hobbesiana. Para Thomas Hobbes (1998), o estado de natureza era caracterizado por um estado de guerra de todos os homens, contra todos os homens por motivos de competição, desconfiança e glória. Nesse momento, não havia regra que estabelecesse parâmetros de conduta, de tal modo que toda ação era legítima. Ocorre, porém, que isso tornava a vida dos homens solitária, embrutecida e curta.

Tal percepção os teria impulsionado a pactuarem entre si a criação do Estado, fazendo-a nos seguintes termos: cada homem renunciaria toda a sua liberdade, entregando-a nas mãos do soberano, tendo como contrapartida por parte deste a garantia de sua segurança. Liberdade e segurança colocavam-se, assim, como grandezas inversamente

---

2 “A diferença entre liberdade religiosa e tolerância radica, fundamentalmente, no facto de que a primeira é vista como integrando a esfera jurídico-subjectiva do seu titular, ao passo que a segunda é vista como uma concessão graciosa e reversível do Monarca, do Estado ou de uma maioria política e religiosa. A tolerância religiosa consistiu, assim, num momento de transição no processo que conduziu à consagração constitucional do direito à liberdade religiosa” (MACHADO, 1996, p. 73).

proporcionais, de tal sorte que a estabilidade social se fazia ao custo da liberdade dos indivíduos e da concentração de poderes nas mãos do monarca.

Para Locke (1978), porém, no estado de natureza a condição de liberdade não significava uma condição de total permissividade. Já existiriam, mesmo previamente à sociedade civil, alguns direitos inalienáveis cujo conhecimento seria revelado a todos os homens por meio da razão. O contrato social garantiria tanto uma execução imparcial desses direitos, quanto a proteção à propriedade (da vida, da liberdade e dos bens). A liberdade, nessa perspectiva, não era renunciada, mas apenas confiada ao soberano que, por sua vez, jamais poderia esquecer dessa condição fiduciária. Do contrário, traindo a confiança nele depositada, os cidadãos poderiam exercer seu direito de rebelião, tomando-lhe o poder e confiando-o a outro governo.

Nessa outra visão de Estado, não havia espaço para um governo absolutista. Locke defende, então, uma divisão das funções de poder entre legislativo, executivo (gestão administrativa e aplicação legislativa em âmbito interno) e federativo (relações internacionais de guerra e de comércio), concentrada em dois órgãos: o Parlamento e o Rei. Era justamente esse o horizonte político existente no pós-Revoluções inglesas, quando a monarquia absolutista deu lugar à monarquia parlamentar.

Importante recordar, ainda, o caráter burguês dessas revoluções e o quanto as mesmas orbitaram ao redor da ideia de liberdade. A liberdade dos modernos, porém, era um pouco distinta da liberdade dos antigos. A burguesia inglesa revolucionária não pretendia ampliar a participação popular nas decisões do Estado, mas sim, opor-se a ela em alguns direitos que fossem limitadores de sua atuação, gerando uma liberdade conhecida como negativa e que exige do Estado um dever de abstenção: um não fazer diante de determinadas prerrogativas dos cidadãos. Uma breve análise do art. 5º da atual Constituição do Brasil demonstra que o constitucionalismo inglês, do qual a primeira geração de direitos humanos é

tributária, constituiu um legado importante na afirmação histórica das liberdades fundamentais. Vejamos alguns incisos:

IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XI – a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;

XV – é livre a locomoção no território nacional em tempos de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

LIV – ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal.

Tais incisos não apontam para alguma atividade a ser desempenhada pelo Estado. Pelo contrário, o que dele se espera são inações: que não impeça a livre manifestação de pensamento, que não prive alguém de sua liberdade e da possibilidade de ir e vir, que não invada a casa do indivíduo ou viole sua intimidade. Porém, os direitos humanos não correspondem apenas a limitações ao poder do Estado em nome da integridade da vida, liberdade e patrimônio dos indivíduos. Uma segunda onda de direitos, que prescrevem prestações do Estado, também se materializa fortemente em nossa Constituição. Para buscar-lhe a origem, é preciso identificar as especificidades do constitucionalismo francês do século XVIII.

Distintamente da Inglaterra, que possuía desde o século XII remédios legais para a proteção de prerrogativas individuais, cujo exemplo mais evidente é o *habeas corpus*, a França não tinha uma memória legislativa que garantisse direitos e permitisse um discurso baseado apenas na liberdade negativa. Para os franceses, não era suficiente exigir do

Estado uma não intervenção; mais que isso, diante de uma realidade ainda feudal em pleno século XVIII, a palavra igualdade ganha destaque e passa a exigir uma atuação ativa do soberano – o que, futuramente, vai inspirar os direitos sociais. A liberdade positiva, que em termos políticos significa a participação de todos nas decisões do Estado, repercutirá no campo dos direitos dando-lhes uma nova feição, de caráter assumidamente prestacional. Assim, quando o Estado garante a todos, indistintamente, o direito à educação, à saúde, à previdência social, adotando políticas públicas que minorem as desigualdades sociais, o faz fundado muito mais na noção de igualdade que no de liberdade.

Liberdade e igualdade, como princípios mutuamente constitutivos, estabeleceram um paradoxo necessário sobre o qual repousa o Estado dos dias de hoje. É a conjuntura presente da complexa realidade social que vai determinar para qual dos dois lados deve pesar a mão estatal – sem, contudo, sacrificar integralmente a dimensão oposta. O debate sobre a efetivação de direitos fundamentais passa, pois, por esse duplo legado dos constitucionalismos inglês e francês (PALOMBELLA, 2005).

### **Direitos como sistema de princípios**

A princípio, havia um pensamento geral entre os doutrinadores do campo do Direito de que o ordenamento jurídico era composto de regras e de que os princípios tinham caráter extranormativo. Pouco a pouco, os princípios passaram a ingressar nos Códigos como sendo fonte normativa subsidiária, invocados na ausência de uma regra clara e específica. Recentemente, porém, reconheceu-se que os princípios também apresentam carga normativa, do que decorreu um novo entendimento: a Constituição é um sistema normativo aberto de regras e princípios.

Norma passou a ser gênero, enquanto regras e princípios tornaram-se duas espécies distintas. Mas, como distingui-las? Para Ronald Dworkin (2002), as regras são aplicadas ao modo tudo ou nada (*all-or-nothing*), no sentido de que, se a hipótese de incidência de uma regra é preenchida, ou é a regra válida e a consequência normativa deve ser aceita, ou ela não é considerada válida. No caso de colisão entre regras, uma delas deve ser considerada inválida. A regra “o último a sair da sala deve apagar a luz” exclui a regra “o último a sair da sala deve deixar a lâmpada acesa” e vice-versa. A regra só não é aplicada absolutamente se ela mesma já houver previsto hipóteses de exceção.

No caso dos princípios, os mesmos não determinam nada em absoluto, contendo apenas fundamentos que devem ser conjugados com outros fundamentos provenientes de outros princípios. Os princípios possuem dimensão de peso (mais ou menos), demonstrável na hipótese de colisão de princípios, caso em que o princípio com peso relativo maior se sobrepõe ao outro, sem que este perca sua validade. O direito à vida, por exemplo, sobrepõe-se à liberdade de crença em face de rituais ou dogmas religiosos que comprometam a integridade física da pessoa. Porém, a liberdade de crença não se torna inválida por isso. Ela continuará se afirmando, em outras situações, como plenamente válida – como, por exemplo, o direito dos sabatistas de prestar concurso público em outro dia que não o sábado.

Ora, a rigor a Constituição estabelece uma comunidade de princípios que são lidos à luz do horizonte histórico e institucional, o que promove uma ética reflexiva de parâmetros outrora universais. Os princípios, por terem um caráter mais aberto, podem se submeter a juízos de adequação normativa, isto é, podem ser analisados perante o caso concreto para que sua dimensão de peso ou importância possibilite a descoberta da resposta adequada nos casos concretos, quando um dos princípios passíveis de aplicação recebe o *status* de dever em definitivo, em detrimento dos demais.

Isso, porém, não nos pode levar a pensar que os direitos não sejam igualmente devidos. Afinal, pensar os direitos numa comunidade de princípios, na integridade de toda a rede institucional, histórica e de construção social de conteúdos, faz com que seu âmbito de proteção seja conhecido de maneira mais justa. Desse modo, ninguém pode supor que a liberdade de manifestação de pensamento seja ilimitada, quando essa comunidade de princípios resguardou igualmente a intimidade, privacidade, dignidade da pessoa humana, além de ter vedado o racismo e outras formas de discriminação. Citando nossa Suprema Corte:

Os direitos e garantias individuais não têm caráter absoluto. Não há, no sistema constitucional brasileiro, direitos ou garantias que se revistam de caráter absoluto, mesmo porque razões de relevante interesse público ou exigências derivadas do princípio de convivência das liberdades legitimam, ainda que excepcionalmente, a adoção, por parte dos órgãos estatais, de medidas restritivas das prerrogativas individuais ou coletivas, desde que respeitados os termos estabelecidos pela própria Constituição. O estatuto constitucional das liberdades públicas, ao delinear o regime jurídico a que estas estão sujeitas – e considerado o substrato ético que as informa – permite que sobre elas incidam limitações de ordem jurídica, destinadas, de um lado, a proteger a integridade do interesse social e, de outro, a assegurar a coexistência harmoniosa das liberdades, pois nenhum direito ou garantia pode ser exercido em detrimento da ordem pública ou com desrespeito aos direitos e garantias de terceiros (BRASIL. Supremo Tribunal Federal, Mandado de segurança n. 23.452, Rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 16.09.1999. Publicado no Diário da Justiça de 12.05.2000).

Esse caráter principiológico põe fim ao argumento de que os direitos não enumerados na Constituição seriam inefetivos. Ora, o caráter histórico dos direitos fundamentais se afirma no teor aberto dos princípios da Constituição Federal. Vejamos um exemplo disso. Quando dos debates constituintes de 1987/1988, o art. 12, III, f do Projeto da

Comissão de Sistematização, que pretendia estabelecer que ninguém seria prejudicado ou privilegiado em razão de sua orientação sexual, foi reiteradamente atacado na imprensa – na Folha de São Paulo, de 29.01.1988, um deputado da época atacou publicamente tal proposta chamando-a preconceituosamente de “emenda dos viados” – e na Tribuna do Plenário até que fosse retirado do texto final da Constituição.

Destacamos um trecho de um discurso proferido na época:

“A inclusão da expressão “Orientação sexual” na alínea “f”, inciso III, art. 12, passa a estabelecer a garantia constitucional aos portadores e praticantes de qualquer impulso, tendência ou inclinação sexual. Permitir que tal expressão seja mantida no texto do Projeto é, no mínimo, contribuir para uma Constituição contraditória, já que consideramos fundamental e básico a nova Carta Constitucional ser precisa e clara nos dispositivos que defenderão a moral, os bons costumes e a família” (Deputado Salatiel Carvalho, PFL/PE, Diário da Assembléia Nacional Constituinte de 19.08.1988, p. 4600).

Todavia, embora tal direito não tenha sido enumerado, a comunidade de princípios instaurada pela Constituição, complementada pela mudança do horizonte histórico, permitiu que recentes decisões proferidas pelo Poder Judiciário reconhecessem no próprio texto constitucional, e na complementaridade dos princípios de igualdade e dignidade da pessoa humana, argumentos suficientes à proteção das uniões homoafetivas. Vejamos outras duas leituras principiológicas, oportunas e necessárias, da Constituição.

### **A demanda de direitos: direito à memória e à verdade**

A redemocratização da América Latina pôs em pauta a existência de um certo déficit de memória, provocado, principalmente, pelo ocultamento das inúmeras violações de direitos humanos praticadas

pelos militares e seus colaboradores durante os regimes ditatoriais. Surgiram, assim, várias Comissões de Verdade e Reconciliação, algumas inclusive oficiais, com a intenção de enfrentar criticamente o passado traumático e trazer à tona as experiências silenciadas de torturas, mortes e desaparecimentos políticos, a fim de repará-las não apenas por meio de indenizações, mas também através da apuração dos fatos e responsabilização dos agentes envolvidos.

No Brasil, a primeira exposição pública do passado de violações aos direitos humanos perpetradas pelo militarismo foi realizada por iniciativa não governamental. O Projeto “Brasil: nunca mais”, encabeçado por D. Paulo Evaristo Arns, Cardeal-Arcebispo de São Paulo, e Rev. Jaime Wright, pastor presbiteriano, investigou secretamente, de agosto de 1979 a março de 1985, a dinâmica de repressão da ditadura, do que resultou a identificação de desaparecidos políticos, algozes e métodos de tortura empregados (ARQUIDIOCESE, 1985).

Todavia, foi somente a partir da eleição presidencial de Fernando Henrique Cardoso, ex-perseguido político, que a memória clandestina dos opositores ao regime militar encontrou eco no poder institucional, graças à aprovação da Lei nº 9.140/95 – por meio da qual, o Estado reconhecia oficialmente como mortos os que detidos por agentes públicos em razão de participação em atividades políticas entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, tivessem desaparecido sob sua custódia, responsabilizando-se, assim, pelas indenizações devidas – e consequente criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (doravante designada por CEMDP) (BRASIL, 2007).

Posteriormente, por duas vezes o alcance dessa lei foi ampliado: em 2002, pela Lei nº 10.536, passou-se a considerar a data de 5 de outubro de 1988 como termo final do período de abrangência dos desaparecimentos; em 2004, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela Medida Provisória 176 convertida na Lei nº 10.875, os casos de morte em consequência de repressão policial sofrida em manifestações públicas ou em conflitos armados com agentes do po-

der público, bem como os suicídios cometidos na iminência de prisão ou em decorrência de sequelas psicológicas, resultantes de atos de tortura praticados por esses mesmos agentes, também passaram a ensejar indenização.

Nesse contexto, a atuação da CEMDP destacou-se em três frentes: reconhecimento público da morte ou desaparecimento dos perseguidos políticos; apreciação dos pedidos de indenização, bem como sua quantificação, quando devidos; sistematização de informações, inclusive genéticas (via banco de DNA), para o fim de futura localização e identificação dos restos mortais dos desaparecidos (BRASIL, 2007).

A cura do trauma social causado pela ditadura militar, todavia, não se obtém apenas pelo reconhecimento das violações aos direitos humanos e pela reparação material às vítimas. Além desses, dois outros elementos são essenciais para uma superação possível do passado: a responsabilidade e a reconstrução, ou seja, a identificação dos culpados e a decisão pública sobre o tratamento a que fazem jus – o que pode incluir até o perdão (DAVIDOVITCH et al., 2008, p. 50).

Além disso, na esteira das discussões sobre a memória, permanece em evidência a discussão sobre a Lei n. 12.527/2011. Afinal, a garantia de acesso aos registros públicos contidos nos arquivos dos órgãos de informação civis e militares do período ditatorial é fundamental para uma reconstrução da narrativa (ou do silêncio) oficial sobre inúmeros acontecimentos passados.

Vê-se, pois, que a delimitação da fronteira do âmbito normativo do direito à memória ainda permanece em forte penumbra. Mas é possível apontar alguns desdobramentos de seu reconhecimento, tais como a garantia (a) da existência de critérios transparentes e públicos de classificação de documentos de interesse coletivo; (b) da elaboração de um inventário de todos os arquivos públicos e/ou privados de caráter público; (c) da ciência irrestrita de informações constantes de documentos que elucidem violações contra os direitos humanos e que se encontrem sob a guarda do Estado, bem como a possibilidade de

seu manuseio; (d) da utilização consciente de tais registros na responsabilização dos agentes públicos e na reparação das vítimas. Em suma, essa dimensão do direito à memória responderia às principais reivindicações feitas por ocasião da atual reconstrução do passado de regime militar no Brasil.

### **A demanda de direitos: direito à igualdade como direito à diversidade**

“No plano do constitucionalismo, especialmente no campo reflexivo dos direitos humanos, o atual quadro de incertezas provocado pela realidade complexa e contingente da presente ordem mundial, marcada por uma pluralidade cultural, tem legado à ideia universalizante de Direitos Humanos o desafio complexo de sua efetivação e, mais ainda, de uma adequada justificação. Por isso, a tríade da Revolução Francesa de 1789, ao expressar os ideais revolucionários da liberdade, igualdade e fraternidade, tem sofrido diversas tentativas de atualização, do que decorre uma nova compreensão acerca dos princípios nela consagrados (IORIO FILHO et al., 2006, p. 7-8)”.

Para Denninger (1998), o maior crítico da superação de tal herança francesa, a prática constitucional atual se fundamenta numa nova tríade: segurança, solidariedade e diversidade. Nesse novo contexto, a liberdade não pode continuar sendo compreendida apenas sob uma ótica egoística que se afirma perante o Estado e os demais cidadãos, mas precisa ser percebida como uma nova comunhão de responsabilidade entre o cidadão e o Estado.

Esta diferença se traduz na figura de um cidadão ativo no processo de decisão político-administrativa no que se refere à vigilância e efetiva proteção e tutela dos princípios basilares do ordenamento jurídico e dos direitos invioláveis da pessoa. A segurança surgiria, assim, como sucessora da liberdade e fundada em dois pilares: na su-

premacia do interesse social sobre o privado, procurando limitar as atividades particulares que causem riscos à integridade da comunidade, e na tentativa de construção de um instrumento capaz de conter as imprevisibilidades do exercício das liberdades (IORIO FILHO et al., 2006, p. 16-18).

A fraternidade daria lugar à noção de solidariedade, o que permitiria superar o conceito problemático de nação. Com a Revolução Francesa, o termo nação foi ressemantizado: o complexo étnico cedeu lugar à comunidade democrática intencional. A bem da verdade, em um primeiro momento não chegou a ocorrer a substituição consciente de um significado pelo outro, mas sim, um entrelaçamento entre *ethnos* e *demos*, ou seja, entre uma consciência nacional fundada numa origem e cultura comuns e uma comunidade que exercia seus direitos democráticos de participação e comunicação – uma vinculação, porém, muito mais conveniente que conceitual.

Afinal, o nacionalismo mostrou-se extremamente oportuno ao conceito de republicanismo na medida em que foi capaz de criar um pano de fundo propício para que os súditos pudessem se tornar cidadãos politicamente ativos, quer através da legitimação de uma nova ordem política secular que precisava justificar sua autoridade em outros primados que não os religiosos, já extremamente frouxos em razão do pluralismo moderno, quer por meio do apelo mais forte aos corações e ânimos, com vistas à integração das consciências morais e ao fomento de uma solidariedade entre estranhos – e tudo isso gestado com o auxílio de uma historiografia nacional, da comunicação de massa e do serviço militar obrigatório.

Todavia, embora tenha havido uma percepção inicial de que nacionalismo e republicanismo estivessem entrelaçados, tais conceitos não são, de fato, conceitualmente atrelados, haja vista que a liberdade nacional, entendida como autoafirmação coletiva contra as nações estrangeiras, não coincide com a liberdade política dos cidadãos no âmbito de um país. Ademais, o conceito de cidadania possui um re-

ferencial próprio que remete à noção de autodeterminação, segundo a qual a constituição do Estado de direito não resulta de uma vontade uniforme, fruto de uma homogeneidade preliminar dos contratantes ou de suas formas de vida, mas sim, de um consenso discutido e buscado em meio a uma associação de homens livres e iguais, num processo democrático de formação de opinião e busca de decisão.

Assim, diante de traumáticas situações geradas pela naturalização de uma identidade coletiva homogênea ou necessariamente homogeneizante, de que a Segunda Guerra é exemplo evidente, a superação da fraternidade por uma solidariedade que se afirmasse entre estranhos, efetiva mais que afetivamente, passou a ser extremamente necessária. Desse modo, a diversidade de identidades coletivas super ou contrapostas e que correspondem a formas de vida marcadas por tradições nacionais deveriam se refratar nos postulados universais da democracia e dos direitos humanos; de tal modo que as identidades coletivas ficassem recobertas por um patriotismo que não se referiria ao todo da nação, mas sim, a procedimentos e princípios abstratos capazes de garantir as condições de convivência e comunicação de formas de vida diversas, tratadas com igual consideração e respeito (igualdade/liberdade). Princípios e procedimentos esses que ganhariam concretude nas tradições histórico-culturais que com eles coadunassem – promovendo-se assim uma postura ética reflexiva em relação à própria herança tradicional (HABERMAS, 2002, p. 121-145).

Por fim, a igualdade precisaria superar a visão de um todo universal, percebida de modo abstrato e genérico, para a coexistência de uma pluralidade de identidades étnicas, culturais e linguísticas, dando lugar à diversidade.

A tensa relação entre o velho ideal de uma igualdade de todos os cidadãos baseada no Estado-nação e o novo ideal de coexistência de uma pluralidade de identidades étnicas, culturais e linguísticas tornou-se imediatamente clara no debate sobre a modificação da lei fundamental

para incluir a proteção às minorias e dispositivos sustentando interesses minoritários. Isso iria, com efeito, lançar fora o Estado Constitucional baseado numa cidadania nacional comum em favor de uma comunidade política multicultural e multinacional (DENNINGER, 2003, p. 30).

Desse modo, a igualdade só pode ser pensada porque, na verdade, não somos iguais. O fato de sermos todos diferentes é que, verdadeiramente, nos faz todos iguais. O direito à igualdade, pois, passa a ser percebido como direito à diferença, o direito de manter as próprias distinções e de ser tratado pelo Estado e pelos demais cidadãos com respeito e consideração quanto a elas. Isso justificaria tratamentos desiguais de proteção entre homens e mulheres, desde que fundamentado nas razões de sua desigualdade, como, por exemplo, a Lei Maria da Penha – bem como as ações afirmativas, os sistemas de cotas, dentre outras tantas ações de discriminação positiva.

### **Direitos humanos, minorias e democracia**

O pluralismo, cuja ocorrência é atestada pela diversidade de identidades pré-constitucionais e parciais mutuamente excludentes, é a razão prática de existir do constitucionalismo. Numa ordem política plural, a identidade parcial majoritária sempre tem a seu favor o processo legislativo em si; às minorias, por outro lado, resta apenas a proteção dada pelos direitos constitucionais, evidentemente, contramajoritários, o que estabelece uma rica tensão entre democracia e constitucionalismo, princípios que, embora contrários, não se contradizem – antes, constituem-se reciprocamente. Assim, a liberdade de pensamento ou de expressão significa proteger, de fato, os pontos de vista com os quais a maioria não está de acordo, porque, numa democracia, os pontos de vista com os quais a maioria concorda não precisam de especial proteção constitucional (ROSENFELD, 2003).

Esse é um dos motivos pelos quais os direitos e as garantias individuais foram resguardados pela Constituição Federal como sendo cláusula pétrea (art. 60, § 4º). Isso significa dizer que o Poder Constituinte Derivado, ou seja, que as emendas ou revisões constitucionais, não podem abolir os direitos e garantias fundamentais que foram incluídos no texto constitucional, mas tão somente ampliá-los.

Todavia, quando o sujeito constitucional assume uma identidade parcial (via de regra, majoritária) em detrimento das demais existentes e, ao invés de transitar por entre as mesmas, opta por proibi-las, inibi-las, oprimi-las ou coagi-las, mediante um simulacro de constitucionalismo, quebra-se a rica tensão acima mencionada e se estabelece uma inquestionável supremacia da vontade da maioria, ainda que oculta sob um discurso de neutralidade e igualdade. Tome-se, por exemplo, o caso do véu islâmico na França.

Em 1989, na cidade francesa de Creil, algumas alunas argelinas e marroquinas, em nome da laicidade, foram proibidas de usar o véu islâmico durante as aulas; em razão disso, recorreram ao Conselho de Estado que, por meio de um parecer proferido em 27 de novembro daquele ano, permitiu o uso de sinais religiosos nas escolas, desde que não implicasse em manifestações de agressividade ou de proselitismo para com os demais alunos – numa clara defesa do pluralismo. Na época, porém, os institutos de pesquisa auferiram que 71% dos franceses acreditavam que os imigrantes residentes na França deveriam se adaptar aos costumes do país, ainda que isso lhes dificultasse a prática religiosa (ROULAND, 2003).

Em 2004, a vontade da maioria acabou se aperfeiçoando: o Conselho Superior de Educação da França vetou, através de lei, o uso ostensivo de qualquer sinal religioso: quer o véu islâmico, quer o kipá judaico, quer o crucifixo cristão. Todavia, embora de modo aparente a laicidade do Estado atinja a todos os credos indistintamente, uma brecha na lei, qual seja, a permissão de se exibir sinais religiosos discretos, dá indícios de que a identidade religiosa do sujeito consti-

tucional francês não é tão neutra como se afirma ser. Ao contrário, parece inclusive beneficiar uma identidade religiosa específica: afinal, se cruzeiras discretas existem, não se pode dizer o mesmo de quipás e véus, o que deixa entrever um aparente simulacro de constitucionalismo.

Ora, do mesmo modo que pluralismo e heterogeneidade são implícitos à noção de constitucionalismo, proporcionalidade – e não, apenas, similaridade – se insere na ideia de sujeito constitucional. A título de exemplo, uma lei que, de modo explícito, proibisse o funcionamento do comércio aos domingos, seguramente tornar-se-ia bem mais onerosa para sabatistas e adventistas, na medida em que os mesmos deixariam de trabalhar por dois dias da semana: um, em razão do preceito religioso; outro, em decorrência da norma jurídica (ROSENFIELD, 2003). Assim, no momento em que o sujeito constitucional conseguir espelhar, ao máximo, as diferenças e distinções existentes entre as diversas identidades parciais, ou ao menos se mostrar sensível a elas ao invés de mascará-las mediante o discurso da neutralidade, possivelmente serão visíveis, no Estado, o fortalecimento do constitucionalismo e de uma cultura de paz.

Por tudo isso e, principalmente, em razão do pluralismo existente no Brasil, em todo e qualquer campo, é fundamental o aprofundamento e a consolidação da educação em direitos humanos. Afinal, por ser participante do processo de interpretação constitucional (HÄBERLE, 2002), ao ressemantizar significantes constitucionais pela prática do ensino-aprendizagem, o educador assume verdadeiro ônus, qual seja, o de se utilizar do discurso reconstrutivo, bem como de suas ferramentas, para denunciar os simulacros de harmonia entre Constituição e constitucionalismo existentes na ordem vigente; tudo com vistas à elaboração de um novo discurso e à reconstrução de uma identidade mais inclusiva do sujeito constitucional.

Referências bibliográficas

ARQUIDIOCESE de São Paulo. *Brasil: nunca mais*. Um relato para a história. Prefácio de D. Paulo Evaristo Arns. 18ª ed. São Paulo: Vozes, 1985.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. *Direito à verdade e à memória*: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 6ª ed. Coimbra: Almedina, 2002.

DAVIDOVITCH, Nadav; ALBERSTEIN, Michal. Trauma y memoria: entre la experiencia individual y coletiva. In: DOMÉNECH, Rosa Mª Medina et al. (Org.). *Memoria y reconstrucción de la paz*. Enfoques multidisciplinares en contextos mundiales. Madrid: Catarata, 2008.

DENNINGER, Erhard. *Diritti dell'uomo e legge fondamentale*. Torino: Giappichelli, 1998.

\_\_\_\_\_. Segurança, Diversidade e Solidariedade ao invés de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, vol.88, dez/2003.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, Jurgen. O Estado nacional europeu – sobre o passado e o futuro da soberania e da nacionalidade. In: Idem. *A inclusão do outro*. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002, p. 121-145.

HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica constitucional: a sociedade aberta aos intérpretes da Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2002.

HOBBS, Thomas. *O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. São Paulo: Nova Cultura, 1998 (Coleção Os Pensadores),

IORIO FILHO, Rafael M.; SILVA NETO, Francisco da Cunha e. *Solidariedade, diversidade e segurança: os novos paradigmas do constitucionalismo ocidental*. Trabalho apresentado no XV Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI. Manaus, novembro/2006.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. *Liberdade religiosa numa comunidade constitucional inclusiva: dos direitos da verdade aos direitos dos cidadãos*. Coimbra: Coimbra Editora, 1996 (Stvdia Ivridica, 18).

PALOMBELLA, Gianluigi. *Filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROSENFELD, Michel. *A identidade do sujeito constitucional*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

ROULAND, Norbert. *Nos confins do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# OS DIREITOS HUMANOS NO OLHO DO FURACÃO: a transposição do conceito de justiça restaurativa para a sala de aula

■ *Maria Cristina Cardoso Pereira*<sup>1</sup>

## Introdução

O **limiar do século XXI** tem se caracterizado por um paradoxo: se de um lado presenciamos sucessivas violações dos direitos humanos, patrocinadas por governos e com o apoio de grupos financeiros internacionais, por outro assistimos uma proliferação de discursos acerca dos Direitos Humanos. A novidade não está apenas na temática, mas no fato de que se podemos falar em uma Era dos Direitos Humanos, esta coincide com a Era de suas violações.

---

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás. Mestre e Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp.

A incorporação dos tratados internacionais às agendas políticas nacionais representou, sem dúvida nenhuma, a constituição de garantias mínimas à integridade. A sensibilização da comunidade internacional constituiu a possibilidade de grupos ou indivíduos acionarem localmente a complexa arena judicial (inclusive os tribunais internacionais) na confrontação com os grupos e setores que ainda persistem em ignorar a necessidade de se garantir padrões de dignidade mínima a setores da sociedade – especialmente, aos que foram sistematicamente relegados a uma condição histórica de subalternidade. Exemplar desta tendência no Brasil foi o processo de formulação da Lei Maria da Penha, em que o acionamento da máquina judicial internacional foi garantia do fim da impunidade às graves violações dos direitos das mulheres no âmbito doméstico.

A adesão aos tratados internacionais, entretanto, não tem se revelado suficiente para conter o avanço das violações – e aqui não estamos apenas nos referindo àquelas lesões que ocorrem em nível local, mas, principalmente, às que só se tornam possíveis através de uma complexa, rede que se inicia na articulação entre grupos econômicos locais com setores transnacionais do capital, legitimados por governos que, em geral, compartilham, em nível macro, de um discurso pró-direitos humanos – ao mesmo tempo que, em nível local, praticam o seu oposto.

Há vários exemplos de graves violações que passaram quase despercebidamente aos olhos do grande público e que pouco abalaram o *status quo* de países como Estados Unidos<sup>2</sup>. Um desses exemplos, e é bom que se fale para que não se apague de nossas memórias, diz respeito a crimes de guerra que provocaram massacres civis em escala

---

2 Em seu livro 9-11, Chomsky (2001) trata do vínculo entre a guerra ao terror, a defesa das grandes corporações americanas e a oportunidade concedida a tais corporações de promoverem, em nome da prevenção ao terrorismo, as maiores barbaridades e atrocidades contra povos indefesos.

monumental – e que são ocultados pelo fato de se constituírem em “exceções”, “efeitos colaterais” de uma situação (também excepcional) de guerra. Exemplar deste tipo de violação, em que se articulam interesses econômicos, ações governamentais e graves violações a direitos humanos, foi o bombardeio realizado pelos EUA nas instalações da indústria farmacêutica sudanesa Al-Shifa, em 2001, sob o argumento de que se tratava, na verdade, de uma instalação militar da Al-Qaeda. O governo americano apressou-se em utilizar a desculpa resumida em argumentos genéricos, em geral vinculados à “ameaça externa” e a “indícios de terrorismo”, para justificar o bombardeio de uma única fábrica que, sabidamente,

[...] fornecia 50% dos remédios para o Sudão e cuja destruição deixou o país sem fornecimento de cloroquina, o princípio ativo do tratamento para a malária. Meses depois, o governo trabalhista Inglês recusou as solicitações para fornecimento de cloroquina até que os sudaneses pudessem reconstruir sua produção farmacêutica (ASTILL, 2001).

O discurso ideológico sobre os direitos humanos reflete essa tendência da *realpolitik* moderna de minimizar, em nome do mercado ou de um genérico “bem comum”, a aplicação de medidas que visem garantir direitos humanos. Com participação ativa da mídia, o discurso globalista – para utilizar a terminologia de Ulrich Beck<sup>3</sup> – é especialista

---

3 Beck distingue em seu livro três noções do que convencionalmente denominamos “globalização”. A que se aproxima do conceito que estamos utilizando nesse artigo corresponde à denominação “globalismo”: “globalismo designa a concepção de que o mercado mundial bane ou substitui, ele mesmo, a ação política: trata-se, portanto da ideologia do império do mercado mundial, da ideologia do neoliberalismo. O procedimento é monocausal, restrito ao aspecto econômico, e reduz a pluridimensionalidade da globalização a uma única dimensão - a econômica -, que, por sua vez, ainda é pensada de forma linear e deixa todas as outras dimensões - relativas à ecologia, à cultura, à política e à sociedade civil - sob o domínio subordinador do mercado mundial. Evidentemente não se deve, por este fato, negar ou minimizar o papel central da globalização também como opção e percepção de atores

em realizar esse tipo de operação. Exaltam-se os direitos humanos enquanto discurso e até o ponto em que estes não se apresentem como empecilhos concretos à implementação de políticas especialmente econômicas. Enquanto generalidades, os Direitos Humanos são bem vindos – desde que permaneçam na condição de meras instrumentalidades do desenvolvimento social, do livre comércio e das relações de mercado – cuja lógica, em geral, se opõe ao espírito da proteção efetiva dos direitos humanos<sup>4</sup>.

Há, entretanto, uma segunda ordem de ataques aos direitos humanos que pode ser considerada de caráter doméstico: trata-se da posição amplamente divulgada pelas mídias locais que tendem a desqualificar as discussões de alto nível que são realizadas sobre os Direitos Humanos e associar as críticas às suas violações com a proteção à marginalidade – contra os “homens de bem”. Concentrado na esfera criminal, o discurso maniqueísta que opõe os direitos humanos à defesa dos bandidos produz efeitos deletérios à própria concepção tipicamente liberal, que afirma que os direitos humanos são baseados no princípio de que existem determinadas garantias – valores substanciais

---

empresariais. A essência do globalismo consiste muito mais no fato de que aqui se liquida uma distinção fundamental em relação à primeira modernidade: a distinção entre economia e política. A tarefa primordial da política - que consiste na delimitação e no estabelecimento de condições para os espaços jurídicos, sociais e ecológicos, dos quais a atuação da economia depende para ser socializada e tornar-se legítima - se perde de vista ou é derribada. O globalismo é subordinador, a ponto de exigir que uma estrutura tão complexa como a Alemanha - ou seja, o Estado, a sociedade, a cultura, a política externa - seja dirigida como uma empresa. Temos aqui, neste sentido, um imperialismo da economia, no qual as empresas impõem as condições sob as quais ela poderá otimizar suas metas” (BECK, 1999, p. 27-28).

- 4 Upendra Baxi afirma, inclusive, que essa guinada neoliberal pode ser sentida dentro da própria ONU: “a mudança discursiva explícita desde o encontro da ONU sobre o desenvolvimento social está claramente voltada para um paradigma de direitos humanos favorável ao mercado (ou especificamente relacionado ao comércio)” (BAXI, 2007, p. 242).

– que traduzem princípios universais que não podem ser quebrados em nome das vontades de grupos isolados, ainda que traduzidos em maioria numérica.

Em geral o discurso midiático exaltador da ideia de que os cidadãos devem tomar a justiça em suas mãos e que criminosos não mereceriam um tratamento humanitário, entre outras falácias, prestam um desserviço ao arcabouço político e social que informou a constituição dos Estados ocidentais modernos: a ideia de que haveria determinados direitos e garantias universais, irrenunciáveis.

Expressão desta ideia encontra-se na Constituição Americana de 1787, em especial nas dez emendas incorporadas ao texto e que se constituem em verdadeiro tratado de direitos humanos. Ainda que os Estados Unidos hoje sejam acusados de violarem sistematicamente direitos humanos, é indiscutível a importância histórica das iniciativas, ocorridas não sem intensa resistência de grupos econômicos poderosos às demandas das classes subalternas. É assim que a Oitava Emenda, por exemplo, prevê o critério da razoabilidade e proporcionalidade da pena, proibindo punições cruéis ou não previstas (*cruel and unusual*), enquanto a Nona Emenda afirma que, independente dos outros direitos que os indivíduos venham a conquistar, os direitos inscritos nas Dez Emendas são invioláveis<sup>5</sup>. O espírito do constitucionalismo americano é também o espírito que informou historicamente a ideia contemporânea de direitos humanos: a de que a autoridade coletiva ou individual não pode se sobrepor a determinados direitos e garantias individuais e coletivas – e que estas não podem ser tomadas do cidadão. Mais ainda: informa o conteúdo mais elementar do que seja a “justiça”,

---

5 Além das Dez Emendas, deve-se ressaltar a Décima Quarta, inscrita na Constituição americana no pós-guerra civil, ratificada em 1868 e que estabelece o “devido processo legal” e a igualdade da proteção legal – ou seja, que a lei deve ser igual para todos e ninguém pode ser condenado ou julgado, nem privado de sua vida, liberdade ou propriedade sem o devido processo legal. Ver, a esse respeito, Roche, 2004.

o seu critério substantivo, ao qual não é possível a nenhum poder da república se furtar.

Apesar desse mesmo padrão substantivo estar presente na Constituição de outros países – incluído aqui o Brasil – o discurso maniqueísta que atribui aos direitos humanos a defesa da impunidade continua a minar a tarefa a que tem se devotado parte dos profissionais dedicados à educação para os direitos humanos. Agrava-se, entretanto, ao encontrar terreno fértil em uma cultura de tolerância massacrada por anos de ditadura militar.

Em especial no Brasil, um país que durante tantos anos viveu sob uma ditadura militar que mantinha os índices de criminalidade manipulados – ou reduzia as estatísticas nacionais lançando mão dos esquadrões da morte – a cultura policialesca está muito presente na sociedade. A mídia, particularmente a sensacionalista, com grande penetração nos setores mais subalternos da sociedade, não contribui para diluir essa perspectiva autoritária e estigmatizadora dos direitos humanos. Não raro, em campanhas políticas, observamos candidatos a vereadores e deputados federais afirmando pateticamente que, uma vez eleitos, “colocarão bandidos na cadeia” e “instituirão a pena de morte” – ignorando completamente a ideia de Estado de Direito e a própria existência de cláusulas pétreas em nossa Constituição Federal.

Em uma situação em que resquícios do passado autoritário insistem em deitar raízes no presente, e na qual os resquícios requeitados de uma concepção autoritária e violadora dos direitos humanos mitiguem os efeitos positivos das mudanças realizadas na superestrutura jurídica e na educação para as novas gerações, torna-se cada vez mais urgente pensar estratégias para combater de frente, sem tergiversações, os obstáculos culturais, históricos e ideológicos que se apresentam aos processos educacionais em Direitos Humanos.

o valor e o significado da educação em direitos humanos é enorme para os países que tentam superar um passado autoritário. A educação

em direitos humanos é importante porque pode penetrar e afetar esferas sensíveis da sociedade. Na esfera de valores, os direitos humanos orientam a consciência axiológica de um povo. Na política, os direitos humanos defendem os interesses dos menos favorecidos dentro da sociedade. Finalmente, os direitos humanos tornam-se um estímulo ideológico-cultural que fortalece as pessoas. Esse fortalecimento leva a democracias mais consistentes e ações concretas, resultando em mais oportunidades para os indivíduos capacitados para a sociedade como um todo. Em resumo, é potencialmente muito importante, mas nem sempre reconhecido como tal durante o processo de implantação (MAGENDZO, 2007, p. 667).

### **A educação em direitos humanos: experiências em sala de aula**

A existência de uma força tarefa em educação para os direitos humanos é extremamente recente no Brasil. Iniciativas como a da Rede Nacional de Educação em Direitos Humanos são, além de importantes, reveladoras do quanto ainda temos que caminhar em termos de esclarecimento aos membros de comunidades que lidam com violações aos Direitos Humanos – assim como o quanto temos que aprender, na condição de formadores, com nossos próprios alunos-educadores. Quando conseguimos penetrar a carapaça do senso comum e dos preconceitos e estabelecer uma conscientização sobre o caráter universalizante da dignidade humana, então o diálogo se sofisticava, os caminhos se abrem para sugerirmos ações e aprendermos com suas ricas experiências. Entretanto, o primeiro momento, o da ruptura com a resistência, talvez seja o mais difícil e desconcertante. Em minha experiência como educadora em Direitos Humanos, perguntei aos alunos-educadores, em determinado momento de nossa aula, quais os valores que eles acreditavam ser imprescindíveis à humanidade. Encontrei respostas bastante generosas – porém, também muito genéricas: “vida humana”, “igualdade”, “família”, “salário decente”, “educação”, “dig-

nidade”. Entretanto, quando passamos ao enfrentamento da primeira questão concreta, o paradoxo se estabeleceu.

O primeiro caso apresentado dizia respeito ao posicionamento dos alunos em relação à perda da liberdade (prisão) por dívidas. Traçou-se de um exemplo em que apresentei um dos únicos casos previstos em nosso ordenamento jurídico, em que uma pessoa física pode ir à prisão por dívidas de caráter não alimentício<sup>6</sup>, objeto de disputas há alguns anos junto ao Supremo Tribunal Federal. Dividi a turma em dois grupos e apresentei um mesmo caso, apenas modificando a situação singular em que cada indivíduo se encontrava. No primeiro (grupo 1), o “réu” era apresentado como alguém gastador, que havia deixado de pagar as prestações de um carro para gozar de uma vida de prazeres. No segundo caso (grupo 2), o mesmo “réu” havia gasto todo seu dinheiro para o tratamento da mãe doente.

Os posicionamentos não variaram entre um e outro caso. O que nos surpreendeu, entretanto, foi o fato de que, para parcelas consideráveis de ambos os grupos, a prisão se justificava tendo em vista a necessidade de se honrar a dívida contraída: mais de 50% do grupo 1 foi favorável à prisão por dívidas; no segundo grupo, esse percentual foi de 30%. Para tratar a relação entre a dívida, a perda da liberdade e a violação ao direito fundamental, adotei o procedimento de desconstruir uma concepção presente entre os alunos de que o contrato individual poderia ou deveria se sobrepor às liberdades e garantias fundamentais e universais. Ampliei a discussão, após o entendimento da diferença entre o arranjado entre particulares e o garantido para

---

6 Estávamos nos referindo à possibilidade, já cassada pelo Supremo Tribunal Federal, da prisão por dívidas do depositário infiel. A base sobre a qual a decisão do STF respaldou-se, além dos precedentes da Corte, foram: o artigo 5º, LXVII, parágrafo 2º, da Constituição Federal; o artigo 7º, parágrafo 7º, do Pacto de São José da Costa Rica; e o artigo 11 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. A esse respeito, ver <http://www.conjur.com.br/2010-jan-01/fim-prisao-civil-depositario-infiel-sumula-vinculante>. Último acesso em 18 de fevereiro de 2010.

a humanidade, para o âmbito dos tratados internacionais, a fim de demonstrar que uma alteração na lei local (por exemplo, autorizando a prisão por dívidas) implicaria no Brasil retirar seu apoio a um movimento internacional que beneficia realidades muito mais duras do que a nossa (como é o caso dos EUA, em que as dívidas na esfera civil levam à prisão).

O segundo caso, entretanto, foi bem mais complexo e apresentou um desafio infinitamente maior do que o primeiro. Perguntei aos alunos-educadores se eles já haviam sido vítimas de lesões a direitos humanos. Para minha surpresa, boa parte dos professores levantou-se e narrou situações extremamente ofensivas, em que eles, na condição de educadores, eram agredidos verbalmente pelos seus alunos que, de forma violenta, os ofendiam em termos de raça, credo, condição social e orientação sexual.

Neste momento, percebi um entrave ao desempenho daqueles líderes comunitários e professores em sua função de educadores em direitos humanos. O obstáculo apresentou-se na forma de uma constatação de uma professora: “os direitos humanos valem quando os alunos são ofendidos, mas não garantem nada quando nós, professores, somos vítimas dos próprios alunos”.

Há aqui três questões muito importantes. A primeira é a fragilidade de sua posição como educadores frente ao que consideram lesões de direitos perpetradas pelos próprios alunos. A segunda é que existe, claramente uma percepção de que a legislação para os direitos humanos, se aplicada em toda a sua intensidade na escola, levaria à criminalização do próprio aluno. A terceira constatação é que esses educadores não tinham certeza se essa criminalização seria ou não compatível com o desafio político e pedagógico de promover o esclarecimento em direitos humanos. No próximo item, apresentarei algumas sugestões sobre como a abordagem da justiça restaurativa pode ajudar a resolver esse tipo de situação encontrada entre os professores e sobre como a educação em direitos humanos deve incluir uma abordagem que pro-

picie a inclusão do delicado tema da vulnerabilidade e fortalecimento do educador para situações presentes no dia a dia do ambiente escolar e comunitário.

### **Mecanismos de resolução de conflitos: o conceito da justiça restaurativa transposto para a sala de aula**

Uma das dificuldades em se lidar com a educação para os direitos humanos em nível local consiste no fato de que as relações de conflito estabelecidas na esfera das relações entre educando e educadores tendem a se resolver tradicionalmente através da reprodução de mecanismos de repressão e controle que, paradoxalmente, estão presentes exatamente onde a conscientização e a educação sobre os direitos humanos deveria predominar.

Assim, a pergunta formulada por uma aluna-educadora – “quem garante o respeito aos meus direitos?” – só pode ser compreendida como evidência de esgotamento de um modelo repressivo anterior e da incapacidade da formulação de respostas que abordem as relações envolvendo direitos humanos estabelecidas no ambiente comunitário e, principalmente, escolar. A constatação, entretanto, encerra um elemento extremamente positivo: é o indício de que existe espaço e oportunidade para a discussão de propostas alternativas de solução de conflitos que rompam com os recursos e respostas típicos daquilo que Althusser denominou “aparelhos de repressão de Estado”.

Althusser é um dos autores que, na esfera do pensamento crítico marxista, melhor apresenta essa tensão. Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1980), apresenta a ideia de que os aparelhos de Estado são instituições da sociedade capitalista que atuam de maneira a estabelecer um terreno em que determinadas formas de dominação (incluída aqui a repressão brutal) adquirem um aspecto natural.

Neste mesmo texto, faz uma distinção entre os aparelhos ideológicos de Estado e os aparelhos repressivos de Estado e localiza o papel da escola:

Lembremos que na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o aparelho repressivo de Estado. Repressivo indica que o aparelho de estado em questão “funciona pela violência” - pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). [...] Designamos por Aparelhos ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (ALTHUSSER, 1980, p. 42-43).

A tensão entre se reprimir a violação e a escolha da melhor estratégia a ser adotada expõe a dificuldade em se lidar com situações que envolvam lesões a direitos humanos. Agrava-se quando o universo considerado é a sala de aula. Revela, de forma acabada, as limitações do uso dos mecanismos tradicionais de repressão e a dificuldade em se estabelecer outras formas de diálogo que avancem na educação em direitos humanos dentro de um espírito que preserve os princípios que informam a própria existência dos direitos humanos.

[...] podemos então representar a reprodução das relações de produção da maneira seguinte, segundo uma espécie de “divisão do trabalho”: o papel do aparelho repressivo de Estado consiste essencialmente, enquanto aparelho repressivo, em assegurar pela força (física ou não) as condições políticas de reprodução das relações de produção que são em última análise relações de exploração (...). é por intermédio da ideologia dominante que é assegurada a “harmonia” (por vezes precária) entre o aparelho repressivo de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado, e entre os diferentes Aparelhos Ideológicos de estado (ALTHUSSER, 1980, p. 55-56).

Pensando-se nas formas de resolução que criticamos aqui, a tendência de resolução dos conflitos em tela seria a do encaminhamento das ofensas e lesões à esfera da justiça comum. Entretanto, em se tratando da esfera educacional, entendemos que, por princípio, esta deve ser mantida distante da esfera da judicialização – ou, de sua forma mais aguda, da “criminalização”. O tratamento da Educação em Direitos Humanos deve adquirir contornos específicos quando se trata da esfera das relações que envolvem a comunidade e, especialmente, um público jovem típico das escolas. Se o objetivo aqui é romper com a reprodução irrefletida das soluções punitivas e criminalizadoras que são a tônica da sociedade moderna, então a judicialização, ou a tendência a resolução de conflitos na esfera dos tribunais de Estado, não se afasta da ideia de punição administrativa aplicada de forma automática – a que se referia Althusser. Não queremos, aqui, afirmar que as punições não devam ocorrer, mas que elas devem ser antecedidas por um intenso processo de discussão e conscientização – do contrário, as mesmas lesões sofridas pelos professores tendem a se ampliar para o universo extramuros da escola.

Como, entretanto, romper esse nó? Como incorporar o caráter particular dos conflitos professor-aluno – que resvalam na lesão a direitos humanos (assim percebidas pelos professores) – e, ao mesmo tempo, garantir que esses professores, no olho do furacão dos conflitos sociais que se reproduzem na esfera da escola, continuem desempenhando o papel de educadores em Direitos Humanos?

As discussões recentes na esfera da justiça restaurativa talvez tenham algo a sugerir aos educadores que se deparam com a situação de ofensas cometidas por parte dos alunos em sala de aula e que constituem, do ponto de vista formal, microlesões a direitos humanos que devem ser esclarecidas e solucionadas.

A justiça restaurativa tem suas origens em iniciativas da Nova Zelândia e Inglaterra, sempre no contexto das discussões sobre os limites à justiça punitiva e as alternativas à criminologia tradicional. De forma muito genérica, o princípio por trás da proposta é o tratamento do

delito ou da lesão de forma ampla e através da conscientização de que uma injustiça foi cometida e que esta deve ser sanada em nome da restauração de um nível minimamente equitativo das relações entre as partes em questão. Para tanto, a Justiça restaurativa “envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca por soluções que promovam a reparação, a reconciliação e restaurem a confiança” (LLEWELLYN; HOWSE, 1998).

Seus princípios básicos encontram-se na Resolução 2002/12 do Conselho Social e Econômico da ONU e são referência internacional no âmbito das discussões e implementação dos projetos de justiça restaurativa no mundo todo. O artigo 1º da Resolução define os procedimentos que podem ser denominados de “restaurativos” e afirma que a justiça restaurativa é

todo processo em que a vítima, o delinquente e, quando proceda, quaisquer outras pessoas ou membros da comunidade afetados por um delito, participem conjuntamente de forma ativa na resolução de questões derivadas do delito, em geral com a ajuda de um facilitador. Entre os processos restaurativos se pode incluir a mediação, a conciliação, a celebração de conversações e as reuniões para decidir sentenças<sup>7</sup>.

Há três conceitos, em especial, que nos interessa destacar em relação à justiça restaurativa e que encontram uma estrutura pré-existente no ambiente escolar. O primeiro é o de “*community of care*” – que traduziremos aqui livremente como “*comunidade cuidadora*”. O segundo, é o de “*community circles*” ou “*círculos comunitários*”. O terceiro é o de “*family group conferencing*”, ou “*conferências de grupos familiares*”<sup>8</sup>.

---

7 Disponível em <http://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com/2008/07/resolucao-200212-do-conselho-economico-e.html>. Último acesso em 09 de fevereiro de 2010.

8 Apesar das resistências dentro do direito à implantação dos princípios da justiça restaurativa, a doutrina do direito penal reconhece a necessidade de introdução de meios transformadores como alternativa à penalização tradicional: “*o delito é um*

A comunidade cuidadora surge como o oposto dos grupos revestidos de autoridade tradicional que permeiam as instituições de Estado. Sua autoridade localiza-se principalmente na legitimidade atribuída a ela pela comunidade. Composta de pais, educadores, “cuidadores”, professores, agentes administrativos, membros da comunidade local, lideranças etc., a *comunidade cuidadora* se organiza em *círculos comunitários*. Estes são grupos organizados em torno de determinadas instituições – a escola, por exemplo – e que devem ser reconhecidos por instituições tradicionais como a polícia e o poder judiciário. São grupos que se reúnem todas as vezes em que uma determinada lesão é identificada e apresentada formalmente – seja pela comunidade, pelas partes ou, como é o caso de alguns países, como a Inglaterra, pela própria polícia (quando chamada).

As *conferências de grupos familiares* foram adotadas pela primeira vez na Nova Zelândia na década de 1980 e são acionadas todas as vezes em que uma lesão é levada espontaneamente à sua apreciação. Das conferências participam, além do agressor e da vítima, um mediador. Através de encontros separados com agressor e vítima, e depois encontros conjuntos, são expostos os pontos de vista e os danos são esclarecidos. Discutem-se os impactos das lesões e delibera-se o que deve ser feito. Pode ocorrer mais de um encontro com presença do mediador e das partes. O objetivo é fazer com que o infrator reconheça o dano causado à vítima e aos demais e assuma a responsabilidade por seu comportamento. Podem participar desses encontros amigos, outros professores e membros da “*comunidade cuidadora*” reconhecidos pelas partes e que tenham especial interesse no caso.

---

*problema para as classes sociais mais débeis da sociedade; desconhecer esse fato supõe deixar o terreno fértil para que os setores conservadores se apresentem como paladinos da ‘lei e da ordem’; a tarefa da criminologia é por conseguinte lutar contra o delito e para este combate deve recuperar-se a política, utilizar o sistema penal e elaborar um programa de controle do delito mínimo, democrático e multi-institucional” (grifo nosso) (LARRAURI, 2000, p. 197).*

As conferências não têm o caráter de uma corte e não devem reproduzir seus ritos e formalidades. O objetivo consiste em identificar os danos, uma vez constatada a lesão, e conscientizar vítima e agressor sobre suas ações e consequências (que não excluem o acionamento da máquina judicial e policial). Esse conjunto de institutos que informam a comunidade caracteriza-se no âmbito dos “círculos restaurativos” – que, em alguns países, como o Canadá, têm presença formal dentro do sistema judicial desde a década de 1990<sup>9</sup>.

No Brasil, existem três programas de justiça restaurativa implantados. Um em São Caetano do Sul, em São Paulo, outro em Porto Alegre/RS e um terceiro em Brasília/DF. Seu início é recente, meados de 2005. Uma nova iniciativa está em curso em Belo Horizonte, Minas Gerais. Em geral, tais programas estão vinculados a menores infratores e se encontram sob supervisão do Poder Judiciário<sup>10</sup> e há pouca bibliografia sobre o tema.

Os princípios da justiça restaurativa, apresentados de forma breve aos alunos-educadores, foram bastante bem recebidos. A despeito de algumas dúvidas, provocaram intensos debates que resultaram na disposição, por parte do público, em inteirar-se sobre as possíveis aplicações em um universo escolar e comunitário. Um dos pontos destacados pelos alunos-educadores foi justamente o fato de que a estrutura proposta para o procedimento restaurativo já se encontra, de forma mais ou menos acabada, presente em boa parte das comunidades brasileiras, citados os Conselhos Tutelares. Trata-se, obviamente, de uma

---

9 A esse respeito, assim como sobre as principais correntes de justiça restaurativa, ver Pallamolla, 2009.

10 A implantação da experiência em programas de Direitos Humanos, entretanto, só possui registro nos EUA e pode ser acessada pelo programa [www.restorativejustice.org](http://www.restorativejustice.org). No Brasil o art. 560 do novo Código de Processo Penal prevê o denominado “acordo restaurativo”.

mudança de linguagem e de paradigma, cujo ponto central é a transformação para uma mentalidade humanizadora e criadora de agentes capazes de difundir os valores humanos dos direitos universais.

## Conclusão

Os direitos humanos estão sob ataque – seja do capital internacional, que propõe tratá-los sob uma perspectiva instrumentalizadora, seja de setores tacanhos das sociedades locais, que os associam com a defesa dos setores marginalizados da sociedade. A educação em direitos humanos sofre os efeitos desse ataque generalizado e, por isso mesmo, nunca foi tão necessária. As queixas dos educadores em direitos humanos não podem ser deixadas de lado e devem ser consideradas quando se trata de elaborar estratégias para envolver esses setores na difícil tarefa de não apenas esclarecer sobre direitos, mas combater preconceitos. O recurso da Justiça Restaurativa deve ser aprofundado e constituir-se em objeto de debates para que, em um futuro próximo, suas experiências se ampliem e sejam incorporadas às comunidades.

## Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ASTILL, James. Strike one in the Sudan - what the U.S did in its last attempt to attack bin Laden. *The Guardian*. 2 de outubro de 2001. Disponível em <http://www.hartford-hwp.com/archives/27e/756.html>. Último acesso 7 de dezembro de 2009 às 19:11.

BAXI, Upendra. Educação em Direitos Humanos: promessa do terceiro milênio? In: \_\_\_\_\_. *Educação para direitos humanos no século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007.

BECK, Urick. *O que é globalização?* Equívocos do globalismo: respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOMSKY, Noam. 9-11. New York. Seven Stories Press. 2001.

CONSULTOR JURÍDICO. <http://www.conjur.com.br/2010-jan-01/fim-prisao-civil-depositario-infiel-sumula-vinculante>. Último acesso em 18 de fevereiro de 2010 às 15:46.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS – PACTO DE SAN JOSE DA COSTA RICA. [http://www.aids.gov.br/legislacao/vol1\\_4.htm](http://www.aids.gov.br/legislacao/vol1_4.htm). Último acesso em 18 de fevereiro de 2010 às 16:45.

JUSTIÇA RESTAURATIVA EM DEBATE Disponível em: <http://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com/2008/07/resoluo-200212-do-conselho-econmico-e.html>. Último acesso em 09 de fevereiro de 2010 às 13:22.

LARRAURI, Elena. *La Herencia de La criminologia crítica*. Madri: Siglo XXI de Espana; México: Siglo XXI Editores, 2000.

LLEWELLYN, J.J.; HOWSE, R. *Restorative Justice: A Conceptual Framework*. Ottawa: Law Commission of Canada, 1998. [http://epe.lac-bac.gc.ca/003/008/099/003008-disclaimer.html?orig=/100/206/301/law\\_commission\\_of\\_canada-ef/index.html](http://epe.lac-bac.gc.ca/003/008/099/003008-disclaimer.html?orig=/100/206/301/law_commission_of_canada-ef/index.html). Último acesso em 07 de dezembro de 2009 às 19:55.

MAGENDZO, Abraham K. Os problemas de planejamento na educação em direitos humano nas democracias latino-americanas em processo de restauração. In: ANDREOPOULOS, G & CLAUDE, R. *Educação em direitos humanos para o século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciúncula. *Justiça Restaurativa: da teoria à prática*. São Paulo: Editora do IBCCRIM, 2009.

RESOLUÇÃO 2002/12 DO CONSELHO SOCIAL E ECONÔMICO DA ONU. Disponível em <http://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com/2008/07/resoluo-200212-do-conselho-econmico-e.html>. Último acesso em 09 de fevereiro de 2010 às 13:22.

RESTORATIVE JUSTICE (USA) [www.restorativejustice.org](http://www.restorativejustice.org). Último acesso em 18 de fevereiro de 2010 às 16:45.

ROCHE, Brien. Law 101. *Sphinx publishint*, Illinois. 2004.



## NEGROS, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

■ *Cristiane Maria Ribeiro*<sup>1</sup>

**Em um balanço das pesquisas** sobre o negro e a educação no Brasil, Ribeiro (2005; 2008) considerou, entre outras coisas, que as contribuições destes trabalhos estão no fato de denunciarem vigorosamente os prejuízos a que a população negra está sujeita dentro das instituições educacionais em todos os seus níveis, nas relações interpessoais, recursos e práticas pedagógicas. Como proposta a autora sugere

Sendo assim, qualquer ação que se disponha a contribuir para reverter a situação de inferioridade da população negra no interior do sistema educacional pressupõe sua redefinição como sistema, maciços investimentos nessa redefinição e apresentação de encaminhamentos para uma democratização nas relações e valorização do negro e de sua cultura no interior do mesmo (RIBEIRO, 2008, p. 79).

---

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Este artigo pretende, então, elencar algumas possibilidades de ações pedagógicas a serem desenvolvidas no sistema educacional que podem contribuir para a reversão dos enfrentamentos dos processos discriminatórios e preconceituosos a que os negros estão sujeitos no interior das escolas. Para tanto, faz-se uma leitura sobre a relação entre direitos humanos e diferença para argumentar que promover uma educação anti-racista é, em última instância, assegurar aos negros seus direitos humanos. Mas, afinal, o que são direitos humanos?

Para Pequeno (s.d, p. 2), os direitos humanos são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida, fazendo com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política, aplicando-se a todos os homens e servindo para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. Segundo o autor, eles aparecem como um instrumento de proteção do sujeito contra todo tipo de violência; pretende-se, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades.

Os direitos humanos servem, assim, para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência. Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa ou convicção moral. Eles são essenciais à conquista de uma vida digna, daí serem considerados fundamentais à nossa existência (PEQUENO, s.d., p. 02).

Sobre as perspectivas teóricas que discutem os direitos humanos, podemos afirmar que existe um embate entre duas posições: as relativistas e as universalistas. Aqueles que defendem uma posição universalista argumentam que os direitos humanos têm validade universal,

são éticos, valorativos, pois objetivam consagrar valores básicos para qualquer indivíduo. Segundo Piovesan (2000), para os universalistas, os direitos humanos decorrem da dignidade humana, enquanto intrínseco à condição humana. Defende-se, nesta perspectiva, o mínimo ético irredutível – ainda que possa se discutir o alcance deste “mínimo ético”.

Ainda segundo a autora, para os relativistas, a noção de direitos está estreitamente relacionada ao sistema político, econômico e cultural, social e moral vigente em determinada sociedade. Cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, que estão relacionados às específicas circunstâncias culturais e históricas da sociedade. Não há moral universal, já que a história do mundo é a história de uma pluralidade de culturas. Há uma pluralidade de culturas no mundo e estas produzem seus próprios valores.

Neste debate, segundo a autora (2000, p. 22), sobressai a visão de Boaventura Santos, que defende uma concepção multicultural de direitos humanos, inspirada no diálogo entre as culturas, a compor um multiculturalismo emancipatório. E Boaventura Santos (1997) nos esclarece que os direitos humanos só poderão desenvolver seu potencial emancipatório se se libertarem do seu falso universalismo e se tornarem verdadeiramente multiculturais.

Cruz (2005, p. 4) procura demonstrar que o multiculturalismo implica o relativismo dos direitos humanos, cuja universalização atende ao projeto de modernidade e resulta no ocultamento do outro. O autor tece uma crítica à concepção de direitos humanos que faz referência a seres humanos abstratos (universalizados). Para ele

É necessário reconhecer o multiculturalismo, pois a universalização nivela os valores a uma racionalidade dos colonizadores, negando a alteridade, que é a própria razão de ser dos direitos humanos (CRUZ, 2005, p.11).

Candau (2008) explora um pouco a relação entre direitos humanos e afirmações das diferenças, menciona a problemática da

igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais.

Neste contexto, a autora pondera (2008, p.44) que a relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita, fazendo com que a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, se ampliasse e, cada vez mais, afirmasse a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Barsted & Hermann (2001, 48) afirmam que no final do século XX o ordenamento jurídico de grande parte dos países democráticos foi profundamente alterado pelo paradigma ético dos direitos humanos, exposto em inúmeros instrumentos internacionais. Isso fez com que as perspectivas de gênero/raça/etnia influenciassem tais instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos, que passaram a ser valiosos aliados na luta contra todas as formas de discriminação.

Em síntese, Piovesan (2000, p. 224-225) pontua que considerando a historicidade dos direitos humanos pode-se afirmar que eles apontam para uma pluralidade de significados, destacando-se nessa pluralidade a concepção contemporânea de direitos humanos, que veio a ser introduzida com o advento da Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. Segundo a autora, essa concepção é fruto do movimento de internalização dos direitos humanos, movimento surgido a partir do pós-guerra como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo.

Nesse sentido, em 10 de dezembro de 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como marco maior do processo de reconstrução dos direitos humanos. Introduz ela a concepção contem-

porânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade destes direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a dignidade e titularidade de direitos. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem assim uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2000, p.225).

Para a autora, a partir da aprovação da Declaração Universal de 1948 e a partir da concepção contemporânea de direitos humanos por ela introduzida, começa a desenvolver-se o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais, formando o sistema normativo global de proteção dos direitos humanos no âmbito das Nações Unidas.

Segundo a autora,

Este sistema normativo, por sua vez, é integrado por instrumentos de alcance geral (como os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966) e por instrumentos de alcance específico, como as Convenções internacionais que buscam responder a determinadas violações de direitos humanos, como a tortura, a discriminação racial, a discriminação contra as mulheres, a violação dos direitos das crianças, dentre outras formas de violação (PIOVESAN, 2000, p. 95-96).

Entre esses sistemas internacionais de proteção dos direitos humanos podemos mencionar a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial. De acordo com Piovesan (s.d), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial “na qualidade de instrumento global de proteção dos direitos humanos editados pelas

Nações Unidas [...] integra o denominado sistema especial de proteção dos direitos humanos”.

Ao contrário do sistema geral de proteção que tem por destinatário toda e qualquer pessoa, abstrata e genericamente considerada, o sistema especial de proteção dos direitos humanos é endereçado a um sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações. Vale dizer, do sujeito de direito abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, etnia, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo especificado, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça (PIOVESAN, s.d, p.1).

Entre outros aspectos, pode-se mencionar que a Convenção: reafirma o propósito das Nações Unidas de promoção do respeito universal dos direitos humanos, sem discriminação de raça, sexo, idioma, ou religião; enfatiza os princípios da Declaração de 1948, em especial a concepção de que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de qualquer espécie e, principalmente, de raça, cor ou origem nacional; considera que qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e que não existe justificação para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar nenhum.

Em síntese, a Convenção tem por objetivo eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e prevenir e combater as doutrinas e práticas racistas.

Na Convenção, discriminação é conceituada como “uma distinção baseada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que implica na restrição ou exclusão do exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, nas mais diversas áreas”. Logo, a discrimi-

nação racial sempre tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o exercício, em igualdades de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em seu artigo 7.º, a Convenção estabelece aos Estados o dever de adoção de medidas eficazes nos campos do ensino, educação, cultura e informação, contra os preconceitos que levem à discriminação racial, ressaltando, assim, a importância de uma educação para a cidadania, fundada no respeito à diversidade, tolerância e dignidade humana.

Enfim, considerando, como faz Ribeiro (2005, p. 210), que os preconceitos e as discriminações a que os negros estão sujeitos no sistema de ensino são institucionalizados, uma vez que, dentro dele e em todos os seus níveis e aspectos, os negros estão sujeitos a prejuízo; considerando, também, a ampliação do conceito de direitos humanos, afirmando a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais; considerando, ainda, que o sistema especial de proteção dos direitos humanos, em particular a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial ratificada pelo Brasil em março de 1968, tem como objetivo eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e prevenir e combater as doutrinas e práticas racistas, sobretudo com ações no campo da educação, é necessário questionar: o que pode ser feito nesse sentido?

No nível de intervenção dentro do sistema educacional, temos nos últimos trinta anos o delineamento de propostas feitas por estudiosos da temática Negro e Educação – é o caso de Oliveira (2006, p. 63-64), que sugere um planejamento para atender à diversidade étnico-racial necessariamente orientado pelos princípios do enfoque dialético. Isto significa que, entre outros princípios da dialética, destaca-se o do movimento, isto é, as transformações constantes e a coexistência dos opostos. Ao admitir a presença dos antagonismos no espaço escolar, salienta-se a predisposição para ver nesse espaço, ao mesmo tempo, a permanência do estabelecido e a resistência a formas de discriminação, sendo que esta última é evidenciada por meios das ações para

eliminar as situações de racismo e promover a igualdade racial. Sobre a elaboração do projeto político pedagógico, a autora considera:

A elaboração deste deverá ser precedida por um diagnóstico da escola, que deve identificar os principais pontos de estrangulamento dos estudantes, que comprometem a função da escola que é a de promoção humana e não a de degradação, como ocorre quando acontecem os índices de degradação educacional, não raro extremamente altos, principalmente com relação aos usuários negros e/ou pobres, a despeito da autonomia entre a pobreza e o racismo, tendo clareza de que este último acontece independente da condição sócio-econômica dos estudantes negros (OLIVEIRA, 2006, p.56-57).

Um planejamento para atender à diversidade étnico-racial necessariamente orientar-se-á pelos princípios do enfoque dialético, ou nos dizeres da autora:

Esta posição suscita uma postura educativa para além da sua concepção tradicional, a qual, para incorporar a população negra, necessariamente terá que ultrapassar as concepções nova e crítico-social dos conteúdos, mas incorporar uma concepção progressista para além dos que consideram apenas as relações entre as classes, mas sim e também entre os grupos fenotipicamente diferenciados e classificados a partir do fenótipo através de atributos positivos e negativos cientificamente. A referida concepção pedagógica, denominada por Georges Snyders de pedagogia de esquerda, privilegia, entre outras questões relevantes, o anti-racismo (OLIVEIRA, 2006, p. 58).

Nesse mesmo sentido, há propostas/sugestões de que se possam adotar posturas pluri/ multiculturalistas nos projetos pedagógicos.

Parece-me que essa exigência se coloca como desafio aos projetos pedagógicos que se proponham a reconhecer a alteridade dos diversos grupos étnicos que constituem a multiculturalidade de nossas escolas, principalmente as públicas, em que negro e mestiços são a maioria (GUIMARÃES, 1996, p.126).

Gomes sugere como proposta para o enfrentamento dos preconceitos e discriminação racial no interior da escola “a revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos/as dentro da instituição escolar, a superação do medo e/ou desprezo à diversidade” (2001, p. 87). Para a autora, é preciso rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios. Representa, também, desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola (idem, p. 89). É preciso, ainda, conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente as diferentes experiências socioculturais, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo; propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (idem, p. 91).

Em síntese, uma proposta educacional que inclua a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica deve compreender o que significa o processo de construção da identidade racial para os sujeitos negros.

A revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são princípios de uma educação cidadã. O reconhecimento de que esses cidadãos são homens e mulheres que pertencem a uma nação cuja composição é diversa e a consideração de que tal pertinência imprime marcas na construção da sua identidade racial e inclui a questão racial (GOMES, 2001, p. 90).

As questões curriculares também ganham primazia nas sugestões de Silva:

O desafio pedagógico se inicia pelo combate ao silêncio de currículos, que contribuem para a invisibilidade do problema; denúncia das

práticas pedagógicas que ferem os afro-brasileiros, provocando a negação de sua identidade e contribuição para seu fracasso escolar; pela denúncia de abordagem histórica praticada pela historiografia oficial, a respeito do papel desempenhado pelo negro na formação da sociedade (SILVA, 1999, p. 223).

Outra esfera que Gomes (2001, p.144-146) considera importante é a formação de professores. Para a autora, seria interessante construir experiências de formação em que professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tivessem a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Enfim,

Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo necessário que os(as) educadores se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores (GOMES, 2001, p. 146).

Coadunando-se com a sugestão anterior, há a proposição de Botelho indicando a reformulação na ação/atuação/formação de professores:

Ao meu ver o contexto curricular dos cursos de professores deveria ser modificado para atender à carência de subsídios para o combate ao racismo nas escolas. Uma possibilidade reside na inclusão e/ou ampliação de estudos sobre o continente africano, sem os aspectos pejorativos, apresentados atualmente, carregadas de estigmas e estereótipos (BOTELHO, 2000, p. 144).

Para Cavalleiro (2001, p. 155-157), realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Para a autora, só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar, onde

é necessário providenciar um cotidiano acolhedor para todas as crianças presentes na escola, atentando para suas especificidades e as dos adolescentes pertencentes aos grupos discriminados; que dê margem à participação positiva das crianças e dos adolescentes negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento. E mais

Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos (CAVALLEIRO, 2001, p. 157).

Pinto (2000, p. 50-53) destaca nesse contexto a questão do preparo do professor para lidar com situações de discriminações, para entender o alcance e o significado desse fraco desempenho escolar e, sobretudo, as repercussões que tais acontecimentos possam vir a ter no autoconceito desse alunado e, conseqüentemente, no seu desempenho na escola e na vida.

Outro elemento destacado como importante de ser trabalhado é o desenvolvimento da autoestima de crianças negras – é o que sugere Silva:

Evidenciar a resistência e a insurgência do povo negro à escravidão, pode representar uma das formas de desenvolver a autoestima e o autoconceito da criança negra, que, em grande parte, ainda demonstra vergonha do seu povo, representado como ser passivo e subserviente, durante e após a escravidão, nos materiais pedagógicas até a década de 80 (SILVA, 2000, p. 110).

Rosa afirma a necessidade de mudar a compreensão de escola.

Por isso, entendo que, para contrapor nossa organização social injusta e a prática educacional excludente, se faz necessário interpor-se um outro projeto que seja permanentemente libertador, democrático e dialético (ROSA, 2001, p.74).

Ainda na esteira da aproximação e da valorização da população e da cultura negra temos a sugestão de Danta

A abordagem da dimensão pedagógica das práticas culturais negras, do seu conteúdo educativo se inscreve na direção de contribuir com referências e subsídios para a educação do negro, no processo da educação escolar (DANTA, 1995, p.146).

Nesta mesma perspectiva de pesquisadores que sugerem ao sistema educacional a busca de alternativas junto aos Movimentos Sociais, especialmente ao Movimento Negro, há as indicações de Santos:

Para superar as suas falhas no que diz respeito aos estereótipos que lança sobre o negro e sua cultura, e para que possa servir de instrumento de combate ao racismo, acreditamos que a escola pública ou privada pode encontrar um excelente referencial a partir de alguns projetos realizados pelos diversos organismos dos movimentos negros espalhados em todo o território nacional (SANTOS, 1996, p. 56).

Enfim, uma escola que se proponha a promover uma educação antirracista tem que necessariamente passar por uma reformulação ampla, redefinindo suas concepções, revendo sua função social, reorganizando seu planejamento, currículos, práticas pedagógicas; tem que se atentar para o fato de que os negros, enquanto seres humanos, devem gozar de todas as prerrogativas inerentes a essa condição, ou seja, a escola deve se organizar para que os maus tratos e discriminações de que o negro é vítima no interior da escola sejam de fato evitados.

#### Referências bibliográficas

BARSTED, Leila Linhares; Hermann, Jaqueline. Mulheres negras e indígenas: a lei e a realidade. In: \_\_\_\_\_. *As mulheres e legislação contra o racismo*. Rio de Janeiro: Cepia, 2001.

BOTELHO, Denise Maria. *Aya nini (Coragem)*: Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares São Paulo e Havana. Dissertação de Mestrado em Integração da América Latina. São Paulo: USP, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e Práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan/abr .2008.

CRUZ, André Vianna da. Multiculturalismo e direitos humanos. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*. Curitiba, 2005, v. 43.

DANTAS, Triana de Veneza Sodré. *Educação do negro: a pedagogia do Congo de Livramento*. Dissertação de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá: UFMT, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA. Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. 3.<sup>a</sup> Ed. Brasília: MEC. 2002.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

GUIMARÃES, Mary Francisca. *Preconceito racial em questão: a perspectiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.(orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e Práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs). *População negra e Educação Escolar. Cadernos*

do *Penesb*, Niterói, n. 7, 2006.

PEQUENO, Marconi. *Os Fundamentos dos direitos humanos*. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos>. Acesso em 18 de fevereiro de 2010.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial na formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org). *Relações raciais e educação: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectivas dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n.124, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. *Direitos Humanos: Desafios da ordem internacional contemporâneo*. In: PIOVESAN, Flávia (org). *Direitos Humanos*. Curitiba: Juruá, 2006. V. 1.

\_\_\_\_\_. *Direitos Humanos Globais, Justiça internacional e o Brasil*. Disponível em [www.escolamp.org.br/arquivos](http://www.escolamp.org.br/arquivos). Acessado em 18 de Fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, democracia e integração regional: os desafios da globalização. *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 54, Centro de Estudos, dez/2000.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Luis Carlos. *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*. Disponível em <http://200.144.0.24/resources/profissional>. Acessado em 18 de Fevereiro de 2010.

RIBEIRO, Cristiane Maria. O projeto educacional para a população negra brasileira: articulações teóricas e desdobramentos práticos. In: SILVA, Sérgio Pereira da. *Teoria e prática na Educação – O que dizem: novas tecnologias; inclusão; avaliação; história da educação; estágio; psicologia da educação; didática e filosofia da educação?*, Catalão: Ed. UFG, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: UFSCAR, 2005.

ROSA, Luiz Vergílio Batista da. *Exclusão étnica; uma face do fracasso escolar: a exclusão de adolescentes negros, na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos de inclusão*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.48, Jun/1997.

SILVA, Inayá Bittencourt e. *A pluralidade cultural no debate contemporâneo e o de-*

*safo político e pedagógico para a escola pública brasileira*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC/SP, 1999.

SILVA, Ana Célia da. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. In: *Educação, racismo e anti-racismo*. Programa a cor da Bahia. Salvador: UFBA, 2000.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as praticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

VALENTE, Ana Lúcia. Propostas metodológicas de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 93, mai/1995.



# ATOS ADMINISTRATIVOS E INFRACIONAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

■ *Nilva Ferreira Ribeiro*<sup>1</sup>

## Introdução

**No âmbito escolar, as relações**, como todas as outras, devem ser norteadas pela observância dos direitos e deveres dos indivíduos. Neste sentido, as medidas de correção relacionadas às ações dos alunos no ambiente escolar, ainda que baseadas nos modelos da chamada educação tradicional, visam, principalmente, eliminar os atos de indisciplina e combater os atos de violência. As ações voltadas para a manutenção da ordem e do respeito à autoridade devem estar plenamente descritas no regimento interno de cada escola.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Brasileira, Bacharel em Direito, Professora Tutora da Fundação Getúlio Vargas. Contato: nilvafr@hotmail.com.

O modelo pressupõe que, ao cometer algum ato indisciplinar em desrespeito as normas da escola, o aluno deve ser penalizado segundo o que determina o regimento interno. Porém, métodos arbitrários ainda são muito utilizados, seja por falta de conhecimento da legislação, seja por necessidade de ressaltar as consequências (e a punição) do ato cometido, o que tem levado o gestor a acionar a força policial de imediato.

O regimento escolar é a norma interna e intrínseca a cada escola e que determina os direitos e deveres dos alunos e dos profissionais da instituição, devendo ser seguido para a manutenção da boa convivência da comunidade escolar. No âmbito destas determinações, situam-se os denominados atos indisciplinares, que são aqueles que contrariam as normas da escola.

Já os atos infracionais são aqueles que, extrínsecos ao regimento escolar, são contemplados em alguma outra dimensão legal, preconizados pelos institutos jurídicos que regulamentam as relações dos indivíduos, intervindo em suas ações com o objetivo de manter a harmonia das relações sociais, inclusive a das crianças e dos adolescentes no ambiente escolar.

As decisões de cunho administrativo interno e o apelo à polícia que ocorrem nas escolas têm causado preocupação à comunidade escolar e às entidades judiciais, em vista da falta de critérios e conhecimento por parte da gestão escolar e da polícia quanto à forma como devem ser resolvidos os fatos que ameaçam a tranquilidade do ambiente escolar.

Atualmente, no Estado de Goiás, o Ministério Público tem sido chamado a atuar em favor de pais e alunos quando há o uso de ações distorcidas como, por exemplo, o acionamento da polícia militar para casos de cunho (apenas) administrativo interno.

Nesses casos, o Ministério Público, ao mesmo tempo em que desvela os fatos, vem orientando as ações para que a escola consiga distinguir as ocorrências de indisciplina dos atos infracionais, sem abdicar de sua missão de transmitir conhecimento e participar da educação dos alunos.

Neste sentido, em fevereiro de 2009, editou uma Recomendação na qual orienta como e quando a transferência de alunos poderá ser realizada pela escola, esclarecendo que este ato só deverá ser efetivado “em benefício do desenvolvimento educacional do aluno e não em cunho punitivo”. É uma decisão que só deverá ser adotada depois de esgotadas as tentativas de solução do impasse com o aluno, a família e a escola.

Segundo o Ministério Público, o uso da transferência para resolver conflitos entre pais e corpo docente é inconcebível. Por isso elenca, em tal Recomendação, as formas como deve se dar o processo de transferência, garantindo “aos alunos e seus representantes legais o direito ao contraditório e à ampla defesa”.

Esta Recomendação do Ministério Público visa a atender ao disposto no inciso II do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece o “direito de ser respeitado por seus educadores” e o Parecer n.º 17/2008, do Conselho Estadual de Educação de Goiás, em que se vê a orientação para que as escolas eliminem, dos seus regimentos escolares, as punições de suspensão e transferência compulsória.

Todavia, continua sendo muito oportuno levar ao conhecimento de toda a comunidade escolar a compreensão de que, ao cometer um ato indisciplinar ou um ato infracional no ambiente escolar, a pessoa está desrespeitando as normas que regem o fazer interno e as regras da boa convivência social. Nestes casos, mais que nunca, é importante que a escola preserve seu caráter educativo/pedagógico e não apenas o autoritário/punitivo.

## **Direitos como garantias e deveres como obrigações**

O direito é uma grande conquista do homem, pois permitiu a organização da vida em sociedades mais justas. Os direitos humanos são a parte mais visível desta conquista, por interferir positivamente na própria

condição do indivíduo, transformando-o em dono dos seus atos e decisões, ou seja, tornando-o sujeito de suas ações, direitos e obrigações.

Os primeiros direitos humanos surgiram no século XVIII relacionados aos direitos civis e políticos, prevalecendo, em sua concepção, o conceito de exclusividade. Foi a partir da criação das Nações Unidas e o surgimento da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, que os direitos, antes civis, passaram a ser verdadeiramente humanos por considerar como seu sujeito, o homem.

Mbaya (1995, p. 2) assim explica o contexto do surgimento dos direitos humanos e a idéia de inclusão:

Vivemos, desde 1945, um período de reconhecimento da sua universalidade e *inclusividade*, sendo, também, um período de reivindicações dos povos no sentido de exercerem o direito à autodeterminação como um direito dos povos e do homem. É o momento da democratização, da descolonização, da emancipação, da luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial. O direito à existência, à vida, à integridade física e moral da pessoa e à não-discriminação, em particular a racial, são normas imperativas da comunidade internacional ou da natureza [...]

Então, no século XX, os direitos da pessoa são universalizados; deixam de ser o direito individual para se transformar em direito de toda a sociedade, sem especificidades, integrando totalmente o homem à paz, à natureza, à humanidade.

Na contemporaneidade, o direito humano retoma a sua forma particular, para tratar do sujeito concreto e historicamente situado, inserido numa estrutura social e portador de necessidades específicas. Desta percepção, surgem os direitos por categorias, gêneros, grupos como, por exemplo, o direito das crianças, o direito das mulheres, dentre outros.

A vida social está demarcada por direitos e deveres, sem os quais não haveria harmonia nas relações na sociedade e nem sociedade, como a concebemos. É bem verdade que o conceito de direito como privilégio,

aparece sempre anteriormente às obrigações, principalmente no cotidiano das pessoas: “Eu tenho direito de ser feliz”, “tenho o direito de ir e vir”, dentre tantas. Entretanto, o direito está também atrelado ao dever, uma vez que a universalização daquele só é possível com a existência deste. Neste círculo estreito, preciso, reside a sua igualdade e a posse do direito. Nesta troca, confirma-se a igualdade dos seres humanos e resguarda-se a existência do direito de todos os seres humanos.

Neste sentido, Bobbio e Viroli (2007, p. 41-42), debatem sobre “a era dos direitos” e a “era dos deveres”, explicando que a exigência dos direitos nasceu da opressão e que “não existem direitos sem deveres correspondentes (idem, p. 42), inclusive o “dever de respeitar o direito dos outros”.

No contexto deste estudo, é importante ressaltar que a negação dos direitos fundamentais, provocada pelo modelo econômico e social excludente, que impede ou dificulta acesso da população aos bens sociais, é um dos fatores que contribuem para a degradação do ser humano e para a própria percepção deste elo existente entre direitos e deveres. Por outro lado, tal negação é, sem dúvida, o detonador de variadas formas de violência entre os indivíduos, inclusive nas escolas.

## **Dos atos administrativos e infracionais no ambiente educacional**

A noção de dignidade deve orientar o agir, o sentir, o pensar das pessoas e suas relações sociais. A capacidade de agir fraternalmente é a maneira de proceder que nos permite definir o caráter ético da pessoa e nos faz compreender sua natureza e o alcance de sua autonomia.

A ética é entendida como o critério qualitativo do comportamento humano, envolvendo e preservando o respeito, o bem estar biopsiossocial. É por isso que, dependendo de suas atitudes, a pessoa consegue mostrar a sua sociabilidade e seus valores humanos.

Nesse sentido, é necessário dialogar com vários atores para deixar transparente as ações no espaço educacional que devem conduzir as relações internas de tratamento dado aos alunos no ambiente escolar, enquanto participantes ativos da sociedade. Eles observarão as normas e darão respostas segundo sua formação social.

Enquanto os costumes determinam as relações, normas e valores a serem seguidos ou transmitidos, a educação se impõe como um importante instrumento criador do sujeito, por permitir que este transmita aos outros “o saber que os constitui [...] [produzindo] crenças e ideias, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade” (BRANDÃO, 1995, p. 11).

É bem verdade que para ser cidadão são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais e diálogo franco entre olhares éticos. A educação estaria na condição de meio para formar esse cidadão como sujeito de suas ações.

Nessa perspectiva, a educação poderia promover a dignidade nos relacionamentos interpessoais, na medida em que fosse capaz de transmitir conhecimentos suficientes para “transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor” (BRANDÃO, 1995, p. 12). Assim, esse movimento poderia tentar orientar as decisões dos indivíduos no seio da comunidade escolar.

A escola é um dos ambientes onde ocorre a educação para a transformação dos sujeitos. Porém, seu funcionamento regular vem sendo perturbado por ocorrências cada vez mais frequentes de indisciplina e transgressões legais. A violência tem se instalado nos ambientes escolares.

Para Schilling (2005, p. 35), à explicação comum de que a violência dentro da escola reflete a violência mais geral da sociedade moderna, pode-se acrescentar a “quebra de promessas” por parte das instituições escolares. Segundo a autora, há uma frustração entre os alunos por não perceberem o resultado dos seus estudos, que foi prometido justamente pela escola:

se o menino (menina), o jovem (a jovem) aceitasse jogar as regras do jogo encontraria um lugar ao sol, emprego, uma vida digna. É a quebra da promessa – ocorrida nas últimas décadas pelo predomínio do capital financeiro, a crise do trabalho assalariado – que permeia o profundo questionamento e esvaziamento de sentido da instituição. Para que servirá a escola? O que se faz na escola? É este o contexto da chamada “indisciplina”.

Apesar da necessidade de análise mais aprofundada para o reconhecimento das especificidades das situações vividas nas escolas e dos processos geradores da violência na e da sociedade contemporânea, o ambiente escolar vem apontando como causas da indisciplina escolar as características pessoais do aluno, como doença mental e transtornos de personalidade, e características relacionais, tais como distúrbios entre os próprios colegas e baixa autoestima, além dos conflitos familiares e atritos entre professores/alunos.

Numa escola onde não há a disciplina, há poucas chances de se levar a um bom termo o processo de aprendizagem, sendo que a disciplina em sala de aula pode equivaler à simples boa educação, ou seja, à prática de comportamentos que permitam o convívio pacífico. Neste sentido, a formação familiar tem grande influência na conduta (in)disciplinar do aluno.

Toda pessoa é um ser em relação. É instituída e constituída na (con)vivência social, na vivência coletiva, relacionalmente. A vida coletiva pressupõe regras de convivência, considerando-se as diferenças socioculturais, e, portanto, a diversidade de modos de vida e interesses; pressupõe, então, tomadas de decisões quanto ao e para o viver conjunto (SILVEIRA et. al., 1995).

Segundo Ferreira (2004, p. 685), disciplina é a “ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização”. Assim, é um conjunto de regras éticas destinadas a manter a coesão de determinados grupos sociais, permitindo a convivência e influenciando diretamente na realização dos respectivos objetivos. A indisciplina é o avesso destas máximas.

Atualmente, o dilema dos educadores no ambiente escolar consiste justamente em caracterizar de maneira concreta e categórica o que é indisciplina e o que constitui um ato infracional, porque é possível perceber que a escola tende, cada vez mais, a classificar os comportamentos dos alunos nesta última categoria.

Sobre a tendência de ressaltar os atos indisciplinares, Sposito (1994, p. 4) afirma que:

Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos.

Da mesma forma, Schilling (2005, p. 6) ressalta que os gestores escolares devem ser cuidadosos para não confundir quando e como podem lançar mão das prerrogativas da instituição para alcançar a ordem, procurando diferenciar os dois tipos de atos: os administrativos e os infracionais quando qualquer ocorrência perturbar o ambiente escolar.

[...] clama-se por polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à grande Lei e eram tratadas pedagogicamente, com a mediação da autoridade escolar.

Neste sentido, Silva (2000) afirma que, já é perceptível o interesse de educadores por este tema, preocupados com as respostas que podem e devem dar aos constantes atos de indisciplina, vandalismo, ameaças e agressões dentro da escola. Para entender e aplicar corretamente as medidas devidas em cada circunstância, a comunidade escolar, inclusive os alunos e seus pais, deve ser orientada sobre a diferença fundamental entre os dois tipos de atos.

Assim, qualquer atitude de indisciplina praticada por um aluno dentro da escola é ato indisciplinar, desde que não esteja descrito ordenamen-

to jurídico como um ilícito penal (delito, crime ou contravenção). Por exemplo, o comportamento inconveniente dentro de uma sala de aula, a perturbação do bom andamento das atividades escolares ou o desrespeito para com o professor e os colegas caracterizam atos de indisciplina.

Estes atos configuram questões administrativas e, como tal, serão resolvidos no âmbito escolar, por meio de sanções administrativas que devem estar previstas no regimento interno da escola e que, geralmente, são: advertência verbal; advertência escrita com comunicação aos pais; suspensão da frequência nas atividades normais da escola; transferência de turma; transferência de turno.

O ato infracional, por sua vez, é toda conduta prevista como crime ou contravenção penal dentro do ordenamento jurídico penal. Ou seja, se o ato cometido pelo aluno no âmbito da escola tiver repercussão no campo penal, será um ato infracional. Este, fugindo às atribuições da gestão escolar, deverá ser conduzido pelas autoridades judiciais, de acordo com a idade do aluno: se for menor de doze anos, o caso será conduzido ao conselho tutelar; se tiver mais de doze anos e menos de 18 anos de idade será direcionado ao Juizado da Infância e da Juventude; finalmente, se tiver mais de dezoito anos de idade o caso será analisado pela Justiça Comum.

O Conselho Tutelar, conforme dispõe o art. 131 da Lei n.º 8.069, de 13/07/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é órgão permanente, autônomo, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Já o Juizado da Infância e Juventude deve conhecer das representações promovidas pelo Ministério Público para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis, bem como “conhecer de casos encaminhados pelo conselho tutelar, aplicando as medidas cabíveis”, segundo o art. 148 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Como se observa, qualquer ação a ser promovida pela instituição escolar, tanto no caso de indisciplina, como de atos infracionais, deverá

obedecer à legislação vigente, como a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei n.º 8.069, assegurando, assim, a garantia dos direitos estabelecidos pela legislação.

De início, é abrangente a garantia à educação determinada pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 205. Tal garantia deve, portanto, ser observada, ainda que nos casos de indisciplina ou no cometimento de atos infracionais:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Também, considerando que ao ato de indisciplina aplicam-se as sanções disciplinares, há que se observar o disposto no art. 5º da CF/88: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes nos país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança, à propriedade (...)” – além dos incisos LIV e LV, que dispõem que todos têm o direito ao devido processo legal, ao contraditório e à ampla defesa.

Por outro lado, nas circunstâncias que obrigam a escola a aplicar medidas disciplinares a seus alunos menores, há que se observar, por exemplo, o previsto no artigo 100 do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, que assim dispõe: “Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”.

Dessa forma, as ações da escola não podem fugir às determinações legais quanto ao tratamento correto das soluções às ocorrências, devendo, portanto, serem adotadas apenas medidas legitimadas pela lei. Segundo os artigos 53 e 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o art. 12 da Lei n.º 9394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em qualquer hipótese, os pais ou responsável pela criança ou adolescente deverão ser notifi-

cados e orientados, bem como deverão acompanhar todo o procedimento disciplinar, podendo, juntamente com seus filhos, interpor os recursos administrativos cabíveis.

Outras medidas cabíveis estão expostas no art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que estabelece como a autoridade deve proceder quando da ocorrência de problemas com os alunos no ambiente escolar:

Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I – Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II – Orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III – Matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento de ensino fundamental;
- IV – Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V – Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI – Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento à alcoólatras e toxicômanos;
- VII – Abrigo em entidade;
- VIII – Colocação em família substituta.

Também a Lei de Diretrizes e Bases - LDB descreve em seu artigo 1º, parágrafos 1º e 2º, como deve ser compreendida a educação e os processos disciplinares no ambiente escolar:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no art. 201, alínea c, e no parágrafo 5º, traz explícitas as competências legais e os institutos que tornam efetivos o respeito às garantias legais assegurados às crianças e aos adolescentes, cabendo ao Ministério Público representar as pessoas que se sentirem lesadas nesses direitos e garantias.

Portanto, cabe aos profissionais da área da educação, professores, diretores e responsáveis por estabelecimentos de ensino, estabelecerem as normas internas da instituição e seguir as orientações legais para garantir a escolarização e o direito dos alunos e da comunidade.

### **Considerações finais**

A prática de atos infracionais ou de indisciplina pelos alunos não pode resultar na aplicação, por parte das autoridades escolares, de sanções exorbitantes ou que impeçam o exercício do direito fundamental à educação para crianças e adolescentes. Os educandos responsáveis por seu cometimento deverão ser submetidos, pelos órgãos competentes, a uma completa avaliação sob os pontos de vista pedagógico e psicológico.

Essa prática deve apurar as necessidades especiais que porventura apresentem, com posterior encaminhamento aos programas de orientação, apoio, acompanhamento e tratamentos adequados à sua peculiar condição, segundo explicita o art. 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim entendido, pode-se afirmar que a Educação só trará benefícios e conhecimento aos seres humanos quando sua *práxis* se definir em atos de construção da cidadania, da liberdade de crescer com dignidade e justiça social.

## Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 8.069*, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BOBBIO, Norberto; VIROLI, Maurizio. *Direitos e deveres na república: os grandes temas da política e da cidadania*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

MBAYA, Etienne-Richard. *Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas*. Trad. de Gilberto Pinheiro Passos. Palestra feita pelo autor em 30 de novembro de 1995 no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Brasil. Mimeo.

SCHILLING, Flávia. *Sociedade da insegurança e violência na escola*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

SILVA, Paulo Sérgio F. e. Ato infracional praticado no ambiente escolar e as medidas sócio-educativas. In: KONZEN, Afonso A. (coord.). *Pela justiça na educação*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria G.; NADER, Alexandre A.G.; DIAS, Adelaide, A. *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos*. Versão preliminar. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 2008 (CD-ROM).

SOUZA, Everaldo Sebastião. *Recomendação*. Ministério Público do Estado de Goiás. Goiânia, 2008.

SOTTO Mayor Neto, Olympio de Sá. Ato infracional, medidas sócio-educativas e o papel do sistema de justiça na disciplina escolar. In: KONZEN, Afonso A. (coord.). *Pela justiça na educação*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência* (1994). Disponível em <[www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos)>. Acesso em 30.nov.2009.



## O FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS: uma Abordagem Crítica

■ Luiz Carlos Vendramini<sup>1</sup>

Este culto da Humanidade, com seus ritos de Liberdade e Igualdade, pareceu-me sempre uma revivescência dos cultos antigos, em que animais eram como deuses, ou os deuses tinham cabeças de animais.

*Fernando Pessoa, Livro do Desassossego*

**Aquilo que estabelece a “razão de ser”** de alguma coisa pode considerar-se como sendo seu *fundamento*. O título do artigo sugere, então, que pretendemos analisar a “razão de ser” dos Direitos Humanos. Aparentemente, nada mais próximo da nossa percepção, já que refletem o conhecimento que temos da própria natureza humana, embora o assunto possa recomendar a necessidade de um tratamento teórico especializado. Afinal, eles (os Direitos Humanos) estabelecem (exprimem), um determinado ideal da *condição humana*, isto é, aquilo que torna humano nosso modo de ser (cujo ponto de vista é influenciado por variáveis históricas). Quando somos cobrados por nossa consciência, indignados, e protestamos dizendo que algo é *desumano* estamos rejeitando tal *condição* por

---

<sup>1</sup> Professor Graduado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás.  
Contato: l.c.vendramini@hotmail.com.br.

não corresponder àquela expectativa que representa, para nós, o “modo de ser do Homem” – neste sentido, nada poderia estar mais longe da nossa percepção do que é ser humano (pelo menos aparentemente).

Muitos pensadores consideram que a Filosofia é o campo por excelência das especulações que investigam o “fundamento das coisas”, por isso ela será, de certo modo, nosso guia nesta tentativa de compreender melhor “o fundamento dos Direitos Humanos”, isto é, sua “razão de ser” – em proveito de um determinado ponto de vista que exprime, para nós, o ideal da *condição humana*. Por outro lado, a reputação da Filosofia é a de sempre levantar problemas, mas também oferecer respostas a eles, pelo menos de tempos em tempos, embora elas sejam sempre transitórias, enquanto os problemas permanecem. Neste sentido, a reflexão que prossegue se prende mais a problemas do que a respostas – que não representam mais do que apenas tentativas.

Em que noções fundamentais se apoia a ideia dos Direitos Humanos? Apesar de poder parecer uma pergunta bastante simples, a tentativa de respondê-la de modo “sistemático” abrange uma diversidade de considerações teóricas que não podemos fazer aqui; por outro lado, isso nos dá a liberdade de escolher pontos de vista que melhor atinjam os objetivos do artigo, qual seja, apresentar uma reflexão livre acerca do fundamento dos Direitos Humanos, sob a ótica da filosofia, de modo a poder contribuir para o desafio de encontrar caminhos que favoreçam sua prevalência na vida social como um todo. Neste sentido, podemos conjecturar que a honrosa tarefa de contribuir efetivamente para a promoção dos Direitos Humanos na vida social se deve menos aos políticos do que aos educadores, o que nos aponta a Educação como um ponto de vista privilegiado para as considerações desta reflexão<sup>2</sup>.

---

2 Razão pela qual o artigo traz no apêndice a síntese de um “Programa de Ação Pedagógica” que propõe estratégias didático-pedagógicas para uma interação mais efetiva entre Escola-Comunidade-Sociedade e no qual os Direitos Humanos são objeto de especial atenção.

Um princípio fundamental que está na origem dos Direitos Humanos é a ideia de Dignidade. Um ilustre e vigoroso defensor deste ideal foi Immanuel Kant (1724-1804), cujo pensamento foi registrado num famoso texto denominado *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?*, e que também ficou conhecido por representar os ideais da “corrente iluminista”, movimento para o qual a tarefa da Educação seria promover o “esclarecimento” (*Aufklärung*), cujo afloramento é resultado de um “processo histórico” que culminaria no aprimoramento moral da sociedade.

Sem dúvida, é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea tem nos propiciado exemplos de solidariedade e até de um certo grau de esclarecimento; entretanto, sobram exemplos vultosos de condições sub-humanas de vida, de indiferença, da insanidade do regime econômico que rege o planeta, de violência contra os Direitos Humanos, minimizando muito o efeito dos esforços solidários (sejam eles individuais ou coletivos). Kant acreditava que a *consciência* dos Direitos Humanos e, portanto, a possibilidade de seu cultivo (prevalência) – indispensável para uma *vida digna* – dependia da realização daquilo que ele denominou de *esclarecimento*: “Esclarecimento é a saída do Homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (1985, p. 100) – o homem é *o próprio culpado*, diz Kant, pela falta de coragem e decisão para *servir-se de si mesmo*.

Essa ideia de *autonomia* proposta por Kant se consolidou como meta educacional e está presente em muitas teorias sociais<sup>3</sup>. Seu uso recorrente, entretanto, tornou o conceito um tanto desgastado. Assim, se

---

3 É preciso observar que Kant rejeita a ideia de teorias revolucionárias como via possível do *processo de Esclarecimento*; segundo ele, nenhuma *revolução* pode fazê-lo, já que constitui em si um *lento processo* (1985, 104, 110-114). Uma proposta teórica muito próxima de I. Kant encontra-se desenvolvida na *República*, de Platão, como procurei demonstrar em meu trabalho *Platão e os Fundamentos da Política (Considerações Finais*, versão IV, p. 74-76).

abandonássemos o conceito kantiano, mas não a ideia, poderíamos dizer que, sumariamente, o que Kant estabelece como *condição* para alcançar a *vida digna* é a necessidade de pensamento independente e ações competentes. Contudo, o que podemos ver acontecer todos os dias, com os “outros de nós” (*sujeitos de direito* também), é a brutal indiferença, o cinismo, o racismo, a selvageria, a intolerância e uma apatia generalizada diante de tais situações que já está se tornando algo insustentável – como dirá Kant, num tom de censura moral, “os homens se desprendem por si mesmos progressivamente do estado de selvageria, quando intencionalmente não se requinta em conservá-los nesse estado” (1985, p. 114).

Por outro lado, a ideia de *dignidade* proposta por Kant eleva o Homem ao que ele denominou de “Reino dos Fins”. Isto significa dizer que o Homem foi alçado à condição de *sujeito*, de modo tal que não devemos tratar os indivíduos como “coisas”, “objetos” ou “meios”, para alcançar nossos fins. Ademais, como membro do Reino dos Fins – como *sujeito* portador de *direitos* que refletem essa *dignidade* do “ser humano” – o homem também necessita de Liberdade.

Assim, a ideia de Dignidade, enquanto fornece a “razão de ser” dos Direitos Humanos, nos leva a compreender que na raiz de sua efetividade está o “Esclarecimento” (*Aufklärung*), caso contrário, comprometemos a nossa necessidade de Autonomia, de Liberdade, nos tornando “muito facilmente conduzíveis” – e, como observará K. Popper, “a ideia de manter os homens sob tutela, sujeitos à autoridade, é repulsiva” (1982, p. 399, 408). Por sua vez, a necessidade de Liberdade é, obviamente, uma condição inescapável daquele que pretende agir como “sujeito autônomo”. Contudo, a compreensão do que está por trás da noção de Liberdade é muito diversa. Muitos pensadores se debruçaram sobre o tema, de modo que há uma variedade de teorias – e algumas delas razoavelmente boas, quer sejam teorias concorrentes quer complementares. Neste sentido, seria arriscado ceder à tentação de nos prender a uma ou outra em particular; por isso, gostaria de adotar uma noção mais próxima do nosso campo de percepção. Assim, evitamos especulações metafísicas.

Pela natureza da reflexão proposta aqui, parece aceitável (senão exigível) partirmos de uma “noção cosmopolita” de Liberdade, de modo que sua possibilidade implica no estabelecimento e provisão de *condições sociais* e não apenas *individuais*. Para suprir tal exigência gostaria de me prender às ideias contidas num breve pronunciamento de Albert Einstein intitulado *Sobre a Liberdade* (1994, p. 15-17), cuja simplicidade e profundidade merece nossa referência. Afinal, apesar de Einstein ser notoriamente reconhecido pelo que fez como cientista, sua mente poderosa também foi notória no campo das reflexões sociais, tendo sido respeitado pelo seu espírito crítico e pragmático no envolvimento em questões que refletiam suas convicções humanitárias (a Paz, o Racismo, a Educação).

Nesse artigo, Einstein indica *metas* e estabelece *condições* para o exercício da Liberdade. Segundo ele, para que o homem possa desenvolver suas qualidades e capacidades há duas *metas* que necessitam ser cumpridas e que implicam o exercício da Liberdade (tanto a *liberdade externa* quanto *interna*).

Sua primeira meta diz: “os bens instrumentais necessários para preservar a vida e a saúde devem ser produzidos mediante o menor esforço possível de todos” (1994, p. 15). Esta meta exige a “promoção irrestrita do conhecimento científico” ou a livre divulgação dos seus resultados. Assim, essa “liberdade de comunicação” se torna indispensável para o desenvolvimento social, porque produz resultados práticos de considerável relevância e amplitude – em especial, ela facilita a promoção dos Direitos Humanos, porque tende a proporcionar condições de vida mais digna àqueles que, de outra forma, não teriam acesso às mesmas vantagens daqueles que se beneficiaram deste conhecimento (dado que, via de regra, ele resulta em *poder*)<sup>4</sup>.

---

4 Por trás das estratégias políticas de governo, a conhecida prática do “protecionismo econômico” é um exemplo de postura governamental que estaria em conflito com esta meta – o que nos dá uma clara ideia do quanto estamos longe de suprir as *condições sociais* que nos permitiriam viver numa “sociedade de homens livres”.

A segunda meta indica o seguinte: “garantir a subsistência é indispensável, mas não é suficiente. Para se realizar, os homens precisam de oportunidade para desenvolver suas capacidades intelectuais e artísticas sem limites restritivos” (1994, p. 15). De acordo com Einstein, para se cumprir esta meta é exigido outro tipo de *liberdade externa*, já que “o homem não pode ser obrigado a trabalhar numa intensidade tal que não lhe reste tempo nem forças para as atividades pessoais” (1994, p. 16). Contudo, é uma informação de livre conhecimento que, enquanto um terço das pessoas vivem na ociosidade, os outros dois terços estão submetidos a trabalho intenso para que aquele um terço possa desfrutar o tempo livre. Pode haver coisa mais insana? Não creio que a sociedade contemporânea precise de escravos!? Para Einstein, a tecnologia pode proporcionar esta liberdade – e de fato é preciso reconhecer que os avanços tecnológicos tem tornado possível, para alguns indivíduos pelo menos (!?), um ganho considerável de “tempo livre”<sup>5</sup>; contudo, a questão da divisão do trabalho ainda permanece um problema (de sorte que eventos isolados sinalizam para a necessidade de flexibilizações emergenciais que tendem a se incorporar e expandir socialmente). Por outro lado, esta mesma tecnologia tem submetido uma parcela considerável de pessoas ao desemprego, o que é uma outra espécie de “tempo livre”, a que submete os indivíduos ao subemprego e ao terror de estar excluído do círculo econômico, sujeito à constante humilhação e ao sofrimento.

---

Uma outra instituição que também reflete as mesmas condições negativas é a das “patentes”; recentemente conflitos “diplomáticos” envolvendo a quebra de patentes – para efeito de “produção economicamente viável” – de medicamentos para combater a Aids, também denotam o quanto esta liberdade pode *dignificar* a vida dos indivíduos menos favorecidos, e o quanto ainda é preciso lutar por ela.

- 5 “Tempo livre” num sentido positivo, ou seja, como tempo de ocupação consigo mesmo; este mesmo sentido é fornecido por Domenico De Masi, no seu livro *O Ócio Criativo*, cuja abordagem fornece uma interessante relação com o processo educativo.

Por fim, Einstein esclarece que para se atingir essas metas é preciso ainda um outro tipo de liberdade, que ele caracterizou de liberdade interna (ou liberdade de espírito), a qual constitui uma possibilidade de reação aos preconceitos, aos hábitos irrefletidos e ao autoritarismo. Tal noção de liberdade está muito próxima daquilo que Immanuel Kant denominou de autonomia do sujeito, cuja disposição é uma conquista individual que responde à necessidade de uma sociedade esclarecida.

Essas considerações nos permitem concluir acerca da Liberdade (interna e externa) que o seu dignificante exercício constitui uma condição para o desenvolvimento social e pessoal, além de permanecer uma constante conquista que nunca é plena: como elemento fundamental na construção dos Direitos Humanos ela também precisa ser cultivada, nada está garantido...! A Promoção desses valores fundamentais – dignidade, liberdade, autonomia – é um *processo* que, historicamente, de tempos em tempos, sempre envolveu perdas e ganhos, por isso a necessidade de sempre reafirmá-los e praticá-los. Tudo indica que esta parece, propriamente, uma tarefa para a educação.

As Escolas, diz Einstein, “podem favorecer no desenvolvimento da liberdade interna incentivando o pensamento independente” (1994, p. 16). Certamente, uma avaliação cuidadosa desta diretiva educacional apontaria para a necessidade de reformar o nosso modo tradicional de ver a Escola. De acordo com o famoso cientista alemão, é um erro ver na Escola um “mero instrumento para a transmissão de conhecimento (informação)”, pois a saúde da sociedade depende em alto grau da Escola – ora, “o conhecimento é algo morto; a escola, no entanto, serve aos vivos” (1994, p. 36).

Nesse sentido, “o objetivo da Escola deve ser a formação de indivíduos capazes de ação e pensamento independente, e que vejam no serviço à comunidade seu mais importante problema vital” (1994, p. 36), pois não resta para a sociedade recorrer a outra fonte de ajuda. As Escolas, no entanto, se comportam como “castelos protegidos”, “ilhas isoladas” ou “pequenas fábricas de produção em série”, ignorando a contextua-

lização dos seus fins sociais, de tal forma que elas se mostram pouco à vontade quando se trata de servir à comunidade a que pertencem.

Assim, para Kant, como para nós, “parece vigorar uma estranha e não esperada marcha das coisas humanas, pois quando se considera esta marcha em conjunto, quase tudo nela é um paradoxo” (1985, p. 114). Será que não sabemos agir de acordo com a *dignidade* e a *liberdade* a nós conferida, cuja conquista custou caro às gerações que nos antecederam?! Ontem, como hoje, o futuro permanece insondável, de modo que não podemos saber se caminhamos para um mundo melhor, ou se trilhamos para nossa autodestruição; o que podemos ou devemos fazer diante disso ainda é uma escolha livre que, por isso mesmo, depende da consciência de cada um e, por certo, pelo que foi assinalado, não será alcançado com uma mera revolução ou com um progresso espontâneo.

Por esse motivo, o processo educativo parece, de fato, consistir numa alternativa com razoável potencial de efetividade quanto ao cultivo e à promoção dos Direitos Humanos, na medida em que constitui uma ação planejada ou um projeto intencional<sup>6</sup>. Entretanto, prevalece um certo (e incômodo) distanciamento da Escola, do seu “Projeto Educacional” (também denominado Projeto Político-Pedagógico), em relação à sua necessária interação com a comunidade a que pertence. Falta-lhe a contextualização dos fins sociais no plano pedagógico, de cuja responsabilidade intrínseca ela vem se esquecendo. Esta interação

---

6 Na sua pequena (e pouco conhecida) obra *Sobre a Pedagogia*, I. Kant procurou pensar uma “educação” que correspondesse à *promoção* do *processo de esclarecimento*; por isso, nas suas primeiras considerações ressalta sua concepção (à época inovadora) da educação como projeto intencional. Tal concepção está afinada com uma função essencial da Educação: *aperfeiçoar a sociedade*, ou seja, “conduzir a posteridade a um grau mais elevado que o atingido” (1996, p. 25), desenvolvendo nos indivíduos suas *disposições naturais*, a fim de “tornar a humanidade mais *hábil* e mais *moral*” (1996, p. 25), assim como ensinar o homem a *usar sua liberdade*, de modo a “não se deixar conduzir pelos outros” (1996, p. 33).

é um canal importante para o reconhecimento e a prática de valores sociais essenciais à sobrevivência da sociedade, como, por exemplo, o equilíbrio entre liberdade individual e harmonia da vida social, a solidariedade, o respeito à vida, a adaptação inteligente dos meios aos fins.

Foi dito que, em parte, a função e finalidade da Escola é “servir a comunidade a que pertence”, desenvolvendo nos indivíduos as qualidades e capacidades fundamentais e valiosas para a vida social, além de simplesmente transmitir o conhecimento acumulado de uma geração para outra. O que supõe partir da ideia de que “a educação da juventude deve sempre visar um estado de coisas melhor possível no futuro”. Neste sentido, sua mais importante contribuição ainda é, sem dúvida, a de aperfeiçoar a condição humana dos indivíduos e, conseqüentemente, da vida social. Deste modo, parece fundamental considerar a idéia de que a educação não é só *interferência planejada*, mas que deve ser vista também como *projeto intencional*, no sentido proposto por Kant, ou seja, de procurar atingir, além de fins *intelectuais*, fins *sociais* significativos.

Assim, o ponto de partida e referência fundamental para compreender o processo educacional pensado aqui é o de que o Projeto Educacional da Escola também precisa reverter seus préstimos educativos em proveito de fins sociais, procurando favorecer nos indivíduos as qualidades e capacidades fundamentais e valiosas para a vida social, dado o indiscutível valor pedagógico e social que sua formação possui.

No entanto, enquanto assume responsabilidade educacional pela formação dos indivíduos, a Escola parece ter eliminado de seu Projeto Educacional os *fins sociais*. De tal modo que, a falta de efeitos sociais significativos decorrentes das atividades educativas da Escola tende a enfraquecer perigosamente as forças que mantêm o espírito social da coletividade longe de uma indesejável e já insinuante *desintegração social*, justamente quando a sociedade precisa ser, sobretudo, composta por cidadãos preparados, atuantes e reflexivos, a fim de estabelecer um contrapeso de efeito diante da incompetência do Estado.

Nos últimos vinte anos, organizações nacionais e internacionais,

encontros e programas socioambientais têm ressaltado a necessidade de que a educação corresponda às expectativas e necessidades *coletivas* da vida social, contribuindo com o desenvolvimento saudável dos indivíduos e da comunidade de que faz parte<sup>7</sup>. Assim, é preciso que as Escolas promovam o desenvolvimento da consciência ambiental, da ação cívica, de habilidades, qualidades, capacidades e valores que levem à realização de ações individuais e coletivas úteis à solução dos problemas sociais da comunidade política.

Entretanto, a Escola se *desprendeu* de sua natureza e função social, a qual lhe permite compreender seu significado, importância e lugar nas sociedades modernas (em particular na comunidade a que pertence), isto é, a Escola se afastou da importante função de ser um *instrumento útil* à vida social (pelo menos, ela não tem sido uma alternativa), não tem se colocado como um meio combativo diante dos problemas socioambientais que inevitavelmente teremos que enfrentar (é preciso reconhecer, contudo um tímido movimento nesta direção em relação às Escolas mais esclarecidas). A Escola não pode continuar sendo considerada como um lugar exclusivamente destinado à mera *transmissão de conhecimento*. Sua ação educativa deve ultrapassar o plano puramente intelectual e mecânico, cuja meta educacional básica é a simples transmissão de informação, para garantir que os educandos “vejam no serviço à comunidade seu mais importante problema vital”.

Não temos dúvida de que esta é uma forma efetiva de promover e sustentar o desenvolvimento saudável do indivíduos, das comunidades e da vida social, de um modo geral. Entretanto, na grande maioria das escolas brasileiras, mesmo quando elas têm um Projeto Educacional,

---

7 Ver PCN, Lei n. 9795/99, em especial da educação ambiental, Conferência de Estocolmo (16/05/1972), Carta de Belgrado (1975). Mais recentemente, o parecer do CNE 5/2005, que propõe nova estrutura e diretrizes para o curso de Pedagogia. Ver também a LDB, Lei n. 9394/96, e, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

ainda é perceptível que o espírito humanista praticamente permanece no papel.

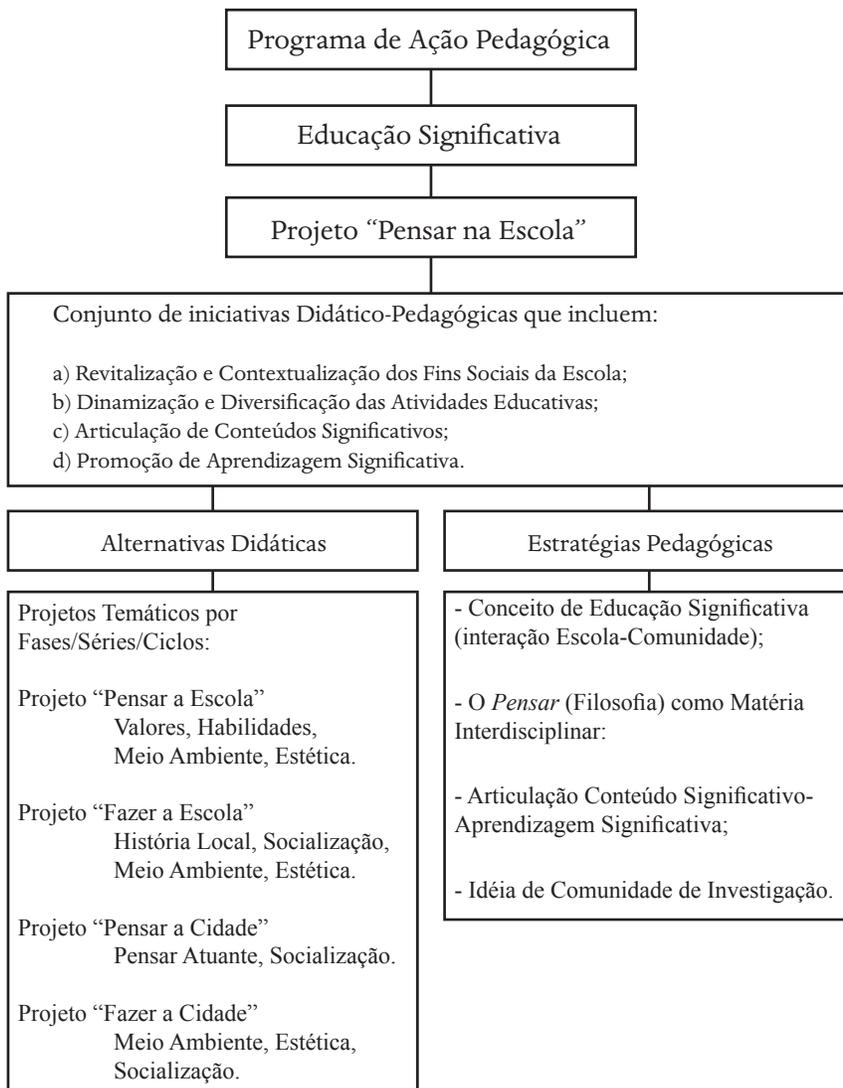
Assim, um norte vocacional fundamental para os propósitos da Escola, os quais podem garantir a promoção dos Direitos Humanos, é a presença do espírito humanista. O que permanece na base deste espírito é a compreensão do homem como um ser eminentemente ético e do caráter sociocultural de sua existência – o que implica considerar este homem como um ser que deve estar preparado para pensar e agir em sociedade, de forma cooperativa, solidária e autônoma. Mas, a inexistência do estímulo ao pensamento independente, à ação competente e à cooperação no ambiente escolar, produziu uma espécie de apatia (alarmante) em relação a sua importante influência na vida social, fragilizando as bases mais elementares da integração social no interior da comunidade política. Neste sentido, parece indiscutível estabelecer como prioridade nas Escolas o despertar do espírito humanista, caso contrário, a necessidade de tratar o homem de acordo com sua *dignidade* não sobrevirá.

### Referências bibliográficas

- DE MASI, Domenico. *O Ócio Criativo*. São Paulo: Sextante, 2000.
- EINSTEIN, Albert. *Escritos da Maturidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- HOBBS, Thomas. *Leviathan*. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Col. Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Unimep, 1996.
- POPPER, Karl. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: UnB, 1982.
- VENDRAMINI, Luiz Carlos. *Platão e os Fundamentos da Politéia*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1997.

## Apêndice

### I – Síntese Esquemática do Programa de Ação Pedagógica



## II – Síntese do Projeto “Pensar na Escola”

- 1) Consiste num Projeto que propõe a revitalização do ambiente escolar (médio prazo) mediante mecanismos e estratégias didático-pedagógicas que visam:
  - a) Dinamização e diversificação da relação ensino-aprendizagem;
  - b) Promoção da identidade da Escola;
- 2) Propõe um trabalho inicial intra-escolar com posterior interação e ampliação das atividades no âmbito da comunidade.
- 3) Constitui um Projeto aberto que permite e requer agregação de outros projetos temáticos no âmbito das disciplinas;
  - a) Filosofia (disciplina articuladora da educação significativa);
  - b) Disciplinas afins: Bio., Soc., Artes, Hist., Port., Geo., Fís., Infor. (Projetos temáticos que agregam valores a práticas sociais a partir dos “Temas de Reflexão/Ação”);
- 3) Sua abrangência permite a articulação entre Ensino Fundamental e Médio, assim como a interação com a *comunidade local* (não excluindo a *sociedade*, de um modo geral);
- 4) Sumariamente, os objetivos do Projeto abrangem:
  - a) Reduzir o “aulismo”, o “verbalismo”;
  - b) Desenvolver habilidades, competências, atitudes (espírito cooperativo, solidariedade), autonomia;
  - c) Promover a consciência crítica, o pensamento independente e ação competente;
  - d) Promover a interação Escola-Escola, Escola-Comunidade, Professor-Aluno-Família;
  - e) Promover Valores Sociais importantes para a Coletividade;

## 5) Projetos Temáticos (Pensar a Escola, Fazer a Escola...)

- a) Temas de Reflexão/Ação
- Cidadania
  - Meio-Ambiente
  - Estética
  - Direitos Humanos

### CIDADANIA

- Temas: Direitos e Deveres, Violência, Trabalho, Cooperação, Solidariedade, Trânsito;
- Atividades: Jornais, Cartilhas, Manifestações, Oficinas, Visitas, Mapeamento da Cidade/Comunidade (base para pesquisa de campo);

### MEIO-AMBIENTE

- Temas: Qualidade de Vida, Lixo, Turismo, Saúde, Lazer, Clima;
- Atividades: Atitude, Exposições, Ação Planejada, Visitas;

### ESTÉTICA:

- Temas: Ambiente Agradável, Arquitetura (Espaço, Forma);
- Atividades: Visitas, Exposições, Ação Planejada (interação Escola-Comunidade);

### DIREITOS HUMANOS:

- Tema: Abrange todos os anteriores;
- Atividades: Todas as anteriores;

## 6) Fases do Projeto “Pensar na Escola”:

- a) Fase I (*Pensar a Escola e Fazer a Escola*);
- b) Fase II (*Pensar a Cidade e Fazer a Cidade*);

## 7) Alternativas Didático-Pedagógicas:

- a) Interdisciplinaridade;
  - b) Contextualização (Conteúdos Significativos, Interação Escola-Comunidade);
  - c) Diversificação (Procedimentos Didáticos e Metodologias de Ensino);
  - d) Pedagogia de Projetos;
  - e) Comunidades de Investigação;
  - f) Monitorias;
- 8) Estratégias de Ação:
- a) Disciplinas (Apoio Teórico, Base Científica e Orientação Prática);
  - b) Planejamento Conjunto (Horários, Datas Estratégicas);
  - c) Elaboração de Projetos agregados contendo Apresentação, Objetivo, Justificativa, Metodologia, Cronograma e Bibliografia;
  - d) Ação Planejada;
- 9) Apoio Logístico:
- a) Recursos Internos;
  - b) Serviço Voluntário;
  - c) Doações;
  - d) Recursos Adicionais;

Caso o leitor veja interesse em discutir o Programa poderá entrar em contato com o Autor pelo seguinte correio eletrônico: [l.c.vendramini@hotmail.com](mailto:l.c.vendramini@hotmail.com).



