

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LETÍCIA BRAMBILLA DE ÁVILA

POR QUE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS?

CURITIBA

2013

LETÍCIA BRAMBILLA DE ÁVILA

POR QUE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS?

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Direito na Faculdade de Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Vera Karam de Chueiri

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Aos meus pais- meus guias, minha luz e meus motivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e sempre, aos Meus Pais, porque deles sou um pouco não os sendo, e já aqui há uma mistura indissociável do que sou de mim e do que sou deles. A eles não dispenso mais palavras, porque nosso amor é mais em gestos cotidianos e calados.

À vida pela graciosidade e beleza com que ela se apresenta a mim, mesmo nos tropeços (infindáveis!) e nas minhas falhas de sentido. Ela me percorre abrindo novas paisagens para tirar a poeira dos vendavais. Revisita lugares, resignificando-a. Me traz epifanias incríveis. E me apresenta pessoas que fazem a felicidade transbordar em mim. Não me canso de compartilhá-la sempre com este vasto e louco mundo.

À minha família por ser uma extensão dos meus pais. Tudo que neles possa faltar ou sobrar, nela encontro o equilíbrio. Aos meus irmãos, por acreditarem em mim e darem forças para que a caminhada pareça mais leve. Às minhas doces tias: pelo entusiasmo, carinho e mimos. Aos meus primos pela nossa tão vivida infância, que sempre será fonte de inspiração e de ânimo.

Agradeço aos meus amigos por estarem, do meu lado nos momentos que precisei de força, de paciência, de amizade e de amor. Aos amigos que conheci em Curitiba e conquistaram todo meu coração para desejar ficar. A todo pessoal da eterna N2. Às meninas do 31B com quem pude dividir não apenas as despesas da casa, mas a vida do dia a dia e a amizade. Ao Rafa, por suas visitas de surpresa, com sua música e seu sorriso. À Ju que foi por muitas vezes minha família quando não a pude ter por perto. À Lygia pelos nossos valiosos encontros, compartilhando angústias, sonhos e sorrisos. À Stephanie por partilhar comigo anseios, ideais e, ainda, as manhãs e os finais de semana que fizeram essa monografia encontrar seu caminho.

Agradeço aos meus professores inspiradores que tornaram possível um quinto ano mais prazeroso e mais vivo: Vera, Leandro, Melina e Priscila.

Na busca de uma identidade ampliada e que valoriza as individualidades dentro de um coletivo.

A quem possa interessar, Balé Teatro Castro Alves

RESUMO

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PRETENDE CRIAR CULTURA DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS. TEM-SE DISCUTIDO A ESSE RESPEITO INTERNACIONAL, REGIONAL E NACIONALMENTE DESDE 1945 COM A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS E COM O SURGIMENTO DE DIVERSAS OUTRAS FONTES QUE VIERAM A DEFINI-LA E REAFIRMÁ-LA. DESSE CONTEXTO, MUITOS SÃO AS ALTERNATIVAS DE SUA APLICABILIDADE, SENDO NECESSÁRIO REALÇAR SUAS FINALIDADES E SEUS PROPÓSITOS. O BRASIL INICIOU A CRIAÇÃO DE PLANO NACIONAL NA DÉCADA DE 90 COM REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS. EM 2003, FOI LANÇADA SUA PRIMEIRA VERSÃO E, EM 2006, A SUA VERSÃO REVISADA COM PROPOSTAS DE COLABORADORES INTERNOS E EXTERNOS QUANTO AO ESTADO. NO ENTANTO, APESAR DO DEBATE NÃO SER RECENTE, A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS AINDA NÃO É PRÁTICA DIFUNDIDA NO COTIDIANO BRASILEIRO NOS ESPAÇOS QUE A ELA FORAM PROPOSTAS, COMO EDUCAÇÃO FORMAL. DESSA FORMA, ESSA MONOGRAFIA TEM POR OBJETIVO DEMONSTRAR OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A SUA NECESSIDADE COMO FORMA DE CONTRIBUIR PARA FORMAÇÃO DA CIDADANIA E DA IGUALDADE.

Palavras-chave: direitos humanos, educação, plano nacional de educação em direitos humanos

ABSTRACT

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS HAS THE GOAL OF ACHIEVING A CULTURE OF RESPECT OF HUMAN RIGHTS. IT HAS BEEN DISCUSSED ON THIS SUBJECT INTERNATIONALLY, REGIONALLY AND NATIONALLY SINCE 1945 WITH THE UNIVERSAL HUMAN RIGHTS DECLARATION AND WITH THE APPEARING OF MANY OTHER SOURCES THAT CAME TO DEFINE IT AND REAFIRM IT. ON THIS CONTEXT, MANY ARE THE ALTERNATIVES OF ITS APPLICABILITY, BEING NECESSARY THE CREATION OF A NATIONAL PLAN IN THE 90's WITH THE REDEMOCRATIZATION OF THE COUNTRY. IT WAS RELEASED IN 2003, IT'S FIRST VERSION AND, IN 2006, IT'S REVISED VERSION WITH PROPOSALS OF INTERNAL AND EXTERNAL COLABORATORS ABOUT THE STATE. HOWEVER, DESPITE THE DEBATE COULD NOT BE CONSIDERED A RECENT ONE, THE EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IS NOT YET A SPREAD PRACTICE IN THE BRAZILIAN EVERYDAY LIFE IN THE SPACES THAT WERE PROPOSED TO, LIKE FORMAL EDUCATION. ON THIS REGARDS, THIS MONOGRAPHY HAS THE OBJETIVE TO DEMONSTRATE THE FUNDAMENTALS OF EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND ITS NECESSITY AS A FORM OF CONTRIBUTION TO THE FORMATION OF CITIZENSHIP AND IGUALITY.

Key words: human rights, education, education in human rights national plan

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	12
2.1 DEBATE CONTEMPORÂNEO DE DIREITOS HUMANOS	12
2.2 O QUE É EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	19
3. POR QUE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS?	25
3.1 VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS	25
3.2 O RECONHECIMENTO DO OUTRO	31
3.3 O RECONHECIMENTO DE SI MESMO	35
4. MARCOS NORMATIVOS	38
4.1 MARCOS INTERNACIONAIS	38
4.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	40
4.3 DIREITO À EDUCAÇÃO	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

INTRODUÇÃO

“Querida professora: Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram aquilo que nenhum homem deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros instruídos; crianças envenenadas por médicos educados... Por isso, desconfio da educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a se tornarem humanos”

Haim Ginott

As barbáries da primeira metade do século XX ensejaram a Declaração Universal de Direitos Humanos e criação da Organização das Nações Unidas. Ainda, nas décadas de 60 e 70, o surgimento de regimes ditatoriais na América Latina trouxe consigo graves violações de direitos humanos. No entanto, a superação desses contextos históricos não acarretou a afirmação ampla e concreta dos direitos humanos. O Brasil possui profundas e cotidianas violações, que não raramente são silenciadas.

A educação em Direitos Humanos é política pública nacional que advém de discussões a respeito dos direitos humanos nacional e internacionalmente, de forma a corroborar com outras ações que visam o respeito de direitos.

Para adentrar nesse tema, é necessário contextualizar o debate contemporâneo de direitos humanos, bem como de onde vem e quais os rumos pretendidos com essa educação. A respeito dos direitos humanos, dois foram os debates apontados como os de mais relevância para o tema em questão: a necessidade de superar a bipolaridade do discurso de direitos humanos entre o universalismo e o relativismo cultural e a importância da interdependência, da inter-relação e da indivisibilidade dos direitos civis e políticos com os direitos econômicos sociais e culturais. O primeiro, pois os direitos humanos devem ser bem situados para que a educação não seja legitimadora de condutas (universalistas ou relativistas) que por fim são opressoras e o segundo, pois a educação em Direitos Humanos se coloca junto dos direitos sociais, ao mesmo tempo em que tem como finalidade o pleno exercício dos direitos civis e políticos. A partir disso, é possível delinear o conceito e as finalidades da educação em Direitos Humanos.

Buscou-se demonstrar que a construção de sociedade com cultura de respeito aos direitos humanos só será possível com transformação dos indivíduos e das coletividades em que eles se inserem. Nesse aspecto, duas idéias são centrais:

a hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos e a racionalidade de resistência de Joaquín Herrera Flores. A primeira traz à tona o reconhecimento de culturas diferentes por suas incompletudes. E a segunda, o alicerce fundamental para que os indivíduos se reconheçam enquanto sujeitos de direito e participantes do contexto social e político.

Por fim, serão apresentados alguns marcos normativos que afirmam a educação em Direitos Humanos. Porém, não com a finalidade de descrevê-los, mas de demonstrar que, tanto internacionalmente quanto internamente, há muito já existem meios formais suficientes para implementação da educação em Direitos Humanos.

Desde a década 90, existem esforços específicos para educação em Direitos Humanos. No entanto, no Brasil, a política pública ainda não logrou êxito nos espaços que pode se inserir. Assim, tem como objetivo essa monografia fundamentar as razões que levam à inserção dos direitos humanos na educação em todos os eixos trazidos pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos lançado em 2003, revisado em 2006 e direcionado em 2009 pelo Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3).

É importante frisar que outros marcos normativos e de ação governamental sobre o direito à educação corroboram com essa política, tal qual a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Programa Nacional de Educação, o que demonstra que ela faz parte de demanda social conjunta por mudanças que ganhou novos espaços nos meios institucionais com a redemocratização do país.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos têm como fim último a garantia da dignidade da pessoa humana. O tema se torna espinhoso, porque, não raramente, direitos que visam essa garantia entram em conflito. Ainda, porque se nota uma “predileção” para a afirmação de direitos civis e políticos em relação aos direitos sociais, econômicos e culturais, nos quais a educação- e outros temas fundamentais à dignidade humana- se insere. Conectado ao debate contemporâneo que se faz de direitos humanos estão os nortes que a educação em Direitos Humanos deve seguir.

2.1 DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE DIREITOS HUMANOS

O conceito de direitos humanos é comumente estudado a partir da construção histórica advinda do direito natural. Na história ocidental, a Modernidade por meio do Iluminismo adjunto às Revoluções Burguesas, no século XVIII, tem papel fundamental para positivação dos direitos naturais e tem seu marco com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França. Não por acaso, o início da Idade Moderna é coincidente com a formação dos Estados. Conforme Norberto Bobbio, as relações sociais, que anteriormente davam-se entre súditos e soberanos, passam a ocorrer entre cidadãos e entre cidadãos e o Estado, ou seja, não há, ao menos formalmente, relação regulada por meio grupo social ao qual o indivíduo pertence.¹

Melina Girardi Fachin aponta que as teorias contratualistas e a laicidade do direito natural é o que faz consagrar esses direitos a partir da Idade Moderna. Não obstante a concepção desses direitos tenha emergido nesse período, há raízes desde a Antiguidade (se se pensar no homem como titular de direitos subjetivos), passando pela sociedade grega (através da mitologia que coloca o sujeito no centro da racionalidade) e pelo período histórico antecedente nos pensadores da Idade Média.²

O conceito de direito humanos da atualidade é compreendido a partir da formação da Organização das Nações Unidas em 1945 pela Carta das Nações ou

¹ BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 28-32 e p. 60-61

² FACHIN, Melina G. **Fundamentos dos Direitos Humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. p. 15-40

Carta de São Francisco. Essa carta previu a manutenção da paz e da cooperação internacional. Em 1948, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Assembleia Geral das Nações Unidas e, em 1993, a Declaração de Viena, confirmando o compromisso universal prestado.³

Assim, historicamente há a formação do que é chamado de direitos humanos. Considerando que esse longo uso pela história, incluindo a Declaração Americana de Independência, a Declaração dos Direitos do Homem no século XVIII e a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, Amartya Sen explica o plano de existência dos direitos humanos, com o propósito de refutar a crítica de que a ideia de direitos humanos não possui razoabilidade por se calcar simplesmente no fato de as pessoas serem humanas.⁴

Contemporaneamente, pensar em direitos humanos nos leva a dois conceitos que, em princípio, são inconciliáveis: o universalismo e o relativismo cultural. Flávia Piovesan apresenta a questão com dois questionamentos: “porque temos direitos? As normas de direitos humanos podem ter um sentido universal ou são culturalmente relativas?”⁵ Nesse sentido, propõe a reflexão Melina Fachin: “questiona-se o próprio conceito de direitos humanos e seus baldrames filosóficos: o homem ou a cultura?”⁶

Ensina Piovesan que enquanto para universalistas há *mínimo ético irreduzível*, para os relativistas os direitos advém de sistema político, econômico, cultural, social e moral de cada cultura.⁷

Ambos os conceitos ficam claros quando se apreende os contextos em que surgiram. O universalismo parte da ideia de direitos humanos formada no contexto pós-guerra e pós-nazismo. Assim, os direitos humanos devem proteger todas as pessoas sem distinções, tendo em vista que o requisito único para titularidade de direitos é a condição humana.⁸

³FACHIN, Melina G. **Fundamentos dos Direitos Humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. p. 63-75

⁴SEN, Amartya, **The Idea of Justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 355-357

⁵PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 08

⁶FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. *In: Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas*, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 78

⁷PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 16

⁸PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 13

No pós-guerra, diante do nazismo, há reencontro com as ideias do pensamento kantiano de moralidade e de dignidade, Direito cosmopolita e paz perpétua. Assim, transita-se de concepção “hobbesiana” de soberania, centrada no Estado, para uma concepção “kantiana” de soberania, centrada na cidadania universal.⁹ Os indivíduos passam a ter direitos protegidos na esfera internacional por serem sujeitos direitos. Houve uma superação da concepção de que a forma como o Estado tratava seus nacionais era problema de jurisdição doméstica.¹⁰

Esse processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de sistema internacional de proteção desses direitos, composto de pactos e convenções ratificados pela maioria dos Estados do globo¹¹. Há o sistema global da ONU e os sistemas regionais de proteção a esses direitos, como o europeu, o americano e o africano, que são complementares entre si.¹²

O relativismo cultural vem como resposta ao amplo processo de internacionalização dos direitos humanos, que se construiu ao lado da globalização. A construção ocidental de direitos humanos impõe restrições violentas a culturas orientais.¹³ Nessa concepção, os direitos fundamentais variam conforme a localidade, uma vez que a ela estão atreladas características históricas e culturais próprias. O universalismo é visto, então, como uma tentativa eurocêntrica ocidental de impor uma versão hegemônica.¹⁴

Para os relativistas as culturas são *complexas, variáveis, múltiplas, fluidas e não estáticas*, o que impede a formação de uma moral universal, sendo fundamental o respeito às diferenças culturais de cada sociedade, bem como seu sistema moral. Dessa forma, as regras sobre a moral variam e as reivindicações morais derivam de um contexto cultural, que em si mesmo é fonte de validade.¹⁵

Jack Donnelly propõe escala de gradações entre universalismo radical e relativismo cultural radical. Assim, explica que para os universalistas radicais a

⁹ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 10

¹⁰ PIOVESAN, Flávia. A universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. In: BALDI, C. A. (org.). **Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 47-48

¹¹ Atualmente 193 países são membros da Organização das Nações Unidas. (PAÍSES MEMBROS, ONUBR, Disponível em: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/paises-membros/> Acesso em: 10/09/2013)

¹² PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 14

¹³ FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 152

¹⁴ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 16-17

¹⁵ PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 17

cultura é irrelevante, sendo que os propósitos cosmopolitas estão acima do que de qualquer outra comunidade. Ainda, para os relativistas radicais, a cultura é em si a fonte de direito. Entre essas definições se encontra relativismo forte (que se aproxima de universalismo fraco), que considera a cultura como fonte principal de direitos, mas também reconhece alguns direitos básicos com aplicação universal, e o relativismo fraco (que pode ser chamado de universalismo forte) tem na cultura uma fonte secundária de validade dos direitos e o homem como a principal.¹⁶

As divergências entre um conceito e outro se revelam cotidianamente com violações mútuas. De um lado, não se contempla a complexidade de culturas que, inegavelmente, existem nos continentes para além do e no próprio ocidente. De outro, a inobservância de preceitos de direitos humanos em função de localismos pode conduzir à perpetuação de conservadorismo. Podemos citar dois exemplos que chamam a atenção: a proibição do uso do véu islâmico em locais públicos na França e a mutilação da genitália feminina em culturas não ocidentais.¹⁷

Assim sendo, ambas as perspectivas têm a sua razão de ser, ao mesmo tempo em que tanto uma quanto outra, promovem opressões às pessoas- individual ou coletivamente. Uma por que incorpora um valor universal como absoluto que, diante da complexidade social, não se revela universal de fato e outra por que a cultura impõe submissões aos indivíduos.

Essas diferenças entre as concepções de direitos humanos tiveram ênfase com o fim da guerra fria, pois outras vozes passaram a ter força no cenário internacional e, com isso, houve inserção de novos pensamentos. Exemplo nítido é o caso da China que na Conferência da Organização das Nações Unidas em Viena em 1993 questionou o núcleo da ideia de direitos humanos.¹⁸

O discurso acerca dos fundamentos dos direitos humanos se pauta a partir de uma *bipolaridade* em que se opõe o universalismo ao relativismo. Melina Fachin

¹⁶ DONELLY, Jack. *Universal Human Rights in Theory and in Practice*. Ithaca: Cornell University Press, 2003, p. 90 *apud* FACHIN, Melina. *Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos*. In: **Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas**, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 81-82

¹⁷ PIOVESAN, Flávia. *A universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas*. In: BALDI, C. A. (org.). **Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 60

¹⁸ FACHIN, Melina. *Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos*. In: **Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas**, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 78

aponta a complexidade do tema em estudo, de modo que se posicionar entre os dois pólos, tidos como inconciliáveis, restringe a multiplicidade da matéria e não tem se revelado suficiente para dar respostas às violações de direitos humanos existentes na atualidade.¹⁹

Joaquín Herrera Flores também ressalta a insuficiência do debate entre universalismo e relativismo por demonstrar que ambas as visões são distorcidas e reducionistas da realidade, funcionando como um *padrão de medida e de exclusão*. Afirma que cada uma dessas posições se assenta em uma visão abstrata (universalista) e em uma visão localista (relativista). Ambas possuem o problema do *contexto*, pois observa que na primeira, há uma carência absoluta de contexto por ser vazia de conteúdo quanto à realidade das pessoas e centrada nos preceitos de direitos ocidentais, enquanto que na visão localista relativista, há um excesso de contexto, que provocaria a exclusão de outras perspectivas, além da que é determinada pela cultura que se está inserido.²⁰

Outra questão presente no maniqueísmo da bipolaridade acerca do entendimento sobre direitos humanos se refere ao *centralismo unilateral*. Pois, as concepções, quer seja universalista ou relativista, se situam em um centro, que determina a interpretação das normas e da realidade. Assim, tudo o que não estiver em acordo com o ditado pelo centro é inferiorizado ou rechaçado.²¹

No tocante aos discursos de cada um dos lados dessa *bipolaridade* é possível vislumbrar que por um lado o universalismo adota um discurso jurídico abstrato, o qual ignora as diferenças de poder existentes entre as identidades sociais diversas, e de outro, o discurso relativista universaliza seus particularismos e, assim, também abre espaço para práticas violentas.²²

De acordo com Herrera Flores, defender um desses extremos representa uma violação aos fundamentos dos direitos humanos, haja vista que se estaria diante de um panorama extremando, intolerante e excludente, isto é dissonante com

¹⁹ FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. *In: Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas*, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 83-89

²⁰ FLORES, Joaquín H. *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 155-158

²¹ FLORES, Joaquín H. *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 155-156

²² FLORES, Joaquín H. *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 154-160

a alteridade do discurso jurídico dos direitos humanos. É preciso transitar por diversos meios, culturas, pensamentos de forma que a luta pelos direitos humanos seja, sobretudo, pela dignidade da pessoa humana.²³

Corroborando com esse pensamento, Boaventura de Sousa Santos, defendendo a necessidade de superação do debate entre universalismo e relativismo e entendendo-o como intrinsecamente falso, uma vez que os universalismos e os relativismos culturais não levam ao caráter emancipatório que deve se ater os direitos humanos.

Tanto Joaquín Herrera Flores quanto Boaventura de Sousa Santos abordam suas propostas de superação do *maniqueísmo bipolar* a partir da retomada de conceitos acerca da globalização e do neoliberalismo que produzem profundas desigualdades, tanto econômicas quanto culturais, entre países ricos e países periféricos, incluindo ainda crise da regulação social.

Sousa Santos aborda a globalização como a expansão global de localismos. A primeira forma é localismo globalizado quando um fenômeno local é globalizado com sucesso (como o *fast food*). A segunda forma é globalismo localizado que é marcado pelo impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas culturas locais (como conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação e *dumping* ecológico). Por outro lado, há visão positiva sobre a potencialidade que a globalização traz por meio do cosmopolitismo e do que se tem reconhecido como patrimônio comum da humanidade. Aquele como o não impedimento de que classes ou grupos subordinados também se internacionalizem como organizações transnacionais de direitos humanos e Federação Mundial de Sindicatos e esse como a preocupação com meio ambiente e a exploração do espaço exterior.²⁴

Herrera Flores aponta o neoliberalismo como a erosão das funções sociais do Estado, pois se vive na era da exclusão generalizada (em contraponto com o Estado de Bem Estar Social que se pautava na inclusão). Não exclui a possibilidade do universalismo dos direitos humanos, mas enfatiza que esse não pode ser um *ponto de partida*, tendo de ser *ponto de chegada*, após ter percorrido um *processo conflitivo, discursivo, de diálogo*, com o *entrecruzamento* (em oposição à

²³ FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 165

²⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001, p. 12-15

superposição) de propostas. Para o autor a expressão mais adequada, ao invés de multiculturalismo, é universalismo intercultural. Assim, “a visão complexa dos direitos aposta em nos situarmos na periferia. Só existe um centro. Periferias existem muitas.”²⁵

Sousa Santos propõe olhar os direitos humanos a partir de multiculturalismo que seja *guião emancipatório*, por meio de uma

pré condição de relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre competência global e a legitimidade local, que constituem dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos do nosso tempo.²⁶

A visão acerca de como entender os direitos humanos é fundamental para vislumbrar os meios de sua efetivação. Além disso, outra questão que ainda se coloca contemporaneamente e tem ampla relação com a prática dos direitos humanos, é a indivisibilidade e a autonomia dos direitos civis e políticos e dos direitos sociais, econômicos e culturais, isto é, uma vez que violado um desses direitos, os outros também os são.

A divisão dessas categorias, bem como a introdução da indivisibilidade foi uma inovação da Declaração da ONU de 1948. Assim, abarcou-se o discurso liberal (arts. 3º a 21) e o discurso social da cidadania (arts. 22 a 28). Tendo em vista que o primeiro adveio do contexto da Revolução Francesa, quando a intenção da classe burguesa era de limitar os poderes do Estado; e o segundo, do início do século XX, sob influência de uma concepção marxista-leninista da República Soviética Russa e pelo surgimento de Constituições sociais (tal qual Constituição de Weimar e a Constituição Mexicana), houve tentativa de conciliar o interesse de diferentes projetos políticos para que houvesse maior adesão.²⁷ Disso, surgiram dois pactos: Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

No entanto, tradicionalmente, esses últimos direitos são tidos como custos ao Estado, ao passo que os direitos civis e políticos apenas demandam uma

²⁵ FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p 151-164

²⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001. p. 16

²⁷ PIOVESAN, Flávia. A universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. In: BALDI, C. A. (org.). **Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 50-58

abstenção da postura Estatal. Assim, os primeiros são direcionados aos indivíduos e possuem autoaplicabilidade, enquanto os direitos econômicos, sociais e culturais são voltados aos Estados e é prevista a sua realização progressiva, mediante o empenho do máximo de recursos disponíveis, contando com assistência e cooperação internacional.²⁸

Esses conceitos demonstram, na verdade, uma escolha internacional de privilégio à aplicabilidade de um direito em função de outro. Exemplo disso é que se os direitos civis e políticos podem ter acesso a cortes internacionais por meio de petições individuais desde 1996, enquanto os direitos sociais apenas galgaram a mesma condição em 10 de dezembro de 2008 por meio de Protocolo Facultativo ao Pacto.²⁹

Nesse sentido, Alessandra Bontempo demonstra que a partir da década de 1990, com o Consenso de Washington³⁰, a globalização econômica e as políticas neoliberais tem tido alto impacto negativo para a aplicabilidade plena dos direitos sociais. Uma vez que ao Estado é determinado que recue os gastos públicos e flexibilize leis trabalhistas e fiscais é evidente que o bem estar social- previsto na Constituição da República- perde o seu espaço, a não ser que o administrador público opte por fomentá-lo, ao invés de cumprir a agenda de metas econômicas que lhe foram propostas.³¹

2.2 O que é educação em Direitos Humanos

A educação em Direitos Humanos é discutida desde a Declaração Universal de 1945. Dada a abrangência que o tema possui muitas podem ser as suas formas, sendo que Plano Mundial e Plano Nacional, adiante explanados, dão algumas diretrizes.

²⁸ PIOVESAN, Flávia; GOTTI, Alessandra P.; MARTINS, Janaína S. A Proteção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. *In*: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003. p. 122-125

²⁹ PIOVESAN, Flávia; GOTTI, Alessandra P.; MARTINS, Janaína S. A Proteção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. *In*: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003. p. 125-126

³⁰ Política do Fundo Monetário Internacional – FMI –, formulada em conjunto com outros organismos financeiros, como Banco Mundial, que visa à aplicação de medidas neoliberais para a reforma e a estabilidade das economias emergentes, tal qual o Brasil.

³¹ BONTEMPO, Alessandra G. Os Direitos Sociais e Discricionariedade do Administrador na Implementação de Políticas Públicas. *In*: PIOVESAN, Flávia (org.); IKAWA, Daniela (org.). **Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: perspectivas e desafios contemporâneos**. Curitiba: Juruá, 2010. vol. III. p. 591-626

Apesar da internacionalização dos direitos humanos após as guerras mundiais, já nas décadas de 60 e 70 começam a ser implementadas ditaduras militares na América Latina, promovendo diversas violações de direitos humanos. É interessante observar que nesse contexto o Brasil se tornou signatário do pacto internacional dos direitos civis e políticos e do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais em 1966.³²

Em meio a Ditadura Militar, foram formadas comissões de direitos humanos que começaram a colocá-los em pauta ao lado das lutas políticas, disputando espaço contra o discurso hegemônico. Aos poucos, a imprensa, mesmo que conversadora, passa a contemplar algumas discussões; as escolas, ainda que de forma genérica inicia a abordagem de assuntos como democracia, liberdade, cidadania, diversidade e identidade e cursos e palestras específicas surgem.³³

A partir da década de 1980, militantes dos direitos humanos, por meio de organizações e movimentos, passaram a olhar para a questão dos direitos sociais, econômicos e culturais, para além de suas preocupações e denúncias quanto aos direitos civis políticos. Na esteira disso que a educação em Direitos Humanos ganhou espaço e relevância. Situa-se no princípio no espaço da educação não-formal, por estar ao lado da educação popular, e atinge o debate dos processos escolares em alguns países como Peru, Chile, México e Brasil.³⁴

Em 1999, Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica³⁵, com a finalidade de fazer um levantamento crítico acerca da educação em Direitos Humanos na América Latina na década de 90, realizou pesquisa com representantes da Argentina, do Chile, do Peru, do Brasil, da Colômbia, da Guatemala e do México, culminando num seminário no Peru.³⁶ O Brasil adotou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no final de 2003, após processo

³² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8830&Itemid= Acesso em: 10/09/2013. p. 7

³³ SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos: da ditadura à atualidade, *In*: SILVERIA, Rosa Maria G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 81

³⁴ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 401

³⁵ Ver mais em <http://www.iidh.ed.cr>

³⁶ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 403

de debate iniciado com a formação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pela portaria 98/2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais.³⁷

Vera Maria Candau ensina que para pensar os direitos humanos -e, assim, os nortes da educação- o discurso da igualdade tem de estar indissociado do reconhecimento das diferenças, o que significa combater as discriminações e os preconceitos. Ainda, assevera que a educação em Direitos Humanos adquiriu nessas décadas uma polissemia de significados em que diversos temas são assim tidos, sem que necessariamente estejam ligados a projeto político para sociedade. Dessa forma, alerta para que não seja tomada por um vazio teórico e, em especial, prático.³⁸

Para Sime:

A educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares. Isto marcará discrepâncias com visões educativas neutras e com outras que não compartilham as mesmas opções. Nisto residia grande parte da energia ética e política de então que era partilhada por diferentes setores: propor uma sociedade alternativa e uma maneira de construí-la. No entanto, esta imagem do projeto que se assumiu nos anos 70 e 80 hoje está profundamente questionada. Aconteceram mudanças muito importantes no país e no mundo, assim como no terreno propriamente pedagógico, que exigem uma revisão do projeto histórico.³⁹

Paulo Freire ensina que a educação tradicional, que tem por base uma prática bancária, isto é, em que os educandos são meros receptores de

³⁷ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em 04/10/2013

³⁸ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 400-404

³⁹ SIME, L. Educacion, Persona y proyecto Histórico. In: MAGENDZO, A. (Org.) **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994, apud CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 402

conhecimento pronto e determinado, tratando os sujeitos como desconexos de sua história. Assim, as pessoas que são marginalizadas são tratadas como “seres de fora”, enquanto, na verdade sempre estiveram dentro da estrutura, a qual as transforma em “seres para o outro”. Freire propõe que não haja uma incorporação ou uma inserção nessa estrutura para que sejam “seres para si”. Em outras palavras, os oprimidos devem empoderar-se e ser parte de suas histórias, não estando à margem dela, servindo a outro.⁴⁰

Para tanto, tem de haver uma ação política para a liberdade e, assim, deve ser feito com e para os oprimidos, uma vez que se trata de liberdade de homens e não de coisas. É uma auto-libertação, pois ao passo que ninguém se liberdade sozinho, ela não se faz a partir do outro.⁴¹

O modelo de educação que não visa ao reconhecimento de si mesmo em sua independência e potencialidade interessa apenas à permanência do discurso hegemônico, mantendo-se as relações de poder tal qual como são.⁴²

Nesse sentido, com padrão de educação bancária, não há a formação nas pessoas de sentimento de pertença e de protagonismo social. Na América Latina, não há pelos cidadãos a percepção de que são sujeitos de direito. Pelo contrário, no Brasil, possuir direitos, nas palavras de Candau, é uma dádiva, uma vez que estamos atrelados a cultura paternalista e autoritária.⁴³

A partir disso, Candau propõe três elementos fundamentais para educação em Direitos Humanos. O primeiro elemento diz respeito justamente à formação de sujeitos de direito em nível pessoal e coletivo. O segundo deles é o empoderamento, isto é, as pessoas que não possuem poder nas decisões e nos processos coletivos dentro da sociedade por serem minoradas devem tomá-lo para si. O terceiro abarca os processos de transformação para construção de uma sociedade democrática e humana. Há, assim, correlação e interdependência entre esses elementos para que haja prática emancipatória na educação em Direitos Humanos.⁴⁴

⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 35

⁴¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 30

⁴² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 30

⁴³ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa Maria G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 404

⁴⁴ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa Maria G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 405-406

Para além do contexto latino americano, a educação em Direitos Humanos advém de uma proposição global. Upenda Braxi coloca que os instrumentos de direitos humanos atuais, fundados com a ONU, se pautam, além do trabalho de governos, diplomatas e estadistas, em lutas populares por direitos, constituindo, assim, duas perspectivas distintas que propiciam diferentes abordagens para a educação em Direitos Humanos. É, então, das lutas populares que a educação deve começar. Se por um lado, a Era dos Direitos impõe limites ao poder do Estado, por outro a sociedade provoca, de maneira abundante, violações em direitos humanos.⁴⁵

Baxi analisa a educação em Direitos Humanos tem origem no texto original da Declaração Universal dos Direitos Humanos, principalmente em seus arts. 26 e 29, uma vez que o primeiro trata do direito à educação (individual e cidadã); e o segundo, do desenvolvimento livre e pleno. Afirma que os autores da Declaração Universal pensam na educação em Direitos Humanos como uma estratégia para proteção da paz em todas as dimensões e níveis.⁴⁶ Luis Alberto Warat corrobora indicando também que o preâmbulo da Declaração assevera que a implementação dos Direitos Humanos é associada à intervenção educativa.⁴⁷

Dois problemas deduzidos da educação em Direitos Humanos globalmente são trazidos pela ótica de Baxi. No norte, há um “cansaço” dos direitos, haja vista *explosão de enunciados de direitos humanos* e questionamentos acerca da efetividade da transformação humana num modelo liberal de direitos individuais. No sul, o que se nota é “cautela”. Em relação a isso formula algumas questões (com a ressalva de sua síntese): os direitos humanos deveriam ser pluralistas, enquanto, na verdade, os são hegemonicamente ocidentais; a tradição clássica e liberal de direitos contribui para uma justificativa de continuação do colonialismo e imperialismo; as ações de direitos humanos escondem em seu bojo objetivos político-econômicos de dominação do Norte; o Norte não possui intento de eliminar as violações de direitos humanos por meio de seus ordenamentos jurídicos, pois não

⁴⁵ BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard Pierre et al (org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. p. 227-229

⁴⁶ BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard Pierre et al (org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 231

⁴⁷ WARAT, Luis Alberto. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf Acessado em 07/10/2013

há uma submissão de suas economias a padrão humano comum de valor à vida com desrespeito a declarações da ONU e diplomacia cúmplice com violações em direitos humanos no Sul; o modelo clássico de direitos humanos está vinculado ao mercado com reforço do individualismo e do consumismo; não há reconhecimento de tradições religiosas, culturais e inter-religiosas para a promoção de fraternidade, solidariedade, dignidade, justiça e direitos.⁴⁸

Diante desse panorama, Baxi aduz que mesmo no campo simbólico, nada contribui para os direitos humanos a negação dos elementos de dominação e hegemonia e do paradigma liberal e ainda que é um *grave erro* deduzir que as críticas implicam em resistência à cultura dos direitos humanos.⁴⁹

Warat assinala que a adoção de um conceito educativo *desde e para* os direitos humanos é como uma estratégia didático-organizativa para uma *pedagogia da vida e da afirmação da alteridade*. Por meio disso, a educação se volta para construção de mundo com um mínimo de opressões e de exclusão social.⁵⁰

Ainda, por meio desse aprendizado, há a incidência de valor existencial àqueles que são oprimidos, permitindo que se chegue a práticas reivindicatórias de direitos de alteridade. O que se almeja por fim é que as violações dos Direitos Humanos, independentemente do local onde ocorrerem, sejam evitadas por todos e que ninguém seja indiferente a elas.⁵¹

⁴⁸ BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard Pierre et al (org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 239-241

⁴⁹ BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?. In: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard Pierre et al (org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 242

⁵⁰ WARAT, Luis Alberto. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf Acessado em 07/10/2013

⁵¹ WARAT, Luis Alberto. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf Acessado em 07/10/2013

3. Por que educar em Direitos Humanos?

Para justificar a necessidade da efetivação da política pública da educação em Direitos Humanos, esse capítulo tem dois objetivos. O primeiro deles é demonstrar a latência e a significância das violações em direitos humanos que decorrem de ações e de omissões do Estado e da sociedade. E o segundo é afirmar a necessidade de aplicá-la direcionada ao reconhecimento do outro e, ao mesmo tempo, ao reconhecimento de si como sujeitos de direito e de suas histórias.

3.1 Violações de Direitos Humanos

À época do cinquentenário da Declaração Universal de Direitos Humanos, Antonio Augusto Cançado Trindade fez uma avaliação dos avanços e dos desafios a serem percorridos nesse século. Nesse sentido, levantou dados acerca das denúncias e da atuação da ONU em casos de violações de direitos⁵² nos planos internacional e europeu. Em seguida, abordou a questão do tratamento díspare entre direitos políticos e civis e direitos sociais, econômicos e culturais.⁵³

Ainda que hoje se tenha um sistema de petições internacionais que visa garantir esses direitos, conforme já dito no primeiro capítulo, ainda há desigualdade na aplicabilidade da tutela. Cançado Trindade analisa que “não faz sentido levar às últimas consequências o princípio da não-discriminação em relação aos direitos civis e políticos e tolerar ao mesmo tempo a discriminação como ‘inevitável’ em relação aos direitos econômicos e sociais”. Considera também que uma visão que não seja integral dos direitos humanos leva a distorções; e a efetivação dos direitos sociais, a

⁵² A ONU recebeu mais de 350 mil denúncias até o começo da década de 90 no sistema extraconvencional (resolução 1503 da ECOSOC). O Comitê de Direitos Humanos, a respeito do Pacto de Direitos Civis e Políticos, recebeu, até abril de 1995, mais de 650 comunicações, sendo que em 73% dos casos foram confirmadas as violações alegadas. O Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em suas primeiras décadas obteve 810 relatórios dos Estados. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados cuidava de 17 milhões de refugiados. (TRINDADE, A. A. C. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 40, n. 1, 167-177, 1997. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/dilemas-e-desafios-da-prote%C3%A7%C3%A3o-internacional-dos-direitos-humanos-no-limiar-do-s%C3%A9culo-xxi>. Acesso em: 08/10/2013)

⁵³ TRINDADE, A. A. C. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 40, n. 1, 167-177, 1997. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/dilemas-e-desafios-da-prote%C3%A7%C3%A3o-internacional-dos-direitos-humanos-no-limiar-do-s%C3%A9culo-xxi>. Acesso em: 08/10/2013.

um *amanhã indefinido*. Não se pode conceber, portanto, um Estado que elabore políticas públicas geradoras de desemprego e empobrecimento da população, dentre outras ações ou omissões violadoras.⁵⁴

Expõe ainda que ao lado das mazelas produzidas quanto a violações de direitos civis e políticos no século XX, há graves discriminações contra pessoas vulneráveis em razão de sua etnia, nacionalidade, religião e língua e, ainda, violações de direito internacional humanitário. Assim, indaga os custos aos direitos humanos das atividades de entes detentores de poder econômico, científico-tecnológico, religioso e das comunicações.⁵⁵

No âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, de 1998 a 2011, o Brasil foi condenado por 27 medidas cautelares da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. De 1999 a 2011, 643 petições do país foram recepcionadas por essa Comissão. A Corte Interamericana de Direitos Humanos aplicou medidas provisórias a quatro casos brasileiros.⁵⁶

Como fonte de dados sobre violações em direitos humanos⁵⁷, apresenta-se dados obtidos provenientes da Síntese de Indicadores Sociais-2012 do IBGE. Esse

⁵⁴ TRINDADE, A. A. C. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 40, n. 1, 167-177, 1997. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/dilemas-e-desafios-da-prote%C3%A7%C3%A3o-internacional-dos-direitos-humanos-no-limiar-do-s%C3%A9culo-xxi>. Acesso em: 08/10/2013.

⁵⁵ TRINDADE, A. A. C. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 40, n. 1, 167-177, 1997. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/dilemas-e-desafios-da-prote%C3%A7%C3%A3o-internacional-dos-direitos-humanos-no-limiar-do-s%C3%A9culo-xxi>. Acesso em: 08/10/2013.

⁵⁶ O Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos é composto pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos- órgão que realiza tentativa de solução amistosa e emite apenas recomendações no qual qualquer pessoa pode acessar, mediante juízo de admissibilidade- e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos- órgão que profere sentenças de caráter obrigatório, em que a Comissão pode apresentar casos a ela denunciados anteriormente ou por sua iniciativa. Ambos possuem medidas de urgência. O primeiro, as medidas cautelares; e o segundo, as medidas provisórias. Com a distinção que essas possuem caráter judicial e obrigatório, enquanto aquelas são recomendações políticas. É importante notar que elas se aproximam da medida cautelar presente no processo brasileiro, sendo aplicadas para casos em que a violação de direitos ou a ameaça podem gerar danos irreversíveis. (VENTURA, Deisy; CETRA, Raísa O. O Brasil e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos: de Maria da Penha a Belo Monte. *In*: FILHO, José C. M. S.; TORELLY, Marcelo (orgs.). **Justiça de Transição nas Américas: olhares interdisciplinares, fundamentos e padrões de efetivação**. Belo Horizonte: Forum, 2013. p. 2-5)

⁵⁷ Os grupos de direitos humanos analisados são: vida, liberdade e segurança da pessoa, alimentação adequada, satisfação do mais alto padrão de saúde física e mental, não submissão a tortura, a tratamento e a punição desumanos e degradantes, participação de manifestações públicas, educação, moradia adequada, seguridade social, trabalho, liberdade de expressão e opinião e julgamento justo. Apenas alguns chamam atenção para esse trabalho. Cada grupo de direitos humanos é analisado a partir de alguns atributos e tem como base diversas fontes de dados- levantamentos do próprio IBGE e de outros órgãos como o Ministério da Saúde e o Conselho

documento integra os trabalhos do Comitê Técnico de Acompanhamento do Sistema Nacional de Indicadores de Direitos Humanos-SNIDH, que segue como referencial teórico o documento *Report on indicators for promoting and monitoring the implementation of human rights* da ONU.⁵⁸

Em relação ao direito à educação, em 2011, é observado que dentre a população de cor branca 65,7% frequentam o ensino superior, 24,1% o ensino médio regular, 4,5% o ensino fundamental regular e 5,6% outros e dentre a população de cor preta ou parda 35,8% estão no ensino superior, 45,2% estão no ensino médio regular, 11,8% estão no ensino fundamental regular e 7,2 % em outros. Enquanto 71% das mulheres brancas possuem Ensino Médio completo, apenas 50% das mulheres negras têm a mesma condição. Quanto ao abandono escolar precoce- definido pela proporção daqueles que não concluíram o Ensino Médio e não estão estudando- entre os jovens brasileiros de 18 a 24 anos em 2011 a taxa é de 37,9% entre os homens e 26,6% entre as mulheres. A essas pessoas restam empregos instáveis, inseguros e de baixa remuneração, pois não há uma compensação pela sua experiência no mercado de trabalho. Porém, comparativamente, em todos esses dados houve uma melhora quanto aos apresentados em 2001.⁵⁹

Em relação ao direito à moradia- que envolve condições básicas para dignidade como o acesso a saúde, a saneamento básico, a alimentação, a vestuário, a informação, a cultura e a entretenimento- ressalta-se que 11,4 milhões de

Nacional de Justiça. (BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715> Acesso em 10/10/2013. p. 204 e 205)

⁵⁸ Esse relatório foi elaborado em 2008 a fim de haver base capaz de retratar o alcance dos direitos humanos e auxiliar os países-membros na avaliação de suas políticas de forma constante e permanente. Para tanto, foram apresentados fundamentos conceituais e metodológicos para o desenvolvimento e sistematização de indicadores de direitos humanos. O sistema proposto se baseia em 12 grupamentos de direitos que foram subdivididos em indicadores de estrutura, de processo e de resultado. Os indicadores estruturais são construídos de forma a monitorar a estrutura estatal existente através de órgãos e agentes responsáveis pela garantia do direito. Os indicadores de processo referem-se ao esforço desempenhado pelo cumpridor do direito em suas obrigações. Os indicadores de resultado buscam avaliar a eficácia dos direitos. BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (**Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715> Acesso em 10/10/2013. p. 202-203)

⁵⁹ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715> Acesso em 10/10/2013. p. 116-119

pessoas, correspondendo a 6% da população recenseada, vivem em ocupações irregulares, denominados pelo censo de *aglomerados subnormais*.⁶⁰

Em 2011, a Central de Atendimentos à Mulher registrou 57.966 atendimentos⁶¹. Foi constatado que 74,6% das agressões são provocadas por companheiros, cônjugues ou namorados. Em 58,6% dos casos, a violência ocorre com frequência diária; e em 21,7%, semanalmente. Do risco percebido pelas agressões, 45,3% corresponde a espancamento; e 52,9%, a morte. Ainda, 66,1% dos filhos presenciam a violência.⁶²

Quanto à participação política das mulheres nas eleições de 2010⁶³, observa-se que, embora se tenha elegido a primeira mulher para a presidência da república, dos cargos de governador apenas 7,4% foram ocupados por mulheres; dos cargos do senado, 14,8%; dos cargos de deputado federal, 8,8%; e dos cargos de deputado estadual e distrital, 12,9%.⁶⁴

Quanto à saúde, na realidade brasileira de 2008, nota-se que quanto mais alta a renda domiciliar *per capita*, maior a adesão a planos de saúde particulares. Por exemplo, entre os domicílios que possuem a renda *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo, 64,2% estão cadastrados em unidade de Saúde da Família e 2,3% têm cobertura de plano de saúde. Entre os que auferem mais de cinco salários mínimos *per capita*, 82,5% possuem planos de saúde e 16,3% são cadastrados em unidade de Saúde da Família.⁶⁵

Outro dado de relevância é o resgate de trabalhadores de trabalho escravo. Em 2010, foram realizadas 143 operações de fiscalização para erradicação do trabalho escravo no Brasil, inspecionando-se 309 estabelecimentos. Deles, 2.745 trabalhadores tiveram contratos formalizados no curso da ação fiscal e 2.028 foram

⁶⁰ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715>>. Acesso em 10/10/2013.

⁶¹ É importante destacar que muitos casos de violência contra a mulher não são denunciados, especialmente, por ocorrerem no âmbito familiar.

⁶² BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715>>. Acesso em 10/10/2013.

⁶³ Ressalta-se a vigência da lei 12.034/2009 que estabeleceu que cada partido ou coligação preencha no mínimo 30% e no máximo 70% das candidaturas de cada sexo.

⁶⁴ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715>>. Acesso em 10/10/2013.

⁶⁵ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715>>. Acesso em 10/10/2013.

resgatados. O maior número de operações realizadas por região foi encontrado no Norte do país com 133 operações, tendo 875 trabalhadores cujos contratos foram formalizados e 724, resgatados. Em Roraima, no Amapá, no Ceará, no Rio Grande do Norte, em Alagoas, no Sergipe, e no Distrito Federal não houve operação em 2010.⁶⁶

Muitos dados não são capazes ainda de expressar algumas nuances das desigualdades e dos preconceitos. Por exemplo, no grupo de direitos da não submissão a tortura, a tratamento e a punição desumanos e degradantes, há referência ao perfil sócio-econômico das vítimas de roubo e furto, mas não há quanto aos meios de atuação policial e ao sistema penitenciário.⁶⁷ Nota-se também que as estatísticas que fazem distinção entre as pessoas não levam em conta a diversidade de gênero e de orientação sexual, fazendo apenas distinções entre homens e mulheres. Não é possível verificar, portanto, dados quanto à população LGBT, tais como evasão escolar ou violências- físicas, sexuais e psicológicas.

O Grupo Gay Bahia divulgou Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT) de 2012⁶⁸ em que foi constatada a ocorrência de 338 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil, incluindo duas transexuais brasileiras mortas na Itália. Nesse quadro, as mais vulneráveis são as pessoas trans que apresentam risco 9,354% maior de serem assassinadas do que a soma das demais categorias, gays, lésbicas e bissexuais. No mesmo relatório referente a 2004, consta pesquisa do Programa de Direitos Humanos do Gapa (Grupo de Apoio

⁶⁶ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715>>. Acesso em: 10/10/2013.

⁶⁷ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715>>. Acesso em: 10/10/2013.

⁶⁸ Luiz Mott, coordenador da pesquisa e antropólogo da Universidade Federal da Bahia, afirma que “a subnotificação destes crimes é notória, indicando que tais números representam apenas a ponta de um iceberg de violência e sangue, já que nosso banco de dados é construído a partir de notícias de jornal, internet e informações enviadas pelas Ongs LGBT, e a realidade deve certamente ultrapassar em muito tais estimativas. Dos 338 casos, somente em 89 foram identificados os assassinos, sendo que em 73% não há informação sobre a captura dos criminosos, prova do alto índice de impunidade nesses crimes de ódio e gravíssima homofobia institucional/policial que não investiga em profundidade tais homicídios. Impunidade observada não apenas no pobre e homofóbico Nordeste, como no Rio Grande do Norte, com 9 dentre 10 crimes impunes, mas também no rico e civilizado Sul, como no Paraná, que dos 19 homicídios, 15 permanecem impunes.” Disponível em: <<http://direitohomoafetivo.com.br/ver-noticia.php?noticia=474#t>>. Acesso em: 19/10/2013

à Prevenção à Aids) que demonstrou que entre seus entrevistados 44% dos transgêneros jamais frequentaram a escola.⁶⁹

Para pensar a educação em direitos humanos na educação básica, é necessário também compreender os problemas nos quais as crianças e os adolescentes estão imersos.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, por meio do informativo *El trabajo, La educación y los recursos de las mujeres: La ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales* de 2011, constatou que ainda há barreiras estruturais que afetam as crianças em seu acesso a escola, como a pobreza, a infra-estrutura inadequada das escolas, a localização delas e a falta de transporte adequado. No entanto, as meninas são as mais prejudicadas: pela violência contras as mulheres, por serem atribuídas a elas tarefas domésticas e pelos moldes dos currículos escolares que permanecem com discriminações de gênero, entre outros fatores. Ainda, dentre elas, as mulheres indígenas, negras e que vivem na zona rural são as mais propensas a enfrentar essas barreiras, concentrando os maiores índices de analfabetismo.⁷⁰

Crianças e adolescentes estão submetidas a violências físicas, psicológicas e sexuais, havendo relações e cumulações entre elas. Das formas de violências sofridas por crianças e adolescentes, em consonância com o já delineado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, há uma perspectiva estrutural que carrega em seu bojo desigualdades sociais e econômicas advindas de sociedade alicerçada no adultocentrismo, machismo, racismo e outras formas de opressão. Assim, conforme o informativo do projeto Escola que Protege, altos índices de mortalidade de crianças e adolescentes, provocada por causas externas, estão ligadas ao tráfico de drogas, atuação de gangues e extermínio de adolescentes em conflito com a lei, homicídios e acidentes.⁷¹

⁶⁹ GRUPO GAY BAHIA. Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais (LGBT). Salvador. 2012. Disponível em: <<http://homofobiamata.files.wordpress.com/2013/02/relatorio-20126.pdf>>. Acesso em: 19/10/2013

⁷⁰ COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *El trabajo, La educación y los recursos de las mujeres: La ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales*. 2011. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/cidh/mujeres/docs/pdf/MujeresDESC2011.pdf>>. Acesso em: 09/10/2013

⁷¹ FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. de P. *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: MEC/UNESCO. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf>. Acesso em: 09/10/2013

Em 2009, a pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar⁷² revelou que o preconceito está bastante inserido na escola entre alunos, professores e funcionários⁷³, demonstrando que as notas mais baixas da Prova Brasil⁷⁴ estão concentradas nas escolas com mais hostilidade entre os docentes. Foi concluído que 99,3% dos entrevistados têm algum preconceito e que mais de 80% gostaria de manter algum nível de distanciamento social de portadores de necessidades especiais, homossexuais, pobres e negros. Dos entrevistados, 96,5% têm preconceito a pessoas com deficiência, 94,2% quanto a etnia e raça, 93,5% de gênero, 91,0% de geração, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação à orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial.⁷⁵

3.2 Para o reconhecimento do outro

Sousa Santos identifica na modernidade ocidental três tensões dialéticas. A primeira delas está entre a *regulação social e emancipação social*. Analisa que até a década de 60 do século passado, havia entre a *regulação social e emancipação social* um fortalecimento, que não é mais observado em função da crise da regulação social, que é decorrente da crise do Estado regulador e do Estado-providência, e da crise da emancipação social, que se faz pelas crises da revolução social e do socialismo.⁷⁶

A segunda tensão dialética advém da relação entre Estado e sociedade civil, uma vez que para a garantia de direitos econômicos, sociais e culturais o papel do Estado é do de garantidor e não de provável violador como em relação aos direitos

⁷² Solicitada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) à Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe).

⁷³ "A pesquisa mostrou também que pelo menos 10% dos alunos relataram ter conhecimento de situações em que alunos, professores ou funcionários foram humilhados, agredidos ou acusados injustamente apenas por fazer parte de algum grupo social discriminado, ações conhecidas como *bullying*. A maior parte (19%) foi motivada pelo fato de o aluno ser negro. Em segundo lugar (18,2%) aparecem os pobres e depois a homossexualidade (17,4%). No caso dos professores, o *bullying* é mais associado ao fato de ser idoso (8,9%). Entre funcionários, o maior fator para ser vítima de algum tipo de violência - verbal ou física - é a pobreza (7,9%)." Disponível em <<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>>. Acesso em 19/10/2013

⁷⁴ "A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)." Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324>. Acesso em 19/10/2013

⁷⁵ FEA-USP. **Pesquisa mostra que preconceito na escola existe e prejudica rendimento**, Disponível em: <<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>>. Acesso em: 19/10/2013

⁷⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001. p. 7-8

civis e políticos. Assim, essa tensão se caracteriza entre o contexto de Estado minimalista e maximalista.⁷⁷

A terceira tensão se releva pelo modelo político de Estados-nação igualmente soberanos participantes de sistema internacional e a globalização. Resta responder se, diante desse contexto, a regulação social e a emancipação social devem ser postas de maneira internacional, pelo que se diz sociedade civil global, governo global, equidade global. Por um lado, ocorreu a internacionalização dos direitos humanos e, por outro, as violações e a defesa dos direitos humanos estão vinculadas, muitas vezes, no âmbito nacional e, ainda, diante de culturas específicas. De forma que o autor indaga: “como os direitos humanos poderão ser uma política simultaneamente cultural e global?”⁷⁸

Assim, tendo como norte a superação dos paradigmas de universalização e de relativização dos direitos humanos e os efeitos decorrentes da globalização (que leva ao reforço de hegemonias e, também, de identidades), Sousa Santos expõe que sua proposta é a defesa de uma *política progressista de direitos humanos de âmbito global e de legitimidade local*.⁷⁹

Boaventura propõe uma hermenêutica diatópica em que o topoi (universos de sentidos diferentes de cada cultura que consistem em constelações de topoi diferentes) de cada cultura tenha sua incompletude reconhecida pelo topoi de outra cultura, de forma que essas culturas possam se comunicar por serem incompletas. Por isso a expressão “diatópica”. Na hermenêutica diatópica, há duas premissas: das diferentes versões de uma dada cultura deve ser escolhida a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro e as pessoas e os grupos têm direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

A esse respeito, Melina Fachin afirma que

Assumir *a priori* a tensão irreconciliável entre concepção universal e outra cultural dos direitos humanos encerra o espaço e a possibilidade do diálogo. Significa não reconhecer o outro como sujeito ativo e habilitado à

⁷⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001. p. 8-9

⁷⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001. p. 9

⁷⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001. p. 9-10

necessária comunicação. O não reconhecimento consiste na depreciação e subordinação de determinada identidade cultural (do diferente, do não eu).⁸⁰

Assim, aponta para três pilares para repensar os direitos humanos: a *conexão com a realidade*; o *reconhecimento da complexidade* dos Direitos Humanos, abandonando uma fundamentação única; e a sustentação da pluralidade, diversidade e alteridade, baseada na interculturalidade.⁸¹

Nessa toada, Nancy Fraser identifica novos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento, deslocando o centro de reivindicações da redistribuição igualitária. Apresenta dois problemas decorrentes disso: o da substituição- pelas lutas por reconhecimento não enriquecerem as lutas pelas redistribuição- e o da reificação de identidades de grupo- que, ao contrário do que propõe o multiculturalismo, estimula a intolerância com outras culturas. Assim, demonstra que se corre o risco de endossar as desigualdades econômicas e as violações em direitos humanos.⁸²

Porém, a autora destaca que as lutas por reconhecimento são bastante diferentes entre si, havendo as que são emancipatórias e as “mais questionáveis” e considera que a maioria está numa “faixa intermediária”. Propõe assim que as lutas por reconhecimento estejam associadas à luta pela redistribuição e tenham consciência da *complexidade total das identidades sociais*, e, a partir disso, construir interação social que permita o respeito entre as diferenças.⁸³

Ser não reconhecido para Fraser não é apenas um dano cultural pontual ou ser considerado inferior. O não reconhecimento abarca essas perspectivas, mas é plenamente definido pela negação do *status de parceiro integral* na participação da sociedade. Tal negativa é reforçada por *padrões institucionalizados de valor cultural* de forma a ser perpetuada. Portanto, há que se pensar em *modelo de status* que

⁸⁰ FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. *In: Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas*, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 76

⁸¹ FACHIN, Melina. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. *In: Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas*, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 91-92

⁸² FRASER, Nancy. Repensando a questão do Reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. *In: BALDI, C. A. (org.). Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 601-604

⁸³ FRASER, Nancy. Repensando a questão do Reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. *In: BALDI, C. A. (org.). Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 601-604

permita visão do reconhecimento autônomo, mas que congregue o as relações econômicas e permita o reconhecimento de forma a não incorrer nos problemas apontados- da substituição e da reificação.⁸⁴

São cotidianos os problemas gerados pela ausência de reconhecimento do outro por ser diferente ao valor culturalmente predominante, pautado por preconceitos e discriminações. Em novembro de 2012, na cidade de Manaus, 13 alunos evangélicos do ensino médio se recusaram a fazer trabalho sobre a cultura afro-brasileira⁸⁵- integrante do projeto interdisciplinar sobre a “Preservação da Identidade Étnico-Cultural brasileira”- sob argumento de que o projeto se chocava com suas crenças por considerarem uma “apologia ao satanismo e ao homossexualismo”.⁸⁶ Outros exemplos como esses permeiam os dados e as constatações apresentados no tópico anterior.

A educação em Direitos Humanos é uma política pública que colabora com a inserção das pessoas que, historicamente, são discriminadas e vítimas de preconceito, somando, assim, com outras políticas que visam combater essas violações aos direitos humanos, que por vezes são destiladas sutilmente no cotidiano e por outras se dão com drásticas violências.

Para destacar os desafios atuais da educação em Direitos Humanos, Candau, em consonância com Fraser, destaca que há aqueles que tratam a questão da igualdade a ponto de desconsiderar o reconhecimento das diferenças e os que adotam multiculturalismo radical no qual a igualdade não é centralidade na reivindicação. Argumenta que o contrário da igualdade é a desigualdade e que da diferença é a padronização. Assim, a partir das premissas já apresentadas da *hermenêutica diatópica*, demonstra que é necessária *visão dialética* entre igualdade e diferença por meio da qual não exista negações entre uma e outra, mas luta conjunta que se pautem na mão contrária às padronizações e às desigualdades.⁸⁷

⁸⁴ FRASER, N. Repensando a questão do Reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. In: BALDI, C. A. (org.). **Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 605-619

⁸⁵ Cumpre frisar que a lei 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- lei 9.394/1996- a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares nos ensinos e fundamental e médio.

⁸⁶ Disponível em <http://acritica.uol.com.br/noticias/Amazonas-Manaus-Cotidiano-Polemica-alunos-professores-trabalho-escolar-afro-brasileiro-evangelicos-satanismo-homossexualismo-espirtismo_0_808119201.html#.USORzEpetjl.facebook> Acesso em 28/10/2013

⁸⁷ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 404

Para que a educação em Direitos Humanos não se recaia sobre nenhum desses problemas apontados, Candau afirma que “os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas.”⁸⁸

3.3 O reconhecimento de si mesmo

Para prática emancipatória da educação em Direitos Humanos, ao lado do reconhecimento do outro tem de estar o reconhecimento de si mesmo, seja individualmente como sujeito incluído em seu contexto social, seja no seu coletivo, como indivíduo capaz de integrá-lo, representá-lo e modificá-lo.

Além das críticas acerca da insuficiência do universalismo e do relativismo cultural, Herrera Flores conceitua que os direitos humanos devem seguir uma visão complexa, que não represente *medidas de exclusão*. Assim, por meio da *racionalidade de resistência*, luta-se pela dignidade da pessoa humana no intuito de buscar uma *plataforma emancipatória* com essa finalidade de proteção. Deve-se, então, partir desde a periferia, sem tratá-la como mero *entorno*-alheia ao centro. Em suas palavras: “Não estamos no entorno. Somos o entorno.” Pois, há relações que conectam tudo e a todos interna ou externamente.⁸⁹

Essa visão vai ao sentido oposto ao que é apresentado comumente, com a educação voltada a estranhar o mundo em que se vive por meio de isolamento *de consciência e de ação*. Portanto, nesse mundo que não pertence aos cidadãos, parte-se da premissa do centro e é desejosa a exploração e a dominação.⁹⁰

O ponto de partida situado na periferia dialoga com a proposta de Fraser⁹¹, pois dá à ela o que propõe o *modelo de status*, isto é, não reconhece apenas a sua identidade, mas a coloca como fonte de poder. Assim, ao contrário da *solidão do*

⁸⁸ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 404

⁸⁹ FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 155-157

⁹⁰ FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 157

⁹¹ FRASER, N. Repensando a questão do Reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. In: BALDI, C. A. (org.). **Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 601-619

centro, quando se trata da periferia, há pluralidade que conduz, para Herrera Flores, ao diálogo e à convivência.⁹²

Classicamente, o direito de resistência está atrelado ao direito dos governados de resistir à opressão. Da ótica dos governantes, que desejam a manutenção de seu poder, a obrigação política dos súditos é a de obediência às leis. Nas declarações contemporâneas de direitos humanos, há desaparecimento do direito de resistência, o que Celso Lafer atribui à influência do pensamento do século XIX de identificação da lei com a justiça⁹³. Corroborando com isso, tem-se, por exemplo, no Direito Constitucional a posituação de limites aos poderes do Estado.⁹⁴

No mundo atual, o direito de resistência pode estar ligado a atos violentos e não violentos, sendo um elemento especial a desobediência civil. Destaca-se que o não cumprir a lei não tem por simples objetivo a negação dela por não constituir a ética individual do cidadão. Mas busca, por meio da desobediência, demonstrar a injustiça da lei. Há para tal resistência individual à opressão e à injustiça e resistência coletiva pela *convergência entre meios e fins*.⁹⁵

A *racionalidade de resistência* está vinculada a esse direito político dos indivíduos de ir contra as opressões legitimadas, formalmente pelo Estado ou culturalmente pelo valor dominante da sociedade.

Nesse sentido, para traçar os elementos fundamentais da educação em Direitos Humanos, Candau elenca a necessidade de ser caminho para o processo de *empoderamento*, em especial destinado aqueles que detêm menos poder na sociedade para construir as decisões e os processos coletivos. Aponta, a partir disso, que as pessoas, individualmente, têm de se sentir sujeito como *ator social* e, concomitantemente, na coletividade deve-se trabalhar com a organização e a participação sociais de grupos discriminados e marginalizados.⁹⁶

Essa orientação da educação em Direitos Humanos é necessária para a *criação e revolução de um corpo político*, pois assim abre-se possibilidade para

⁹² FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 157-158

⁹³ Ver mais em: LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 47-79

⁹⁴ LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 187-192

⁹⁵ LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 199-203

⁹⁶ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 404-405

problematizações das tensões entre o Estado e a sociedade e, com isso, para democracia. A concretização da Constituição e as instituições por elas criadas têm de atender ao que é pautado pela *comunidade política*. Se os representantes não agem nesse sentido, está-se diante de poder corrupto- por não estar vinculado às necessidades dos que delegaram o poder.⁹⁷

Há correlação intrínseca ente direitos humanos e democracia, não é possível conceber um sem o outro. Para Piovesan: “o pleno exercício dos direitos políticos é capaz de implicar o “empoderamento” das populações mais vulneráveis, o aumento de sua capacidade de pressão, articulação e mobilização políticas.”⁹⁸

Para uma redescoberta democrática, Boaventura de Sousa Santos aduz que deve haver transformação do Estado com declínio do poder regulatório e a passagem para papel *articulador* que seja capaz de abarcar *híbridos fluxos, redes e organizações* com a soma e a integração de *elementos estatais e não estatais, nacionais e globais*. A atuação desses entes de coordenação do Estado ocorre, então, por meio de democracia participativa e de participação democrática. Conjuntamente, o novo Estado é campo de experimentação contínua- com igualdade de oportunidades e com padrões mínimos de inclusão- realizada por cidadãos ativos.⁹⁹

O que se pretende demonstrar é que se individual e coletivamente, os cidadãos se sentem em um *mundo estranho*, tanto porque dele não são atores sociais, como porque desejam explorá-lo e dominá-lo, não há a formação de espaço autêntico para que as instituições estatais- teoricamente representantes do povo- estejam em consonância com as demandas próprias da *comunidade política* e com os direitos humanos. A isso, apontam-se duas razões. A primeira delas porque a dignidade da pessoa humana não pode se efetivar distante dos anseios da pessoa e a segunda porque o processo democrático¹⁰⁰ deve tender à máxima participação social.

⁹⁷ FOLLY, Felipe Bley. Participação Popular na *Teoria Constitucional: Concretização (e Superação?) da Constituição*. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin (Coord.). *Constituição, democracia e justiça: aportes para um constitucionalismo igualitário*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 225-233

⁹⁸ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*. São Paulo: Editora Saraiva, 2006. p. 14

⁹⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 2002. P. 59-67

¹⁰⁰ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional*. São Paulo: Editora Saraiva, 2006. p. 14

4. Marcos Normativos para educação em Direitos Humanos

Pretende-se, por fim, analisar os marcos normativos internacionais e nacionais que determinam a educação em Direitos Humanos e os caminhos percorridos para sua aplicação no Brasil.

4.1 Marcos internacionais

A educação em Direitos Humanos surge com a Declaração da ONU de 1945¹⁰¹ que a previa implicitamente, sendo reiterada em 1993 na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de forma evidente¹⁰². De 1995 a 2005 ocorreu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos- antecedida pela Conferência sobre Metas e Estratégias para Educação em Direitos Humanos, que contou com participação de representantes de grupos de diversas partes do mundo que haviam iniciado programas de educação em Direitos Humanos¹⁰³ e pelo Plano de Ação Mundial da Unesco sobre a Educação em Direitos Humanos e Democracia.

Richard Pierre Claude analisa que embora há mais de 50 anos se tenha a determinação para que os Estados parte da ONU promovam a educação em Direitos Humanos, a aceitação é recente. Nos programas que surgiram, nota-se uma relação com os objetivos trazidos no artigo 26 da Declaração: pleno desenvolvimento pessoal, promoção da tolerância e progresso nos objetivos de paz da ONU. Ainda aponta que estruturas e recursos internacionais vêm contribuindo para isso, como a Divisão de Direitos Humanos, Democracia, Paz e Tolerância da UNESCO e apoio financeiro de diversas fundações. Nesse sentido, o Banco de Desenvolvimento da

¹⁰¹ ARTIGO 1 - Os propósitos das Nações unidas são: 3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião

¹⁰² Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais

¹⁰³ ANDREOPOULOS, George (org.); CLAUDE, Richard P. (org.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 24-28

Ásia concluiu que os ordenamentos jurídicos da região estavam “infestados pela corrupção e interesses destinados a manter o *status quo*.”¹⁰⁴

Em 2005, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Alto Comissariado da ONU elaboraram o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos com intuito de orientar iniciativas governamentais e não governamentais. É um plano de ação constituído de duas fases. A primeira fase possui recomendações, referências e metas para os ensinos fundamental e médio. A segunda se volta ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Destaca-se que esses últimos possuem formação em especial pelas carreiras demandarem grande senso de responsabilidade na tutela dos direitos de outros.¹⁰⁵

No âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), a Carta que a institui prevê a educação em Direitos Humanos no artigo 49. O Protocolo de San Salvador a reforça no artigo 13.2 por determinar que os direitos humanos devem ser um dos conteúdos essenciais a constituir a educação dos Estados partes. Nesse sentido, o artigo 47 da Carta da OEA estabelece que o direito à educação é considerado como “fundamento da democracia, da justiça social e do progresso”. A Carta Democrática Interamericana, no artigo 16¹⁰⁶, também preceitua que a educação fortalece as instituições democráticas que inclua as minorias. Ainda, há o Programa Interamericano de Educação sobre Valores e Práticas Democráticas.¹⁰⁷

A educação em Direitos Humanos proposta pelo Programa Mundial é um processo que passa por tentativas de planos de ação que visam contribuir para efetiva cidadania.¹⁰⁸ Quanto à educação formal- o que, ao menos idealmente e em longo prazo, inclui todas as pessoas- entende-se que há o dever de que a escola seja, além do espaço destinado ao desenvolvimento integral das pessoas, o meio

¹⁰⁴ CLAUDE, Richard P. Direito à educação e Educação para os Direitos Humanos. **Revista Sur**. Disponível em: <<http://www.surjournal.org>>. Acesso em: 08/10/2013. p. 45-62

¹⁰⁵ UNESCO. **Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/single-view/news/plano_de_acao_programa_mundial_para_educacao_em_direitos_humanos_primeira_e_segunda_fases_somente_em_pdf/#.UnKVqXC1EhM Acesso em: 24/10/2013

¹⁰⁶ Artigo 16 A educação é chave para fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, e fomentar um maior entendimento entre os povos. Para alcançar essas metas, é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, incluindo as meninas e as mulheres, os habitantes das zonas rurais e as minorias.

¹⁰⁷ Ver mais em <http://portal.oas.org/Default.aspx?tabid=1227&language=es-CO>

¹⁰⁸ ANDREOPOULOS, George (org.); CLAUDE, Richard P. (org.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 18

para o aprendizado, a vivência e, como consequência, o respeito de direitos e de liberdades, conduzindo ao desenvolvimento pleno da dignidade da pessoa humana. Assim, propõe a formulação de currículos consistentes que abordem os direitos humanos a partir de temas transversais.¹⁰⁹

Warat, a respeito do dever da educação, afirma que por um lado há a necessidade de educação que tenha como fim “fazer crescer as pessoas em dignidade, autoconhecimento, autonomia e no reconhecimento e afirmação dos direitos da alteridade” e por outro se tem um histórico da Declaração de Direitos Humanos de grandes violações. Esses dois fatores combinados levam a formulação de políticas públicas de planos que sejam estratégias educacionais.¹¹⁰

Esse contexto traz à tona as reflexões de Candau a respeito dos destinos da educação em Direitos Humanos dado que muitos conteúdos e perspectivas são possíveis nesse conceito. Disso, confirma-se a relevância dos planos nacionais, a sua formulação e a sua aplicação de forma horizontal e democrática para que não seja perdido o norte emancipatório.¹¹¹

4.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Com a redemocratização do Brasil, surgem as primeiras versões do Plano Nacional de Direitos entre 1996 e 2002. Em 2003, foi instituída política pública da Educação em Direitos Humanos, sendo revista em 2006, por meio da ação conjunta da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, do Ministério da Educação (MEC), do Ministério da Justiça, da UNESCO/Brasil e de colaboradores externos da sociedade. Destaca-se que essa revisão foi precedida por debates nacionais de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos.¹¹²

¹⁰⁹ ASTORGA, Alfredo et al. Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2008 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013 p. 46-49

¹¹⁰ WARAT, Luis Alberto. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf>. Acesso em 07/10/2013 p. 90

¹¹¹ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Universitária, 2007. p. 404-405

¹¹² BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em 04/10/2013

Ela possui as vertentes: Educação formal (básica e superior), Educação não-formal, Educação e Mídia, Educação e Segurança. A partir da necessidade de dar eficácia mais ampla a tratados, resoluções e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário é que se funda sua necessidade. A educação em Direitos Humanos no Brasil não vem, portanto, como uma grande novidade, mas a fim de consolidar o já afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Carta Constitucional de 1988 e no próprio Plano Nacional de Direitos Humanos.¹¹³

Entre os objetivos gerais do Plano merece realce a transversalidade entre as políticas públicas com alcance institucional e interinstitucional em várias áreas, como saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer etc. Nas linhas gerais de ação frisa-se a necessidade da formação e da capacitação de profissionais.¹¹⁴

É interessante ressaltar que o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3) de 2009 possui um eixo orientador destinado à Educação e Cultura em Direitos Humanos. Por meio do qual são propostas as estratégias: implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aliada à produção de materiais didáticos e pedagógicos, inclusão da educação em Direitos Humanos nas escolas de educação básica, nas instituições formadoras, no Ensino Superior, nas atividades acadêmicas e no serviço público e regaste da memória dos movimentos sociais.¹¹⁵

Assim, a educação em Direitos Humanos tomou forma e nome por orientação da Organização das Nações Unidas (Programa Mundial) e com o Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos. No tocante à sua aplicabilidade é por meio da educação popular dos movimentos sociais que ela tem seu espaço. Nesse sentido, Candau retoma Basombrio, pesquisador latino-americano que registrou e analisou a educação em Direitos Humanos no continente, para afirmar que a educação em Direitos Humanos é prática recente que surgiu em concomitância com as repressões

¹¹³ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em 04/10/2013

¹¹⁴ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em 04/10/2013

¹¹⁵ Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa nacional de Direitos Humanos (PnDH-3)**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf> Acesso em: 04/10/2013

políticas das ditaduras que se instalaram nos anos 60 e 70 e adquiriu sistematização no âmbito dos movimentos populares na década de 80.¹¹⁶

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação elaborou texto orientador para a formulação de diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, elegendo como princípios para educação em Direitos Humanos: a dignidade humana, a democracia e do exercício democrático do poder na educação e no ensino, o reconhecimento e valorização das diversidades, a educação para a mudança e a transformação social e a sustentabilidade.¹¹⁷

Orientou que a formação deve possuir dimensões: ética (objetivando gerar atitudes embasadas na dignidade da pessoa, na liberdade, na igualdade, na justiça, na paz, na reciprocidade entre povos e culturas e na reflexão dos planos individual, coletivo e institucional); crítica (permitindo a reflexão sobre a sociedade, a cultura, a economia, política em coesão com os Direitos Humanos) e política. Sobre essa, sublinha-se a definição:

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva, promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis através do diálogo e aproximações entre sujeitos históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.¹¹⁸

Assim, considera-se que esse parecer deve guiar a leitura da Resolução Resolução nº1 de 2012 do Conselho Nacional de Educação, editada posteriormente, que dá parâmetros diretos para a aplicação local. Ressalta-se que é possível vislumbrar que a educação em Direitos Humanos, mesmo institucionalmente, está posiciona ao lado de postura política, não tendente à apatia e à pretensão de neutralidade.

¹¹⁶ CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 405

¹¹⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8830&Itemid= Acesso em:10/09/2013. p. 15

¹¹⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8830&Itemid= Acesso em:10/09/2013. p. 49

Em consonância com esse sentido da educação em Direitos Humanos, Felipe Bley Folly, ao tratar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aponta que a prática pedagógica deve ser pautada: pela autovalorização dos indivíduos por meio de perspectiva de diálogo e de realce da potencialidade de ações coletivas; pela superação das estruturas de exclusão através da conscientização das pessoas de que são (ou podem ser) transformadoras da realidade; e pelo envolvimento com o tema dos direitos humanos que reconheça a importância dos instrumentos normativos e que, sobretudo, ouça a todos, abrindo campo de possibilidade para novos discursos de direitos humanos e para o surgimento de reivindicações.¹¹⁹

Essa resolução traz, em seu artigo 2º, que a educação em Direitos Humanos deve configurar eixo fundamental do direito à educação para que esses direitos sejam trazidos à vida cotidiana de sujeitos de direitos com responsabilidades individuais e coletivas.¹²⁰

Em síntese, especificamente quanto à educação em Direitos Humanos temos: Plano Mundial, Plano Nacional (já revisado), Plano Nacional de Direitos Humanos, texto orientador para as diretrizes do Conselho de Educação e resolução de diretrizes do mesmo conselho, além de outras normas de direito à educação que dialogam com os Direitos Humanos. Se por um lado, é salutar que diferentes instrumentos nacionais e internacionais, de direitos humanos e de educação, comuniquem-se e sejam adequados de acordo com a proposta de cada um, por outro, nota-se que há falta de aplicabilidade desses instrumentos, gerando excesso de normas e de recomendações.

Assim, questiona-se se a educação em Direitos Humanos no Brasil não carece de *contexto*, que fala Herrera Flores¹²¹, tornando-se normas *abstratas*, ainda que indiquem o ânimo de atingir pluralidade de indivíduos e de coletividades. Seria mais conveniente, portanto, que nos dias atuais pudesse ser feita análise empírica do que a educação em Direitos Humanos tem atingido para sociedade democrática e quais são as suas transformações.

¹¹⁹ FOLLY, Felipe B. Direitos humanos – Educação: Como preferir o caos humano à ordem descolorida. In: PIOVESAN, Flávia (org.). FACHIN, Melina G. (org.). **Direitos humanos na ordem contemporânea: Proteção Nacional, Regional e Global**, Curitiba: Juruá, 2012. vol. V, p. 594

¹²⁰ BRASIL. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 06/11/2013.

¹²¹ FLORES, Joaquín H. **A (re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 155-158

4.3 Direito à educação

Para finalizar, coloca-se que o direito à educação, positivado na Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação dialogam com a educação em Direitos Humanos, reforçando, mais uma vez, que há instrumentos normativos bastantes para a sua efetividade.

O artigo 205 da Constituição afirma que a educação é direito de todos e visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Importa nesse momento dois aspectos do texto constitucional. Em primeiro lugar, a educação destinada a todos deve estar adequada a diferentes realidades e a diferentes indivíduos, de forma que seja inclusiva e pertinente às demandas locais, com diretrizes da educação flexíveis e adaptáveis de acordo com o contexto social e cultura.¹²² Em segundo lugar, no tocante ao pleno desenvolvimento da pessoa o Grupo de Trabalho da Unesco a fim de promover o debate a respeito da Educação de Qualidade para Todos faz relação entre a educação e os direitos humanos:

“a educação será relevante se os estudantes tiverem a oportunidade de conhecê-los e vivenciá-los, o que significa aprender não somente conhecimentos e habilidades mas acima de tudo valores, atitudes e comportamentos. Um ambiente respeitoso dos direitos e um currículo que contemple a aprendizagem são duas condições *sine qua non* para uma educação de qualidade.”¹²³

A educação é direito fundamental e indisponível dos indivíduos, sendo dever do Estado e a sua omissão uma afronta à Constituição brasileira, conforme já decidiu o Supremo Tribunal Federal.¹²⁴ Pois, antes do artigo 205, a educação é

¹²² ASTORGA, Alfredo et al. Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2008 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013

¹²³ ASTORGA, Alfredo et al. Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2008 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013. p. 49

¹²⁴ “A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do Brasil. A omissão da administração importa afronta à Constituição.” (RE 594.018-AgR, Rel. Min. Eros Grau, julgamento em 23-6-2009, Segunda Turma, DJE de 7-8-2009.) No

direito social e fundamental, conforme o artigo 6º da Constituição. Assim, esse dever do Estado tem de estar em consonância com as demais leis que os regulam e o seu não cumprimento implica omissão inconstitucional.

Em 1997, o Ministério da Educação estabeleceu parâmetros curriculares que tratam temas a serem abordados de maneira transversal na educação para a cidadania. São abordados os temas: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, tendo em vista que são questões sociais urgentes da atualidade.¹²⁵ Vê-se que esse projeto tem finalidades e meios comuns com a educação em Direitos Humanos, de forma que se somam e devem atingir aplicação conjunta.

A escola deve ser destinada a um espaço de ampla participação e o mais distanciado possível de preconceitos, devendo ter as suas estruturas repensadas para que possa sensibilizar os que integram o processo educativo e para evitar que ela própria seja fonte de exclusões sociais. Nesse sentido, o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Unesco, acima mencionado, aborda que:

A rigidez do ensino, a falta de pertinência dos currículos, a falta de preparo dos docentes para atender a diversidade e trabalhar em equipe, ou as atitudes discriminatórias, são alguns dos fatores que limitam não somente o acesso, mas também a permanência e as conquistas do alunado. A inclusão é um processo que nunca se conclui porque constantemente podem surgir práticas discriminatórias que afetam a determinados indivíduos e grupos, e que podem variar de uma escola a outra.¹²⁶

Outra importante reflexão trazida quanto à realidade da educação de relevância e de pertinência constantes é a busca de respostas aos questionamentos: "educação para quê? E educação para quem?". Pois, não basta oferecer educação

mesmo sentido: **AI 658.491-AgR**, Rel. Min. **Dias Toffoli**, julgamento em 20-3-2012, Primeira Turma, *DJE* de 7-5-2012.

¹²⁵ BENEVIDES, Maria V. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 346

¹²⁶ ASTORGA, Alfredo et al. Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2008 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013

a todos, mas é preciso que haja dentro da educação um ambiente de inclusão de todos os grupos da sociedade, em especial, dos que são oprimidos.¹²⁷

Diante desse contexto no qual se põe o direito à educação, o preparo e a forma dos educadores devem estar distantes do que Warat chama de *velha matriz educacional*, pois explica que o professor será um facilitador de *processos de autocomposição* (uma vez que há processo educativo participativo). Portanto, o professor deve desenvolver capacidades mobilizadoras e organizacionais.¹²⁸

Outro importante marco para a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996. Ela prevê, no artigo 26, que a educação até o ensino médio deve compreender uma base nacional comum e também uma parte diversificada que deve variar com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.¹²⁹

Quanto ao ensino da História do Brasil devem ser abrangidas as etnias e as culturas do povo brasileiro, como a indígena, a africana e a européia. Em 2008, a lei 11.645, acrescentou a essa lei que é obrigatório o ensino, ao longo de todo currículo escolar da história, da África e dos africanos, da luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, de suas culturas e suas contribuições na formação da sociedade social, econômica e politicamente. Ou seja, mais de 12 anos após a promulgação do texto original houve uma confirmação- mais extensa e mais explicativa- do conteúdo que já era de evidente dedução.¹³⁰

Quanto aos povos indígenas o art. 78 da lei ainda garante educação escolar bilíngue e intercultural desses povos, propiciando a recuperação de suas histórias, de suas identidades e a valorização dos seus conhecimentos. Para tanto, os programas devem ser elaborados por meio de audiência das comunidades.¹³¹

¹²⁷ ASTORGA, Alfredo et al. Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2008 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013. p. 48-49

¹²⁸ WARAT, Luis Alberto. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf Acessado em 07/10/2013 p. 124

¹³⁰ BRASIL. LDB (1996). Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em 04/11/2013. arts. 26, 26-A par. 1º e 2º

¹³¹ BRASIL. LDB (1996). Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em 04/11/2013. arts. 78 e 79

O Plano Nacional de Educação, aprovado para vigência entre 2011 e 2020, advém de uma construção coletiva que visa, além de promover discussões e proposições, integrar o sistema educacional brasileiro, comportando diretrizes para União, Estados e Municípios, conforme o seu art. 3º. Entre as suas diretrizes, encontra-se a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.¹³²

Nesse sentido, traz metas que considerem necessidades determinadas das populações do campo, de áreas remanescentes de quilombos, da educação especial e da educação escolar indígena, assegurando igualdade de qualidade educacional por meio da inclusão de meios adequados à diversidade.¹³³

Ocorreu, em 2010, antes da elaboração do Plano Nacional de Educação a Conferência Nacional de Educação, que, em seu documento final, expôs concepções e proposições para o Plano. Nesse documento há definição que “a práxis social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, atendendo às diferenciadas demandas, sempre que justificada sua necessidade”, de forma a superar práticas opressoras a grupos historicamente oprimidos.¹³⁴

De acordo com as diretrizes traçadas nessa Conferência é entendido como diversidade a construção histórica, social, cultural e política das diferenças no contexto brasileiro, que é marcado por desigualdades. É firmado que o direito à diversidade, na toada trazida por Fraser anteriormente, deve incluir os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei etc.¹³⁵

Assim, do Plano Nacional de Educação deve ser extraído concepção de direitos humanos que traga à tona essas questões, que são introduzidas por movimentos sociais ao Estado, à sociedade e às escolas e que questionam os

¹³² BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 04/10/2013

¹³³ BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 04/10/2013

¹³⁴ Conferência Nacional de Educação. **Documento Final.** Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 31/10/2013

¹³⁵ Conferência Nacional de Educação. **Documento Final.** Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 31/10/2013

modelos padronizados de concepção de humanidade. Assim, a Conferência Nacional de Educação concluiu:

Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo.¹³⁶

Por meio de variadas formas, a educação em Direitos Humanos é trazida dentro do bojo do direito à educação, corroborando com o dever de ser garantidos espaços para a diversidade e, também, denunciando a necessidade de propiciar equidade de acesso à educação e à participação política, em oposição à educação tradicional que ainda se opera.

¹³⁶ Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 31/10/2013

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da educação em Direitos Humanos é relevante, porque, em primeiro lugar, no Brasil se têm um amplo panorama de violações de direitos humanos, seja por uma cultura dominante opressora, seja por ações e omissões do Estado, de entes privados e de indivíduos; e em segundo, porque as próprias violações demonstram a incipiência da democracia brasileira. Assim, apenas por meio do reconhecimento do outro e de si mesmo como atores sociais em igualdade pode ser obtido o revés da atualidade com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Se não é possível dissociar a democracia de direitos humanos, da mesma forma não é simples o desenlace do embate dos discursos dos direitos humanos entre a universalidade e a relatividade cultural. Imposições universais ou culturais, seja por organismos internacionais, seja por aparatos estatais não são, portanto, meios aptos à garantia do cumprimento dos enunciados de direitos humanos. É preciso que haja empoderamento e participação populares para efetivação desses direitos, de forma que não sejam tidos como elementos externos ou como naturalmente postos.

Elencar a educação em direitos humanos como caminho de possibilidade para que haja observância concreta dos compromissos internacionalmente firmados é vislumbrar que ela em si mesma tem de ser construída por meios emancipatórios. Apesar de evidente, tal inferência leva a repensar os modelos educacionais instituídos por educação bancária em ambiente preconceituoso. A educação em Direitos Humanos tem de ser o espaço autêntico de diálogo, abrangendo percepções universais e particularidades do contexto cultural que os educandos estão inseridos.

Diante disso, estão abertos grandes desafios: a formação de educadores, a maneira como eles tratarão a transversalidade do tema de direitos humanos e atuação estatal ativa.

Tais são as dificuldades que a discussão nesse em torno do assunto atinge décadas. Na perspectiva internacional, o tema é tratado especificamente desde a formação do Comitê para Década da Educação em Direitos Humanos de 1995 a 2005. Na América Latina ainda, em 1999, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos promoveu debates entre os países. Há dez anos, o Brasil aprovou Plano

Nacional de Educação em Direitos Humanos que ainda não se cumpre integralmente, sendo necessários reforços do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 para impulsionar sua aplicabilidade.

Nesse mesmo sentido, encontram-se os progressos da legislação brasileira quanto à educação. A positivação das leis caminha em passos lentos para sua efetividade. De forma que gera uma pluralidade de documentos que, muito embora sirvam para reforçar um aos outros, demonstram o quanto esse contínuo reforço formal se liga a inoperância material.

No entanto, ante a realidade que demonstra um panorama de rechaço aos direitos humanos, é preciso reconhecer que as iniciativas internacionais e nacionais são avanços- tanto para trazer à tona o debate quanto para alicerçar a transformação de modelos tradicionais de educação.

Assim, a educação em Direitos Humanos é considerada de muita importância para a construção de cultura de respeito aos direitos humanos. Mas, antes disso, tem de ser vista dentro de um conjunto de mecanismos que promovem os direitos humanos em diferentes esferas. A própria sistematização da educação em Direitos Humanos em política pública nacional, que foi bastante debatida por todo país, é fruto de conjuntura social que demanda essa ação estatal e faz surgir agendas, programas e projetos para materializar direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOPOULOS, George (org.); CLAUDE, Richard P. (org.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007.

ASTORGA, Alfredo et al. Escola para Todos: um assunto de Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2008 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013

BAXI, Upenda. Educação em Direitos Humanos: Promessa do Terceiro Milênio?. *In*: ANDREOPOLUS, George J. CLAUDE, Richard P. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 227-244

BENEVIDES, Maria V. Direitos Humnos: desafios para o século XXI. *In*: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 335-350

BONTEMPO, Alessandra G. Os Direitos Sociais e Discricionariiedade do Administrador na Implementação de Políticas Públicas. *In*: PIOVESAN, Flávia (org.); IKAWA, Daniela (org.). **Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: perspectivas e desafios contemporâneos**. Curitiba: Juruá, 2010. vol. III. p. 591-626

BOBBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> Acesso em 04/10/2013

_____. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2011. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8830&Itemid=Acesso em:10/09/2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/detalhes.php?id=262715> Acesso em 10/10/2013.

_____. LDB (1996).Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em 04/11/2013

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 04/10/2013

_____. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 06/11/2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVERIA, Rosa M. G. et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

CLAUDE, Richard P. Direito à educação e Educação para os Direitos Humanos. **Revista Sur**. Disponível em: <<http://www.surjornal.org>>. Acesso em: 08/10/2013. P. 37-63

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. ***El trabajo, La educación y los recursos de las mujeres: La ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales***. 2011. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidh/mujeres/docs/pdf/MujeresDESC2011.pdf> Acesso em: 09/10/2013

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

Acesso em: 31/10/2013

FACHIN, Melina G. **Fundamentos dos Direitos Humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009

_____, Melina G. Universalismo VERSUS Relativismo: Superação do Debate Maniqueísta acerca dos Fundamentos dos Direitos Humanos. *In: Direitos Humanos: Fundamento, Proteção e Implementação: desafios e perspectivas*, PIOVESAN, Flavia (org.); IKAWA, Daniela (org.), vol. II. p. 75-94

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. de P. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC/UNESCO. 2008.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf

Acesso em: 09/10/2013

FEA-USP. **Pesquisa mostra que preconceito na escola existe e prejudica rendimento**, Disponível em: <http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268> Acesso em:

19/10/2013

FLORES, Joaquín H. A **(re)invenção dos direitos humanos**, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOLLY, Felipe B. Direitos humanos – Educação: Como preferir o caos humano à ordem descolorida. *In: PIOVESAN, Flávia (org.). FACHIN, Melina G. (org.). Direitos humanos na ordem contemporânea: Proteção Nacional, Regional e Global*.

Curitiba: Juruá, 2012. vol. V, p. 573- 597

_____, Felipe B. Participação Popular na *Teoria Constitucional: Concretização (e Superação?) da Constituição*. *In: CLÈVE, Clèmerson Merlin (Coord.). Constituição, democracia e justiça: aportes para um constitucionalismo igualitário*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 225-233

FRASER, N. Repensando a questão do Reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. *In*: BALDI, C. A. (org.). **Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 601-619

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPO GAY BAHIA. Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais (LGBT). Salvador. 2012. Disponível em: <http://homofobiamata.files.wordpress.com/2013/02/relatorio-20126.pdf> Acesso em: 19/10/2013

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 30/10/2013.

PAÍSES MEMBROS, ONUBR, Disponível em: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/paises-membros/> Acesso em: 10/09/2013

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

_____, Flávia. A universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. *In*: BALDI, C. A. (org.). **Direitos humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 45-71

_____, Flávia; GOTTI, Alessandra P.; MARTINS, Janaína S. A Proteção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. *In*: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003. p. 117-135

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos: da ditadura à atualidade, *In: SILVERIA, Rosa Maria G. et al (org). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 75-84

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, volume 23, nº 01, janeiro/junho 2001, p. 07-34

SEN, Amartya, **The Idea of Justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

SIME, L. Educacion, Persona y proyecto Histórico. *In: MAGENDZO, A. (Org.) Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994, apud CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In: SILVERIA, Rosa Maria G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. p. 402

TRINDADE, A. A. C. Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 40, n. 1, 167-177, 1997. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/dilemas-e-desafios-da-prote%C3%A7%C3%A3o-internacional-dos-direitos-humanos-no-limiar-dos%C3%A9culo-xxi>. Acesso em: 08/10/2013.

UNESCO. Plano de ação: **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, primeira e segunda fases**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/plano_de_acao_programa_mundial_para_educacao_em_direitos_humanos_primeira_e_segunda_fases_somente_em_pdf/#.UnKVqXC1EhM Acesso em: 24/10/2013

VENTURA, Deisy; CETRA, Raísa O. O Brasil e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos: de Maria da Penha a Belo Monte. *In: FILHO, José C. M. S.; TORELLY,*

Marcelo (orgs.). **Justiça de Transição nas Américas: olhares interdisciplinares, fundamentos e padrões de efetivação**. Belo Horizonte: Forum, 2013. p. 1-61

WARAT, Luis Alberto. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E EXCLUSÃO SOCIAL: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf

Acessado em 07/10/2013