

PARTE I

2ª Edição Revisada e Atualizada

Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica



Andréa de Almeida Leite Marocco
Horácio Wanderlei Rodrigues
(Orgs.)

CONHECER DIREITO IV
Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa,
Educação e Epistemologia Jurídica

2ª Edição Revisada e Atualizada



Chapécó, 2017



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski

Vice-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão: Silvana Muraro Wildner

Vice-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues

Vice-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Claudio Machado Maia

Esta publicação ou parte dela não podem ser reproduzidas por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

E56a

Encontro Brasileiro Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica
(2. : 2017 : Chapecó, SC)

Anais do II Encontro Brasileiro Pesquisa, Educação e
Epistemologia Jurídica [recurso eletrônico] / Andréa de Almeida
Leite Marocco, Horácio Wanderlei Rodrigues (Orgs.). -- Ed. rev. e
atual. -- Chapecó, SC : Argos, 2017.
PDF

Modo de acesso: Internet

<[http://www.editoraargos.com.br/farol/editoraargos/servicos/
servicos-argos/anais-/21](http://www.editoraargos.com.br/farol/editoraargos/servicos/servicos-argos/anais-/21)>

ISBN: 978-85-7897-212-7

I. Direito - Filosofia - Congressos. I. Marocco, Andréa de
Almeida Leite. II. Rodrigues, Horácio Wanderlei. III. Título.

CDD 23 -- 340.1

Catálogo elaborado por Daniele Lopes CRB 14/989

Biblioteca Central da UnoChapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da UnoChapecó

Av. Atilio Fontana, 591-E – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-000 – Caixa Postal 1141
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Murilo Cesar Costelli (presidente), Clodoaldo Antônio de Sá (vice-presidente),
Celso Francisco Tondin, Rosane Natalina Meneghetti Silveira, Cesar da Silva Camargo,
Silvana Muraro Wildner, Ricardo Rezer, Rodrigo Barichello, Mauro Antonio Dall Agnol,

Vagner Dalbosco, Carolina Riviera Duarte Maluche Baretta

Suplentes: Arlene Renk, Fátima Ferretti, Fernando Tosini, Hilário Junior dos Santos,
Irme Salete Bonamigo, Maria Assunta Busato

SUMÁRIO

Capítulo I - Etapa da transposição didática do ciclo da práxis pedagógica aplicada ao ensino em direitos humanos

Adriana de Lacerda Rocha

Capítulo II - Além da lei: uma proposta metodológica de ensino em direitos humanos a partir do Filme A Outra História Americana

Amanda Muniz Oliveira, Paulo Souto Maior Júnior

Capítulo III - Educação para os direitos humanos e o problem based learned: o empoderamento do indivíduo com base no ensino jurídico crítico e reflexivo

Andrea de Almeida Leite Marocco

Capítulo IV - Ensino em direitos humanos: como promover a discussão das ações afirmativas em sala de aula?

Danilo Christiano Antunes Meira

Capítulo V - Brasil: uma contínua luta por direitos e garantias

Gabriela Natacha Bechara

Capítulo VI - O que é ensinar direitos humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista

Horácio Wanderlei Rodrigues, Fernanda Brandão Lapa

Capítulo VII - Ensino para os direitos humanos

Leilane Serratine Grubba

Capítulo VIII - Notas sobre a importância da liberdade individual para a educação em direitos humanos

Renata Rodrigues Ramos

Capítulo IX - Gênero e contos de fadas: uma perspectiva histórica e pedagógica

Rodolpho Alexandre S.M. Bastos, Joanna Ribeiro Nogueira

Apresentação

Este 5º volume da Série Conhecer Direito, é constituído pelos trabalhos sobre Educação em Direitos Humanos apresentados e discutidos durante o *II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica*, realizado no período de 09 a 11 de setembro de 2015, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, em parceria com o *Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI)*, grupo de pesquisa vinculado ao *PPGD/UFSC*, contando com a colaboração do curso de Direito da Unochapecó, Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Mestrados em Direito e Educação da Unochapecó e Diretoria Acadêmico do curso de Direito da Unochapecó.

O tema dos trabalhos inseridos neste volume, todos escritos por pesquisadores do NECODI, possui especial relevância no cenário educacional brasileiro contemporâneo, considerando as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, e a necessidade de agora implementá-las da forma mais adequada possível.

Originalmente os textos foram preparadas para servirem de base às comunicações a serem realizadas durante o *Ciclo de Debates*:

Ensino do Direito e Direitos Humanos, promovido pelo Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O evento ocorreu em quatro etapas, nas segundas semanas de março, abril, maio e junho de 2015.

Considerando a importância e qualidade dos trabalhos, decidiu-se criar um espaço específico no *II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica* para a discussão do tema, com a apresentação de versões revisadas e atualizadas dos trabalhos apresentado pelo NECODI no evento da UFRGS. São essas versões finais, apresentadas no evento da Unochapecó, que são objeto da presente publicação.

Há que se ressaltar que o I Encontro do NECODI, realizado em 2014 na UFSC, alcançou grande êxito, tanto em relação à qualidade das discussões promovidas, quanto à adesão nacional e internacional por parte de pesquisadores de diversas universidades, docentes e discentes interessados no debate em pauta.

Tendo em vista tratar-se de um evento de cunho nacional, para a segunda edição, com intento descentralizador e de expansão, elegeu-se como sede, a Região Oeste de Santa Catarina, mais precisamente, a Universidade Comunitária da Região de Chapecó, com a qual, a Universidade Federal de Santa Catarina realiza um Doutorado Interinstitucional. Pesou nessa decisão o fato de haver pesquisadores do NECODI trabalhando na Unochapecó e cursando o DINTER.

Acredita-se que a presente obra tende a ser significativa àqueles que compartilham das preocupações existentes quanto a tema tão pertinente no cenário hodierno: a educação em direitos humanos.

Cumprer-se ressaltar que a presente obra promove o seguimento dos debates e reflexões dos livros *Conhecer Direito I, II, III e IV*.

Importante mencionar que o evento foi realizado com o aporte financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina, FAPESC, a qual também foi a responsável pelos valores que permitiram a publicação desta obra.

Chapecó, SC, inverno de 2016.

Horácio Wanderlei Rodrigues

Andréa de Almeida Leite Marocco

CAPÍTULO I

Etapa da transposição didática do ciclo da práxis pedagógica aplicada ao ensino em direitos humanos²

Adriana de Lacerda Rocha³

Introdução

Neste trabalho apresentamos conceitos relacionados à transposição didática sob o enfoque do “Ciclo da Práxis Pedagógica Reflexiva” (ALVES, 2013) a fim de contribuir com os professores que lecionam temas de Direitos humanos para que possam refletir como transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável de maneira atrativa para os alunos.

2 The didactic transposition of the pedagogical praxis cycle applied to the teaching of human rights.

3 Estágio de pós-doutoramento e Doutora em Direito, Estado e Sociedade pela UFSC - Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, mestre em Ciências Jurídicas pela PUC-RJ. Professora universitária. Conselheira do CIAJUC – Conselho Internacional de Assistência Jurídica da Conscienciologia da UNICIN–União das Instituições Conscienciocêntricas Internacionais em Foz do Iguaçu/ PR, verbetógrafa da enciclopédia da Conscienciologia, autora, dentre outros, do livro “O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico”. adriana.rocha@kiwiocas.net

Para realizar esta abordagem, trazemos aspectos da teoria do professor reflexivo pois é ela o paradigma utilizado para tratarmos os temas presentes neste artigo.

É um desafio e uma motivação inserir esses itens mencionados anteriormente no contexto do professor de Direito porque quando se fala em ensino jurídico, a qualificação da equipe docente no sentido de ajudá-la a transformar sua ação em profissionalidade docente reflexiva é predominantemente esquecida (ROCHA, 2012).

Este texto volta-se, portanto, para aqueles professores que se empenham em quebrar o pacto de mediocridade subjacente ao ensino jurídico nacional e que estão destemidos a enfrentar o turbilhão de reclamação da equipe discente que só se volta para aqueles que violam este pacto silencioso, se omitem em exigir daqueles docentes medíocres (AGUIAR, 2004), e preferem nivelar por baixo para evitar confrontações ou mais esforço em sua atuação docente.

Optar por refletir sobre qual a melhor maneira de levar para os alunos os conteúdos presentes em Direitos Humanos e exigidos dentro da grade curricular do ensino superior é optar pela quebra deste pacto de mediocridade.

Dentro desta escolha, uma das alternativas é a adoção de metodologias de ensino ativas (sugeridas algumas opções neste trabalho) quando se deseja transpor um conteúdo complexo como normalmente o é o conhecimento científico na área dos Direitos Humanos. Tais metodologias são uma das possibilidades existentes para uma transposição didática reflexiva.

Entendemos que os temas de Direitos Humanos, por si só, já são assuntos extremamente delicados e complexos perante a realidade social em que estão inseridos.

Exemplo da dura realidade que enfrentam os professores de Direitos Humanos é o fato de que ainda existe em todos os países,

alguém vítima de tortura, tráfico humano, sede, fome, injustiça, discriminação ou outros abusos dos direitos humanos.

Em razão desta constatação entre a distância que existe entre a teoria de Direitos Humanos, na maioria das vezes com ideias avançadas, e a prática, infelizmente, na maioria das vezes retrógrada, os professores dedicados ao seu ensino podem demonstrar desânimo e sensação de impotência pela incapacidade de lutar sozinho para a transformação da realidade.

Porém, o professor reflexivo apaixonado pela área que leciona é capaz de suplantear esta sensação decorrente de um pacto de mediocridade institucionalizado no ensino jurídico brasileiro (ROCHA 2012) e optar pela ininterrupta reflexão sobre sua ação pedagógica.

Nesta *reflexão para a ação, na ação e sobre a ação* (SCHÖN, 2007, grifo (de quem?)) destacam-se aqui as possibilidades presentes nas melhores escolhas de uma transposição didática capaz de constatar uma distância entre teoria e prática, mas ao mesmo tempo dar esperança na transformação da realidade visando realização do que há de avançado e inovador nos temas de Direitos Humanos.

Esse exercício reflexivo do professor de Direitos Humanos demonstra que ele não está compactuado com a “submissão ao meio [...]” (BECKER, 2005, p. 333), mas unido à docência que transforma e modifica.

Aplicar o ciclo da práxis pedagógica pensando sempre por transposições didáticas diferentes e atuais diante dos constantes apelos da tecnologia que o aluno convive valida a docência reflexiva e repele a docência repetitiva, bancária.

Este movimento ininterrupto de ponderação revela para o próprio docente que ele assumiu seu papel de educador e se conscientizou dele (VENTURA, 2004). No âmbito do ensino de Direito Humanos, esse papel é ainda mais relevante, pois subjacente ao seu ensino está

presente a constante busca pela liberdade (nas suas diversas vertentes), e cabe ao professor reflexivo manter viva a importância de se preservar a manifestação pacífica e livre das pessoas.

Em outras palavras, o professor profissional reflexivo de temas de Direitos Humanos necessita saber que os Direitos Humanos são a base de tudo o que as pessoas prezam no seu modo de vida. Assim sendo, ele torna-se responsável para conseguir mostrar aos seus alunos quão importante este assunto é. Para isto, é mister que se empenhe ao máximo para conseguir converter um tópico que no senso comum do corpo discente é “ilusório” em uma matéria extremamente presente na vida de qualquer pessoa.

Saber trabalhar com a segunda etapa do *Ciclo da Práxis Pedagógica* (ALVES 2013) é saber aproximar a teoria dos Direitos Humanos para a realidade social de qualquer aluno.

Propomos aqui detalhar alguns pontos desta etapa visando colaborar para a equipe docente que deseja aprimorar sua profissão cada vez mais.

O Ciclo da Práxis Pedagógica Reflexiva

No papel de docentes reflexivos de disciplina de Direitos Humanos cabe perguntar: Refletimos sobre as aulas que lecionamos? Atualizamos seus conteúdos e suas metodologias? Ministramos a mesma aula há anos? De que modo este assunto é vivenciado no meu ambiente de sala de aula?

Segundo Dewey (2010), todo pensamento reflexivo trás a necessidade de análise das bases das crenças pessoais e o questionamento sobre a sua validade ou não. Para o autor, este tipo de pensamento é o que verdadeiramente educa. No que tange o professor de Direitos Humanos

este modo de compreender seu sistema de crenças está intimamente ligado aos tópicos de suas aulas.

O professor reflexivo de Direitos Humanos sabe se preparar para o que lhe espera em sala de aula pois seus temas são, em essência, polêmicos, e mexem nos sistemas de crenças e valores de seus alunos. Em razão disto, ele necessita estar alerta para conseguir mediar os debates que surgirão e conciliar a diversidade presente em cada realidade discente. Desempenhar sua profissão nesta área de maneira reflexiva requer a busca a todo momento dos conhecimentos e as habilidades exigidos para o bom desempenho que vão além do conhecimento científico da disciplina que ministra.

Uma reflexão com criticidade sobre o conteúdo de Direitos Humanos que irá ensinar e, procurar verificar se aplica em si mesmo determinadas matérias que afirma ser necessário (por exemplo, quando leciona respeito às liberdades e não cria ambiente para manifestação de pensamento livre em sala de aula), contribui para o exemplarismo docente e faz com que a aula deste professor se torne atrativa, mais eficiente e eficaz para conscientizar os alunos sobre a importância de temas de Direitos Humanos.

O detalhamento acerca do conteúdo da aula e do modo como irá transpô-lo exige preparação minuciosa de plano de aula que, por sua vez, requer adaptação a cada surpresa que surgir, visando o aprendizado verdadeiro do aluno e sanar seus questionamentos mais complexos.

O professor reflexivo consegue dados do seu dia a dia para levá-los para sala de aula, analisando-os rumo a uma solução, e, caso haja necessidade de modificação, obtém respostas para alguma dúvida quanto ao seu modo de agir e tira suas conclusões.

A racionalidade é outro fator importante para a reflexão, mas não é suficiente. O pensamento reflexivo exige também posturas, ati-

tudes e atributos que permitam exercer a flexibilidade e a curiosidade constante em relação a fatos e conceitos novos.

O professor reflexivo é despojado, desprendido, flexível e acessível sem, entretanto, perder a autoridade e o comando de sua equipe discente. Ele está sempre disponível para o diálogo (FREIRE, 2007, p. 135). Estas características são imprescindíveis ao professor da área de Direitos Humanos

O setor de ensino de Direitos Humanos propicia a condição de professor-educador reflexivo porque seus temas intrigantes e atuais motiva-o a criar clima para que floresça o aprendizado da autonomia de maneira prática, e não somente pela teoria.

Neste viés de *práxis* pedagógica, Paulo Freire (REDIN, 2008) afirma que a *práxis*, dentre outros, se conecta com os conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, e docência. Ela se contrapõe à ideia de domesticação e alienação e busca um processo de atuação consciente que objetiva um discurso sobre a realidade que consiga modificar essa realidade.

Para o educador brasileiro, a conscientização precede a ação e leva à construção de outro mundo conceitual em que o indivíduo se transforma em sujeito que atua sobre o mundo que o rodeia.

Para colaborar com o exercício desta *práxis*, utilizamos a divisão de seus momentos proposta por Alves (2013), para que o professor de Direitos Humanos possa construir epistemologicamente sua docência jurídica.

A anatomização da *práxis* esclarece o professor e o ajuda a qualificar sua docência através do estudo autorreflexivo crítico e detalhista de cada etapa, fase ou momento.

Observamos que quanto mais autoconsciente o professor fica em relação ao pormenores que envolvem sua docência, mais autoconfiante ele fica em relação à esta profissionalidade e melhor “será sua aula”:

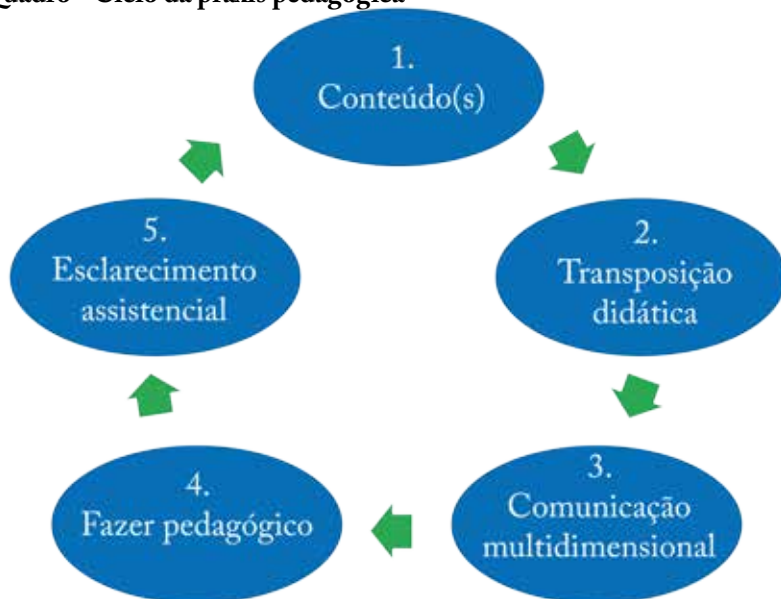
com menos arrogância, menos transmissão pura do conhecimento, menos leitura de códigos, apostilamentos, conferências, enfim, menos aspectos apontados pelos autores como os responsáveis pela crise do ensino jurídico (ROCHA, 2012).

Essa autoinvestigação docente utiliza o princípio do “pormenor epistemológico mediante o qual cada noção ou cada conceito torna-se objeto de estudo epistemológico profundo e detalhado” (VIEIRA, Verbete *Parepistemologia*, p. 9).

Este movimento – sempre a maior – faz o professor sair de um desconhecimento total sobre sua docência (ou um conhecimento menor) para um conhecimento pleno (ou conhecimento maior) acerca de sua docência jurídica.

Para compreendermos melhor este movimento de autorreflexão e autoconhecimento docente, podemos estudar didaticamente, através das seguintes etapas, fases ou momentos, o Ciclo da Práxis Pedagógica:

Quadro - Ciclo da práxis pedagógica



Dentre as definições apresentadas pelo dicionário Houaiss, podemos compreender *Ciclo* como um conjunto de fatos, ações, obras que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e o estágio conclusivo.

Cada finalização de um *Ciclo* é o começo de outro, num movimento espiralado em constante processo de transformação e aprimoramento crescente docente (e pessoal), pois o segundo está diretamente vinculado e é dependente, para sua evolução, do primeiro.

A formação ou qualificação docente é contínua e precisamos ‘fechar’ e ‘abrir’ novos ciclos, reciclando nosso(s) conteúdo(s) – pessoais e científicos – no final com base nas reflexões do ciclo que acaba de ser ‘concluído’ através do esclarecimento assistencial entre os participantes desse ciclo e no autoesclarecimento aplicado ao professor para que ele inicie um novo ciclo com visão diferente do início do ciclo anterior, espera-se que num nível um pouco acima e com cosmovisão mais ampla do ponto em que estava.

Suscintamente, cada etapa pode ser traduzida da seguinte maneira:

1. Conteúdo(s): traduz-se no mínimo de leitura, estudo, compreensão, reflexão e consolidação do corpo de conhecimento trazido pela ciência jurídica que o professor precisa ter. A teoria é essencial para o professor de Direito poder fazer associações e conexões a ensinar e poder dar conta das “surpresas” que surgirão em sala de aula. Para superar o dogmatismo, ele precisa refletir sobre a teoria jurídica e associá-la à(s) sua(s) experiência(s) pessoais e profissionais. Daí, conteúdos. Através dessa ponderação detalhada, ele será capaz de atender à qualquer demanda trazida pelo aluno. Ficará mais seguro quanto ao seu próprio exercício docente, relaxando, abrindo espaço para interação com os

alunos. Sairá do pedestal que existe quando o conhecimento científico é reprodutor.

2. Transposição didática: apreendido e estudado o(s) conteúdo(s) a ser(em) ensinado(s), cabe ao professor pensar sobre a maneira mais adequada para disponibilizar esse conhecimento aos alunos. Esta escolha da melhor metodologia deve ultrapassar a escolha exclusiva da aula expositiva. Essa adequação refere-se tanto ao conteúdo a ser ensinado quanto à forma de ensinar ou facilitar a aquisição do conhecimento. A transposição didática é um facilitador do processo ensino-aprendizagem.
3. Comunicação multidimensional: o professor começa a “dar conta” dessa fase e a colocá-la em prática, quando não está mais preocupado com sua performance, nem tampouco em cumprir o plano de aula ou plano de ensino, ou ainda, focado para a prova da OAB. Aqui ele amplia suas percepções sobre os fatores que acontecem em sala de aula: história de vida dos alunos, conscientização sobre a importância da aquisição de um conhecimento na vida do aluno, do futuro profissional, interação do professor com o aluno através dos diversos tipos de comunicação que ele realiza em sala de aula. Essa comunicação é instalada pelo professor com ele mesmo e com seus alunos independentemente do discurso oral utilizado. Se atento a esta etapa, ele pode aprofundar o *rapport* com os alunos em busca de uma docência mais viva e que atenda aos interesses deles (até mesmo, sem perder o foco no conteúdo científico necessário ao cumprimento de exigências legais).
4. Fazer pedagógico (exemplarismo): o professor pode optar por um ensino puramente conteudístico, ou seja, aquele em

que o centro da aula é o assunto, o tema, o conteúdo e não os alunos que ali estão. O fazer pedagógico não é centrado no conteúdo, no professor, e sim no esclarecimento que fará a todos os presentes em sala de aula. Trata-se da realização de uma ação (*fazer*) entre professor e alunos com o objetivo de fornecer informações que possam melhor ajudar a esclarecê-los em suas necessidades específicas, singulares, únicas. Não é que o *fazer pedagógico* só aconteça depois que o professor passar o conteúdo, usar técnicas e se autoconscientizar da comunicação multidimensional. Pode acontecer em qualquer momento da aula, desde que haja predisposição. A divisão aqui é simplesmente didática. Essa etapa tem a ver com predisposição, atitude e quietude do professor. É preciso que ele esteja disponível, acessível para isso. Por isso, estar tranquilo quanto ao conteúdo, à didática e à comunicação são pré-requisitos essenciais. Assim, ele poderá se disponibilizar para a interação.

5. Esclarecimento assistencial (foco no aluno): quando o professor sabe utilizar com discernimento e lucidez as etapas anteriores do ciclo, ele consegue ir para além da transmissão pura do conhecimento, da educação bancária. Ele se torna um agente do esclarecimento, da educação ampla. Concretiza-se em formador de profissionais, pois se mostra um professor-profissional exemplarista e esta postura, por si, esclarece.

O *Ciclo* começa a acontecer no momento em que o professor de Direito assume uma disciplina e elabora o plano de ensino. Ele deve ser utilizado quando da preparação das aulas: com planos de aula integrados.

Na dinâmica do *Ciclo da práxis pedagógica* cada etapa tem um papel e uma função específica e relevante em relação às outras.

Por isso, cada etapa é única, embora complementar em sua realização pedagógica, pois pode se manifestar em qualquer momento da práxis.

A *práxis* pedagógica reflexiva é um processo e não termina nunca. Se o processo parar de fazer a construção é porque o professor não está crescendo na sua docência, não está renovando, adequando.

A Etapa 2 – Transposição Didática

Aqui destacamos alguns aspectos desta Etapa 2 do *Ciclo*. Ela tem a finalidade de auxiliar o professor a transformar o saber científico em saber a ensinar em sala de aula facilitando sua aquisição pelos alunos.

Conforme informado anteriormente, trata-se do segundo momento do ciclo, no qual o professor pensa sobre quais recursos didáticos e pedagógicos escolherá para transformar os conteúdos científicos e vivenciados em conhecimento a ser compreendido e apreendido pelos alunos.

Os recursos didáticos são os instrumentos físicos e materiais que o professor pode lançar mão para suas aulas. São diversificados e quando bem selecionados favorecem o entendimento do conteúdo da aula.

Já os recursos pedagógicos são meios não materiais, mas importantes para a compreensão do tema. São exemplos, casuísticas, fatuísticas, ganchos didáticos empregados pelo professor.

A fim de exemplificar e proporcionar neste momento da leitura, uma pausa para reflexão do leitor, ressaltamos a metodologia de

aula na leitura dos códigos. Esta metodologia não requer seleção de conteúdo, casos ou fatos, mas apenas a sequência na ordem da leitura e seleção dos artigos da lei ou de doutrina. Distancia-se, portanto, de uma transposição didática reflexiva.

Para reverter esta metodologia arcaica e anacrônica, neste momento do Ciclo, o professor reflexivo pode aplicar o conceito do *puzzle pedagógico*.

O “*puzzle pedagógico*” é uma questão, situação, dúvida, aspecto, problema, traço docente pessoal a ser melhorado e selecionado, intencionalmente, pelo professor para ser pesquisado, investigado, estudado e trabalhado em sua *práxis* pedagógica objetivando o seu aprimoramento pessoal e profissional (ALVES, 2013).

Durante esta escolha, ele é capaz de selecionar dentre as metodologias disponíveis qual aquela que irá desafiá-lo profissionalmente e também qual melhor se adequa ao tema da aula específica.

Elaborar para a aula um *puzzle* pessoal facilita na mudança do estilo docente rumo à docência reflexiva.

A título de ilustração, em uma aula cujo tema é Declaração de Direitos Humanos, ele se questiona durante elaboração do plano de aula: a) devo realizar a leitura completa do documento?; b) qual a média de experiências de vida que meus alunos possuem?; c) de acordo com este perfil discente, qual metodologia melhor aproximaria a “Declaração” do dia a dia deles?; d) nas últimas aulas tenho adotado qual metodologia? Qual seria agora a metodologia mais desafiadora em termos da minha docência e que também melhor se encaixaria no perfil da minha turma para tornar o conteúdo científico em algo que eles pudessem ponderar no cotidiano?

Para colocar em prática o *puzzle* em uma transposição didática, o professor escolhe, qual objetivo docente ele visa alcançar com de-

terminada turma. Para cada perfil da equipe discente pode haver um *puzzle* específico.

Um *puzzle* distante de uma transposição didática reflexiva seria o professor visar que a sua turma atinja nota máxima no exame da OAB ou que sejam capazes de tirar nota boa nas avaliações ou que tenham índice de aprovação elevada no semestre.

O *puzzle pedagógico* se relaciona com o conteúdo sapiencial (ALVES, 2013): este conteúdo está entrelaçado com a observação do aluno pelo professor onde ele procura identificar qual a real necessidade dele para, então, conseguir oferecê-la.

Após aplicação de um *puzzle* na transposição didática, o professor reflexivo necessita reavaliar a própria aula, sem resistência para mudar o estilo, vendo os aspectos positivos que funcionaram e os negativos, que não deram certo.

Os recursos didáticos são diversificados e facilitam a exposição do conteúdo da aula. Abaixo, relacionamos, em ordem alfabética, 10 desses recursos:

1. Ambiente: sala, mesas, cadeiras, janelas, cortinas, disposição; visão do professor dos alunos, visão dos alunos do professor; som, acústica, iluminação.
2. Cartazes: tamanho da letra, cor da caneta, quantidade de conteúdo no cartaz, imagens.
3. Meios de mídia impressa: ilustração, exemplificação e teoria e prática do conteúdo da aula.
4. Datashow: slides, quantidade de texto nos slides, cor e tamanho da letra, as imagens.
5. Filmes: duração, conteúdo, imagens, pertinência com o tema da aula.

6. *Flipchart*: tamanho da letra, cor da caneta, quantidade de conteúdo em cada folha, imagens, associar ao quadro.
7. Leituras complementares: aprofundamento dos conhecimentos, técnicas auxiliares de leitura, sublinhamento do texto, técnica de elaboração de esquemas e resumos.
8. Outros: ilustrações, esquemas, gráficos, tabelas, quadros comparativos, enumerações, entre outros.
9. Professor: apresentação pessoal do Professor, força presencial, forma de vestir, tom da voz, movimentação natural e espontânea.
10. Quadro: letra, caneta (cor), ordem da escrita, enumeração dos tópicos, ideia de decorrência, associar o quadro com outros recursos.

Já, dentre os recursos pedagógicos, destacamos: a) as perguntas; b) as casuísticas; c) as fatuísticas; d) a resolução de problemas; e) as analogias; f) a elicitación; g) os ganchos; h) a contextualização.

Na etapa da transposição didática, há um momento anterior à da aula em que o professor faz o plano de aula.

Nesta fase, se o plano de aula do professor está elaborado com fichas amareladas, com base nas quais, o docente irá ler as próprias anotações, não há *práxis* pedagógica. Mesmo que ele opte também por atividade prática, a exemplo de debate ou seminário a partir do plano elaborado, não ocorreu *práxis* pois os alunos não se recordam no futuro já que não houve aprendizagem, apenas “decoreba”.

Outra transposição didática que não representa *práxis* é aquela baseada em “prática” sozinha. É o caso onde o professor profere excelente aula, mas à repete o tempo todo os casos profissionais ou pessoais, os exemplos, pausar, roteiros, inclusive com as mesmas anedotas.

Segundo a proposta do *Ciclo*, as metodologias que melhor atendem aos seus objetivos e aos objetivos de uma aula de Direito efetiva e eficaz são as que buscam esclarecer, informar, fazer o aluno pensar, questionar, gerar mudanças, possibilitam o debate, a discussão, a reflexão, o diálogo, com auxílio de recursos didático-pedagógicos.

Dentre as técnicas de ensino-aprendizagem a serem escolhidas na fase da transposição didática reflexiva, sobressaltamos, dentre outros: a aula expositiva dialogada, o debate, o brainstorming, o estudo em grupo, o estudo de caso, o seminário.

Neste sentido, as metodologias ativas são as que melhor se adequam a este mecanismo. Ao optar pela metodologia ativa, o professor reflexivo sabe que necessita aprimorar suas competências e habilidades e para isto, o ciclo é instrumento útil de análise.

Elas se baseiam em maneiras de desenvolvimento da aprendizagem que utilizam experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

A seguir elucidaremos algumas destas possibilidades direcionadas ao ensino de Direitos Humanos.

A transposição didática aplicada ao ensino de Direitos Humanos

Existe uma gama enorme de técnicas de ensino e recursos didático-pedagógicos que podem ser usadas ao planejar uma aula.

Recursos didático-pedagógicos não são *muletas* didáticas e sim *ganchos* que podem ser utilizados para otimizar o *ensino-aprendizagem-esclarecimento* em sala de aula.

Esses aspectos significam que precisamos empregar as técnicas de ensino com lucidez, discernimento e moderação.

Além disso, recomendamos pensar sobre qual o objetivo ao usar determinado recurso ou técnica. Questionar-se:

- O que é isso que vou usar?

- Por que estou usando este recurso? Para quê? Será útil ou vou perder tempo com isso? Vai ajudar e qualificar o esclarecimento ou terá apenas efeito ilustrativo?

O maior e melhor recurso didático-pedagógico em sala de aula é o professor com suas reflexões mentaisomáticas, vivências, experiências pessoais, sua biografia, representadas pela sua autoridade e força presencial. Nada supera esse recurso quando existente de modo exemplarista ético.

Lembramos que, conforme o “Ciclo da práxis pedagógica reflexiva do professor de Direito”, a preparação da aula é sempre necessária, mesmo por professores experientes.

Neste sentido, mesmo que saiba e aplique as técnicas de ensino-aprendizagem, cabe sua revisitação a todo momento.

Assim, abaixo correlacionamos, exemplificativamente, certos temas de Direitos Humanos com essas técnicas:

A. Aula expositiva dialogada: considerar alguns aspectos nesta etapa e que são abaixo apresentados (MOREIRA, 1997):

1. Domínio do conteúdo geral de Direitos Humanos: fazer revisão do conteúdo ajuda a tornar a exposição mais clara e sequencial, mesmo para professores experientes e motiva os estudantes a promoverem reflexões sobre o tema.
2. Planejar a estrutura da aula: importa o professor ter clareza e dar destaque aos pontos centrais do conteúdo que ele quer

que os alunos fixem. Por exemplo: histórico das declarações, visão crítica dos assuntos inseridos nas declarações, contexto histórico de sua elaboração, questionamentos a respeito da existência atual de tais assuntos.

3. Elaborar apontamentos: registrar a sequência dos tópicos da aula para uso durante a exposição. Não é a melhor estratégia ler os apontamentos feitos. Eles são recursos de consulta. Assim, ilustrativamente: na visão histórica de direitos fundamentais positivados ao longo das Constituições brasileiras, o professor anota no plano de aula os destaques que deseja ressaltar no que se refere à proteção do direito de liberdade os dados de cada lei máxima para em seguida questionar os alunos se cada um deles está presente hoje.
4. Reflexão: ponderar sobre o conteúdo que será apresentado, perguntando-se sobre validade, utilidade e pertinência das afirmações feitas; e sobre os argumentos de sustentação das teses e informações a serem apresentadas. Ex.: arguir-se sobre a pertinência de apresentar o conteúdo do direito constitucional americano de portar arma numa região isolada e exclusivamente agrária onde a Universidade que leciona se localiza.
5. Exemplificação: preparar os exemplos que vão ilustrar o tema. Exemplos são fatos e fatos são autoexplicativos. Assim, se o tema da aula for tráfico de menores na fronteira, selecionar casos da mídia atuais.
6. Comunicação verbal: esta técnica de ensino-aprendizagem é uma comunicação verbal. Por isso, o professor precisa preocupar-se com a dicção, o tom e a modulação da voz em função do tamanho da sala e do número de ouvintes,

além das pausas. Na escolha dos recursos didáticos a serem utilizados durante a aula, o professor adequa o material preparado às características específicas dos alunos (público alvo). Focado nos Direitos Humanos, pode o professor selecionar datashow para expor fotos de trabalho escravo, fazer breve argumentação sobre a imagem para em seguida abrir para a fala do corpo discente cuja maioria trabalha em área rural dominada por uma família poderosa.

B. Discussão (debate): é uma técnica na qual os alunos e o professor refletem, de forma cooperativa, sobre um tema em estudo, a fim de o compreenderem profundamente, e tirarem suas próprias conclusões e deliberações. Esta técnica apresenta mais eficácia quando empregada complementarmente a outras técnicas. Assim, após aula expositiva dialogada ou trabalho de grupo, pode o professor promover discussões com a finalidade de ampliar e aprofundar a compreensão de um tema. São fundamentais considerar três aspectos: assunto, espaço físico, tempo de duração. Deste modo, ao selecionar este recurso para aula de direitos humanos, o professor deve considerar se o tema de debate já é conhecido pelos alunos (seja porque é da sua realidade cotidiana seja porque já viram em aulas anteriores). Na discussão há enfoque de um tema sob diferentes perspectivas, promoção de comparações, confrontações, análises e avaliações advindas das experiências e vivências dos alunos. Nesta perspectiva, se o professor necessita abordar a questão indígena para alunos de uma grande metrópole, a fim de desencadear interesse pela discussão desta realidade distante, o professor poderá relacionar o tema com a violência urbana.

C. *Brainstorming*: é uma técnica propícia para geração de ideias com objetivo de solucionar algum problema ou para apresentação de um tema. Ela também é conhecida como “tempestade de ideias”. Formaliza-se em duas etapas: a geração das ideias e a avaliação das

mesmas. Na preparação desse recurso, o professor precisa pensar: a) sobre o tamanho da turma porque ela se adequa a turmas menores; b) se há possibilidade de dividir a turma em grupos menores; c) que será utilizada em tempo curto, portanto, no plano de aula precisa contemplar outra transposição didática; d) ter mecanismos de anotação e ambiente onde não será interrompido. O docente de Direito Humanos que precisa apontar aspectos da liberdade de orientação sexual numa turma predominantemente de mulheres com origem árabe ortodoxa pode usar este recurso para elucidar de que modo pensam essas alunas, como uma maneira de entender seu pensamento sem qualquer juízo de valor já que a técnica requer anotação de tudo que for falado. Em seguida é importante que o professor reflexivo extraia de cada aspecto surgido uma relação de abordagem com o conteúdo-foco da aula.

D. Estudo em grupo: aqui, divide-se a turma em subgrupos para o estudo de um tema, de uma unidade ou para a realização de tarefas complementares. Ao adotá-la, o professor precisa ter clareza sobre as razões da sua escolha e selecionar o material a ser estudado. Além disto, precisa planejar todas as atividades que serão realizadas, desde a organização do número de grupos e como se dará a composição dos mesmos; se por sorteio dos nomes ou se espontaneamente, pela vontade dos alunos. Também planejar a forma de estudo do conteúdo; se todos os grupos vão trabalhar o mesmo conteúdo e com o mesmo material ou se o conteúdo será dividido em partes e cada grupo estuda e prepara uma parte. Numa aula sobre direito à vida, especificamente sobre aborto de anencéfalos, o docente pode levar uma decisão jurisprudencial a respeito para que sejam estudadas as fundamentações que embasaram a decisão, para em seguida cada grupo apresentar sua conclusão sobre a coerência ou não da fundamentação. O resultado do estudo pode ser oral ou escrito.

E. Estudo de caso: é estudo de situação real ou simulada na qual os alunos fazem análise diagnóstica na busca de soluções que resolvam ou tragam melhor compreensão da situação-problema apresentada. No resultado desta técnica, não há solução correta porque o objetivo é estimular a capacidade de crítica e raciocínio. Por exemplo, no tema de ação coletiva por poluição de meio ambiente, o professor pode selecionar um caso para estimular a capacidade argumentativa do aluno e a organização de ideias para associar a teoria estudada à situação concreta. A técnica do estudo de caso pressupõe a capacidade do aluno de aplicar conhecimentos a fatos e situações reais do cotidiano e analisar, no contexto de um caso, como os conhecimentos foram usados e suas consequências.

Em suma, a fase 2 do Ciclo relaciona-se estreitamente com a teoria do professor reflexivo e com elaboração de plano de aula. No que tange aos temas de Direitos Humanos, bem aplicada, enseja aulas vivas, instigantes e desafiadoras.

Considerações finais

O *Ciclo da práxis pedagógica reflexiva*, ou simplesmente *Ciclo*, é a anatomização, o estudar e a compreensão do desempenho docente e do funcionamento homeostático, interassistencial e esclarecedor de uma aula, ministrada pelo professor de Direito com boa cultura, veterano e experiente no trato com corpo discente em sala de aula.

Todas as etapas do *Ciclo* são importantes, precisam ser conhecidas e vivenciadas pelos professores interessados serem docentes reflexivos.

Ressaltamos que o foco da etapa 2 do *Ciclo* está no *como* e que *meios* utilizar para conseguir transpor o conteúdo científico em conteúdo ensinável.

Planejar uma aula é refletir sobre as ações que teremos que realizar em sala para alcançar determinados objetivos. Envolve pensar profundamente sobre o *tema*, meditando, inclusive, sobre a intencionalidade docente acerca dos conteúdos: o *por quê* falar, o *para quê* falar sobre esse tema, o *quê* pretendemos abordar sobre esse tema, *para quem* falar o assunto, *como* e *que meios* utilizar para ensinar esse conteúdo, além da preocupação de *verificar os resultados* obtidos com as ações realizadas. Este procedimento sintetiza o que chamamos de *reflexão-para-a-ação*.

Neste artigo, desenvolveram-se reflexões sobre a segunda fase do *Ciclo* para colaborar na sua aplicação às temáticas do ensino de Direitos Humanos.

Adotar a constante reflexão através do *Ciclo* auxiliar para desfazer a ilusão da autossuficiência.

O professor reflexivo valoriza e procura expandir a auto-percepção no processo docente visando substituir a preocupação com sua *performance*, na docência centrada na figura do professor (ROGERS, 1977).

A metodologia da *práxis* pedagógica anatomizada nas etapas do *Ciclo* é recurso para os professores incomodados com a sua atuação repetitiva poder superá-la.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. Habilidades: *ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALVES, Hegrisson. *Práxis Parapedagógica*. In: Enciclopédia da Consociologia. CEAEC: Foz do Iguaçu, 2013.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEWEY. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

REDIN, Danilo R. Streck; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, Adriana de Lacerda. *O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

ROGERS, Carl; & ROSENBERG, Rachel L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. 10. Reimp. Londres: Ashgate Publishing Ltda, 2007.

VENTURA, Deisy. *Ensinar direito*. Baueri: Manole, 2004.

VIEIRA, Waldo. *Verbete Parepistemologia*. Disponível em: <http://www.tertuliaconscienciologia.org>. Acesso em: 30.06.2012.

CAPÍTULO II

Além da Lei: uma proposta metodológica de Ensino em Direitos Humanos a partir do filme *A Outra História Americana*

Amanda Muniz Oliveira⁴

Paulo Souto Maior Júnior⁵

Introdução

Embora o ensino de direito, como um todo, deva ser orientado para a sensibilidade e empatia, visto que atende às finalidades humanas e sociais, o ensino em Direitos Humanos requer do docente uma atenção redobrada. Por tratar de uma categoria especial de direitos, especialmente no que se refere a grupos sociais específicos⁶, faz-se

4 Mestranda em Direito Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-graduanda em Direito Processual Civil pela Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Membro do Laboratório de Pesquisa em História e Arte – Labharte/UFSC. Bolsista CAPES.

5 Historiador pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Laboratório de Estudos de Gênero em História (LEGH) da UFSC e bolsista do CNPq.

6 Como por exemplo, tem-se os Direitos Humanos das Mulheres, Direitos Humanos dos Negros, Índios, Idosos, Deficientes, etc...

necessário mais do que transmitir dispositivos legais, salientar as implicações histórico-sociais ali envolvidas.

Neste sentido, entende-se que a mera leitura de tratados, declarações e leis, é insuficiente para o preparo do aluno em relação à efetivação e prática dos Direitos Humanos. Assim, o presente trabalho propõe a utilização do cinema em sala de aula, como forma de além de estimular debates, despertar a empatia do aluno, para que este esteja atento aos cuidados necessários para a aplicação destes Direitos.

Inicialmente, serão apontadas algumas particularidades relativas ao Ensino em Direitos Humanos. Em seguida, será traçado um panorama geral de cuidados a serem tomados pelo docente que pretenda utilizar filmes como ferramenta de ensino. Por fim, adotando as sugestões metodológicas do historiador Marcos Napolitano, procurar-se-á apresentar um roteiro prático de análise em sala de aula, a partir do filme *A Outra História Americana*.

O Ensino em Direitos Humanos - algumas particularidades

Conforme a UNESCO (2006, p.01), o ensino em Direitos Humanos pode ser compreendido como um “conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de Direitos Humanos”. Em âmbito internacional, encontra-se elencado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que afirma que a educação deve favorecer a tolerância e reforçar os direitos e liberdades do homem. Além disso, Conforme Cruz (2013, p.01):

Diversos instrumentos internacionais estabeleceram preceitos relativos à educação em direitos humanos, em particular o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 7), a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, celebrada em Durban (África do Sul), em 2001 (Declaração, parágrafos 95 a 97 e Programa de Ação, parágrafos 129 a 139).

No cenário nacional, a Constituição Federal em seu artigo 205 elenca que a educação deverá visar o desenvolvimento do indivíduo bem como seu preparo à cidadania; também merece destaque o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujo intuito seria, conforme Cruz (2013), a promoção dos direitos humanos por meio do estabelecimento de medidas a serem adotadas nos mais diversos setores educacionais.

Observa-se, portanto, que o Ensino em Direitos Humanos possui respaldo legal, que deve ser observado por educadores. Todavia, indaga-se até que ponto esse ensino realmente alcança sucesso. É que a própria educação em geral enfrenta sérios desafios por entre os muros das escolas: matérias são ensinadas sem possibilitar ao aluno quaisquer tipos de reflexão crítica; os conteúdos são ensinados de forma afastada do real; a fórmula para avançar de séries constitui em decorar o que foi dito pelo professor e assim reproduzir o que foi explicado, sem de fato refletir sobre estas falas.

Tendo em vista que os Direitos Humanos fazem parte do Ordenamento Jurídico, se poderia até pressupor de que as dificuldades enfrentadas no Ensino Superior em Direito fossem mais amenas,

ou mesmo distintas – quem assim acredita, engana-se. Conforme Rodrigues (2000), “a realidade do ensino jurídico no Brasil é que ele não forma, *deforma*. (Grifos no original)”. A chamada *crise do ensino jurídico* já se perpetua há décadas, sem que qualquer avanço significativo tenha sido, de fato, efetuado. Quando se pensa que são os estudantes de Direito aqueles que deverão lidar na prática com a efetivação dos Direitos Humanos, a situação até se agrava.

Ao procurar justificar a educação em Direitos Humanos McCowan (2015, p.33-34), acaba por elencar algumas particularidades deste tipo de Ensino, como

[...] levar as pessoas a mudar suas atitudes e comportamentos de uma forma que será benéfica para toda a sociedade. Assim, um indivíduo pode desenvolver respeito pelas opiniões dos outros, reconhecer os interesses daqueles que estão fora da sua comunidade imediata, grupo étnico ou nacionalidade, e abster-se de submeter os outros, por exemplo, à agressão física ou humilhação psicológica.[...]. A EDH também pode ser vista como um meio para a defesa dos direitos humanos do educando em si: a aquisição de informações sobre os instrumentos de direito internacional, o desenvolvimento de habilidades de comunicação para negociar com as autoridades competentes e as disposições para agir corajosamente em defesa de seus direitos. [...] A Educação também pode ser vista como tendo valor em relação aos atributos a serem desenvolvidos nos seres humanos e na sociedade. Como discutido na seção anterior, ela pode cumprir uma série de funções em relação aos direitos humanos: Informar as pessoas sobre elas mesmas; preparar as pessoas para exercitarem seus direitos; Incutir o seu valor; Capacitar as pessoas para participar de sua construção.

Em outras palavras, pode-se afirmar que McCowan (2015) defende o ensino em Direitos Humanos como ação capaz de transformar a realidade na qual o indivíduo se insere, seja para benefício próprio

ou de outros. Para tanto, porém, não se pode esquecer da realidade que perpassa os aspectos de ensino e aprendizagem em Direitos Humanos, sobretudo em relação ao Ensino Jurídico Superior, que – ao menos em tese – tem por função preparar os juristas que atuarão na prática destes Direitos.

Questão complicada é pensar em transformação social por meio do ensino em Direitos Humanos quando tudo o que o aluno conhece sobre esta categoria de Direitos são papéis amontoados de frases organizadas em artigos, incisos, alíneas e parágrafos – em outras palavras, a apresentação da Lei por si só dificilmente será capaz de despertar a sensibilidade necessária para que a efetivação destes direitos se concretize.

Assim, visando a necessidade de se compreender o ensino em Direitos Humanos além da Lei, propõe-se no presente trabalho a utilização do Cinema como ferramenta pedagógica, a partir de uma proposta metodológica prática. Interessante destacar que embora autores como Adorno e Horkheimer (1947) compreendiam o cinema como mais um produto da Indústria Cultural, cujo papel seria veicular ideologias dominantes e contribuir para a incapacidade reflexiva das massas, autores como Walter Benjamin e Douglas Kellner vislumbram o cinema como alienante em parte, mas também como forma de resistência. Para Benjamin (1987, p. 193), o cinema seria capaz de desenvolver nas massas uma certa consciência pois “A massa distraída [...] faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo”. Já para Kellner (2001) por meio da cultura da mídia, da qual o cinema faz parte, existe uma possibilidade de resistência e resignificação dos discursos por ela veiculados- há a possibilidade de despertar crítico.

Embora toda e qualquer manifestação artística possua elementos por meio dos quais se possa suscitar análises críticas, a escolha do cinema justifica-se pelo processo de projeção e identificação proporcionado por esse, conforme apontado por Morin (1983): o indivíduo se projeta nos personagens dos filmes quando se coloca em seu lugar; as mensagens exteriores são interiorizadas e nelas o indivíduo se projeta. A identificação, por sua vez, ocorre quando o indivíduo percebe nos filmes os seus medos, anseios, alegrias. A projeção e a identificação ocorrem simultaneamente quando se assiste um filme e é por isso que o conteúdo ali veiculado é assimilado mais facilmente – seja para aceitá-lo, seja para rejeitá-lo.

Neste mesmo sentido, Corseuil *et al.* (2009, p.11-12) acredita que “o cinema proporcionou à multidão urbana um espaço de representação”, pois por meio dele “a multidão, definitivamente, passou a frequentar tanto o retângulo interior (na condição de personagem) quanto o entorno exterior (na condição de telespectador) da tela.”

Assim, entende-se que mais que preencher lacunas estruturais ou servir de exemplos simplistas, o cinema pode ser um poderoso aliado para se refletir e compreender a dimensão e a importância dos Direitos Humanos. Para tanto, fazem-se necessários alguns apontamentos sobre as possibilidades do uso do Cinema em sala de aula.

Cinema e Ensino: algumas possibilidades

Conforme Morettin (2009, p.07), os estudos sobre o cinema tem atraído pesquisadores de diversas áreas, como “artistas plásticos, filósofos, historiadores, juristas, médicos e educadores”. Neste sentido, interessante pontuar que o cinema tem despertado o interesse dos

operadores do Direito, de forma que diversos trabalhos acadêmicos têm sido produzidos neste diapasão⁷.

Todavia, quando se pensa em pesquisas voltadas para as possibilidades de utilização do cinema enquanto ferramenta pedagógica para o ensino jurídico, a oferta parece ser reduzida. Saliente-se que este tipo de abordagem não é inédito. Interessante destacar a obra *Direito No Cinema: Relato de Uma Experiência Didática No Campo Do Direito*, escrita pelo Professor Gabriel Lacerda, docente na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Trata-se de um manual descritivo no qual Lacerda (2007) revela como se deu a experiência didática em utilizar o cinema como forma de se ensinar Direito. Essa experiência fez parte de uma atividade complementar, dirigida aos alunos dos períodos iniciais do curso de graduação em Direito. A obra é dividida em três partes: na primeira e segunda, Lacerda (2007) transcreve os roteiros utilizados na atividade; na terceira parte, há a indicação de filmes não usados na disciplina, mas cogitados pelo Autor.

Apesar de sua relevância para se compreender de que forma o cinema pode vir a ser um aliado do professor jurista, a obra supracitada

7 Podem ser citados os trabalhos da Prof. Mara Oliveira, Coriolano – *Abuso de Poder e Subversão*. Prática Jurídica, v. 150, p. 16-23, 2014; *Direito e moral na pós-modernidade: análise interdisciplinar do filme A Pele Que Habito*. Revista da Faculdade de Direito (USP), v. 106/10, p. 591-612, 2013; *Abuso de poder normativo e subversão: análise do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol*. Revista da Faculdade de Direito, v. 108, p. 697-737, 2013. Além disso, tem-se a produção de algumas dissertações sobre o tema, como: DELBIM, Marcelo Karam. *Movimento sociais por moradia na cidade de São Paulo: uma reflexão sobre o poder através das artes*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. – ORTEGA, Luciano Correa. *O conceito de pessoa moral como critério para análise do aborto provocado: considerações interdisciplinares*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ainda padece de algumas lacunas – algo natural quando se trata de novas propostas e desafios didático-pedagógicos, especialmente no campo jurídico. Por essas razões, a proposta que embasará o presente trabalho será a do professor e historiador Marcos Napolitano. Essa escolha justifica-se em razão da preocupação didático-pedagógica com enfoque prático, que norteia todo o trabalho do referido Autor. Em seu livro *Como Usar o Cinema em Sala de Aula*, Napolitano (2009) preocupa-se em apontar detalhes para auxiliar o docente que pretende utilizar o cinema como ferramenta de ensino. É certo que sua escrita é direcionada para os professores da educação básica; mas, conforme será demonstrado, muitas informações podem ser adaptadas e assim utilizadas por docentes do ensino superior em Direito, em especial na disciplina de Direitos Humanos, ênfase deste trabalho.

Conforme Napolitano (2009, p.11), o encontro entre o cinema e a sala de aula deu-se tardiamente. Todavia, trata-se de reunião interessante, pois o cinema pode “ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada [...] e os valores sociais mais amplos [que] são sintetizados nesta obra de arte”. É que, de acordo com Corseuil *et. al* (2009, p.13), o cinema “participou ativamente na nossa forma de perceber, de simbolizar, de analisar e de dar sentido às experiências coletivas da humanidade e às experiências mais íntimas dos indivíduos”. Desta forma, infere-se que no cinema não há o retrato neutro de uma realidade, mas sim uma representação do real que carrega em si os diversos significados, valores e ideologias daqueles que o produzem.

Importante pontuar desde já que o senso comum segundo o qual o cinema pode ser utilizado apenas para ilustrar conteúdos, não deve ser norteador do trabalho do docente. Sobre tal questão, Napolitano (2009) pontua que a crise do ensino em geral – refletida na crise do ensino jurídico – não será resolvida com a utilização dos filmes em sala de aula. O cinema não se apresenta como uma solução mágica, mas

como ferramenta apta a contribuir para o processo de aprendizagem. No caso do ensino em Direitos Humanos, objeto do presente trabalho, será demonstrado de que forma o uso do cinema pode contribuir para a construção de senso crítico e sensibilidade por parte dos alunos.

Segundo Napolitano (2009), uma das primeiras questões a ser pensada é o tempo dedicado a atividade: afinal, como exibir um filme de duas horas em uma hora aula? Como solução, pode-se pensar em uma abordagem interdisciplinar e assim conseguir a hora aula do próximo professor, desde que haja comum acordo; aproveitar os dias em que ocorrerem duas horas aula seguidas; exibir apenas trechos dos filmes ou mesmo pedir para que o filme seja assistido em horário extraclasse.

A abordagem a ser realizada é apontada por Napolitano (2009) como preocupação constante por parte do docente. É que se faz necessário conhecer os limites e as necessidades da turma que irá assistir ao filme. Desta forma, o professor deve estar atento para os objetivos da atividade e a adequação do filme ao público-alvo – de nada adiantaria exibir um filme complexo, e de narrativa lenta para uma turma inicial de graduação, pois dificilmente haveria assimilação.

Outro cuidado a ser tomado refere-se aos valores culturais, religiosos e morais do público-alvo. Quando se fala em Ensino de Direitos Humanos, tal cuidado deve ser redobrado. Não porque o professor deva ser simpático ou porque deve temer por seu emprego – na verdade, se este cuidado não for tomado o filme provocará um efeito inverso. Ao invés de provocar reflexões, provocará bloqueios e não será assimilado de forma alguma. No intuito de driblar estes possíveis choques culturais, pode-se evitar a exibição de um filme completo, selecionando algumas cenas; oferecer informações prévias sobre o filme e estimular discussões e pesquisas por parte dos alunos e minimizar as cenas mais problemáticas enfatizando a discussão geral do filme.

Em relação à escolha do filme, Napolitano (2009) sugere que para turmas de jovens e adolescentes – ensino médio – a escolha de filmes mais sérios, com abordagem aprofundada sejam ideais. É que para Napolitano (2009, p. 27):

Normalmente, o cinema mais direcionado ao público adulto tem maior capacidade de perturbar o espectador adolescente, e não é exagero afirmar que, em alguns casos, é particularmente responsável por um processo de formação de personalidade e valores morais e ideológicos. Mais um motivo para a escola trabalhar seriamente com esse tipo de fonte.

Esta observação também é válida para os alunos de ensino superior, sobretudo no que se refere à disciplina de Direitos Humanos. Embora diversos gêneros cinematográficos possam trazer contribuições interessantes⁸, os filmes mais sérios, como os dramas ou mesmo policiais, se associados a seus contextos sócio-históricos, tornam-se fontes valiosas de análises. Em relação ao ensino do Direito, em especial, Lacerda (2007, p.13) aponta a preferência em trabalhar com o gênero que denomina “*filme de advogado* (Grifos no original)”, embora não exclua a utilização de filmes que não tenham por foco o Direito ou a advocacia.

Em relação às possibilidades de uso do cinema em sala de aula, Napolitano (2009) sugere três perspectivas principais, que podem ser utilizadas em conjunto ou isoladamente: 1. Uso do conteúdo: o filme

8 Outros gêneros podem ser abordados, como comédia (dentro do qual filmes como *O Ditador* utilizam humor e sarcasmo para realizar críticas sociais); romance (poderia-se citar *Titanic*, em cuja narrativa estão presentes questões sociais de classe, ainda que de forma secundária), desenhos animados (como a animação *Shrek*, que problematiza questões de gênero de forma sutil e bem humorada), etc.

pode ser tanto fonte, direcionando as discussões e sendo problematizado em si, quanto texto-gerador, ou seja, servir de ponto inicial para pesquisas e debates temáticos. 2. Uso da linguagem: pode-se optar por educar o olhar do espectador, a partir das formas narrativas e recursos expressivos, sem se atentar ao conteúdo, ou mostrar de que forma o cinema interage com outras linguagens, como gestos, expressões, escolha de cores, figurino, dentre outros. 3. Uso das Técnicas: foco nas tecnologias e estratégias que geraram o filme, como a própria técnica de filmagem, a revelação, a edição e o marketing.

Apresentados os cuidados e as possibilidades de se utilizar o cinema como ferramenta pedagógica, será proposta uma metodologia de análise sobre o filme *A Outra História Americana*, que poderia ser utilizada em sala de aula na disciplina de Direitos Humanos no curso de graduação em Direito. A escolha do filme justifica-se pelo tema central do enredo, qual seja neonazismo e preconceito étnico-racial, além de questões tangenciais, como reflexões sobre o sistema prisional e liberdade de expressão. Utilizando as sugestões de Napolitano (2009), objetiva-se demonstrar de que forma abordar um filme, sem despertar a não assimilação por parte do aluno.

Mas como usar o cinema na sala de aula? Uma proposta a partir do filme *A Outra História Americana*.

Vez que o foco do presente artigo é a utilização do cinema no intuito de despertar o senso crítico e a sensibilidade do aluno no Ensino de Direitos Humanos, será apresentada uma sugestão de roteiro, tendo por base a proposta de Marcos Napolitano. O roteiro de atividades será dividido em fases e será direcionado para análise do filme *A Outra História Americana*.

Fase 01 – Planejamento das atividades:

a) Adequação do filme ao conteúdo a ser trabalhado:

Como o filme *A Outra História Americana* trata de questões raciais, tais quais movimentos neonazistas e ações afirmativas, além de discurso de ódio, violência e sistema penitenciário, trata-se de um filme que poderia ser abordado em aulas relativas às próprias questões raciais e limites da liberdade de expressão. Uma sugestão interessante seria trabalhar o filme junto à disciplina de Direito Constitucional, Direito Penal e/ou Criminologia. A questão da imigração aparece de forma tangencial, o que permitiria uma abordagem conjunta com Direito Internacional. As possibilidades interdisciplinares são inúmeras.

b) Conhecendo melhor o cinema, o filme e os alunos:

Antes de trabalhar com o filme, seria interessante procurar algumas informações sobre o cinema e sua linguagem, e de que forma o filme escolhido se encaixa nas diversas escolas existentes.

No caso de *A Outra História Americana*, trata-se de uma produção hollywoodiana, o que geralmente significa uma narrativa de ação rápida, e efeitos visuais elaborados. Seu gênero é o drama, que possui por característica um forte apelo emocional. Um dos recursos narrativos-visuais muito utilizado é o *flashback* em preto e branco, que possui relevância crucial para a análise, mas será abordada em momento oportuno.

Fase 02 – Analisando o Filme

a) Momento Pré-Exibição

Napolitano (2009) sugere diversas formas de se exibir um filme. Para a presente proposta, será adotada a exibição de trechos e não da

obra completa. Isto porque *A Outra História Americana* é um filme que possui algumas cenas impactantes – em determinado momento, o protagonista ameaça um negro para que ele coloque a boca no meio-fio da calçada, e o assassina com um chute na nuca. Para este tipo de filme, faz-se necessário um momento pré-fílmico, de forma a preparar o público-alvo e abordar o tema com cuidado, sob pena de não assimilação.

Desta forma, é interessante apontar uma sinopse do filme. *A Outra História Americana* trata das questões raciais nos Estados Unidos. Ele conta a história de Derek Vinyard, um jovem de classe média que a exemplo de seu pai nutre ódio pelas minorias. Associado a uma gangue de neonazistas locais, é preso e condenado após assassinar dois negros. Na cadeia, vê suas crenças e ideologias questionadas, e começa a compreender que o discurso neonazista não passa de uma falácia. Todavia, ao sair da prisão, percebe que seu irmão mais novo, Daniel, idolatra a imagem neonazista que tinha do irmão, mostrando interesse em seguir o mesmo caminho. O regenerado Derek fará de tudo para impedir que o seu irmão tenha um destino como o seu.

Além disso, é interessante abordar alguns aspectos que possam ser relevantes para o filme. No caso, a utilização dos *flashbacks* em preto e branco, para retratar cenas que ocorreram no passado, é algo interessante de ser abordado – a dualidade em preto e branco sugere uma visão maniqueísta similar a que Derek possuía enquanto neonazista. O título original em inglês, *American History X*, também é um dado interessante, pois o X indica um segredo, algo sobre o qual não se fala – em tradução livre, seria algo como a História Americana Secreta. Algumas referências que aparecem nas cenas escolhidas

também devem ser indicadas⁹, embora possam ser melhor analisadas após a exibição do filme.

Levantados estes indícios, o professor pode entregar um roteiro do filme, com ficha técnica e questões preliminares – um modelo deste roteiro será apresentado no próximo tópico. Em seguida, a exibição das cenas pode começar. Como aqui se trabalhará com trechos, é necessário contextualizar cada cena escolhida. O professor deve avisar ao aluno que trata-se de um filme com cenas pesadas: algumas despertam mal-estar devido a sua violência. Tais cenas não serão exibidas, pois fogem ao objetivo da atividade. O aluno que se interessar em assistir ao filme completo em outro momento deve ser advertido¹⁰. As cenas selecionadas foram:

-
- 9 Tem-se por exemplo o movimento skinhead, que conforme França (2013), ao contrário do que foi propagado no imaginário popular, possui diversas vertentes: existem os *Rash - Red and Anarchist Skinheads* (skinheads comunistas e anarquistas), os *Sharp - Skinheads Against Racial Prejudice* (skinheads contra o preconceito racial), os *anarcopunks*, dentre outras vertentes que não pregam a intolerância e o preconceito racial. Sua origem remonta ao movimento punk, no contexto da contracultura que questionava os valores estabelecidos, e o termo foi automaticamente associado aos skinheads de ultradireita, cujas vertentes também são múltiplas. Sobre o assunto, consultar França (2013). Outras referências interessantes são: o caso do taxista Rodney King, o livro *Filho Nativo* e o escritor Tom Clancy, a serem abordados mais adiante neste trabalho.
- 10 Algumas cenas marcantes merecem menção. Uma delas é o momento em que Derek Vinyard comete o assassinato dos dois negros. Um é morto quase a queima roupa, e o outro é obrigado a colocar a boca aberta no meio fio da rua, enquanto Derek lhe dá um forte chute na cabeça. Outra cena impactante é quando o grupo de neonazistas invade uma mercearia e joga produtos de limpeza na moça do caixa, uma latina. Tentam *limpar* sua cor, e ao despejar um produto branco em seu rosto, dizem que agora sim ela está bonita. A primeira cena do filme mostra implicitamente Derek e sua namorada mantendo relações sexuais, e o estupro de Derek na cadeia também é uma cena impactante.

I – Primeira Cena: Daniel e o trabalho de História - Minutos: 6:30 – 11:05¹¹

O professor Sweeney, Diretor da escola em que Daniel Vinyard estuda, está em sua sala com o professor Murray, que leciona História. Ambos discutem sobre o que fazer com Daniel, visto que o professor Murray solicitou que os alunos fizessem um trabalho sobre qualquer personagem que pudesse ser apontado como herói dos Direitos Civis¹². Daniel escreve sobre Hitler e seu livro *Mein Kampf* (*Minha Luta*, em alemão). Murray entende este ato como uma provocação e leva a questão ao Diretor.

Nesta cena, encontramos diversos pontos que poderiam ser abordados. Primeiro: o diretor é negro, e mais tarde no filme descobre-se que o professor Murray é judeu. O diretor afirma que o garoto não representa perigo, e pode *desaprender* esse pensamento. Mesmo sendo negro, defende o aluno, embora seja duro com ele. Já Murray acredita que o garoto está perdido. Ambos pertencem a grupos perseguidos pelo nazismo; todavia, os dois possuem pontos de vista diferentes sobre a situação. O que possivelmente gera esta duplicidade? Uma possível resposta pode ser encontrada nas próximas cenas a serem analisadas.

Ainda relativamente a esta primeira cena exibida, um ponto tangencial que também merece atenção, é a presença ou não de um limite em relação ao direito de liberdade de expressão. Até que ponto o trabalho de Daniel é mero discurso? Até que ponto é agressão passível

11 Para o presente trabalho, o filme foi visualizado pelo site Netflix, o que significa que os minutos demarcados podem variar um pouco, dependendo de onde o espectador assista.

12 Importante destacar que a ideia de Direitos Civis para o povo americano está intimamente relacionada aos direitos individuais de cada um, como a igualdade e a liberdade.

de intervenção jurídica? Sweeney não se ofende com o ato; Murray o encara como uma ameaça.

Nesta cena o título é explicado: como forma de desconstruir o pensamento racista de Daniel, o diretor afirma que será ele quem irá lecionar História para Daniel a partir de então, disciplina que será chamada *História Americana X*, indicando um conteúdo extraclasse. Ou, como apontado interiormente, a utilização do X, em inglês, pode significar algo secreto, sobre o qual não se fala. Seria uma referência ao delicado assunto do preconceito racial nos Estados Unidos?

II – Segunda Cena: Questões carcerárias e O Professor Judeu
- 40:45 – 49:51

A cena se passa em um almoço de família, no qual estão presentes a mãe, a irmã e a namorada também neonazista de Derek, além de Daniel e o Professor Murray, que estava namorando com a mãe dos Vinyard. Como se trata de um *flashback*, a cena é em preto e branco. O Derek do passado expressa sua visão sobre violência e *raça*. Ele cita o julgamento de Rodney King, um americano negro que fora espancado por policiais por dirigir além do limite de velocidade, e diz que a mídia distorceu os fatos para que os americanos tivessem pena do delinquente negro. Há uma menção há *Ku Klux Klan* quando Derek afirma que a despreza por ser caipira, desorganizada e inferior.

A mãe de Derek tenta mudar de assunto, como se nada estivesse acontecendo, mas não adianta. Toca-se na questão de escravidão, pois Derek afirma que já se passaram cento e trinta anos desde que Lincoln a aboliu – quanto tempo mais os negros precisariam para se recompor? O Professor Murray retruca que os judeus foram perseguidos por 5.000, e indaga se é errado não se indignar com o antissemitismo. A discussão prossegue, os ânimos se afluam, e Derek agride sua irmã, que possui uma fala contrária às crenças neonazistas. Daniel e a mãe

tentam separá-los, e o professor pergunta à Derek o que ele está fazendo com sua família. É nessa hora que ele afirma que pelo fato do professor ser judeu, ele jamais poderá ser aceita na mesa de família. Então Derek retira a camisa e lhe mostra suástica tatuada em seu peito. Humilhado após muitos xingamentos, o professor vai embora. A mãe diz que a única coisa da qual se envergonha é de que Derek tenha saído de seu corpo.

O interessante desta cena é o cenário no qual ocorre a discussão: um aparentemente inocente almoço de família. Embora este cenário ganhe maior significado quando da observação da última cena escolhida para análise, interessante apontar este detalhe.

A fala de Derek sobre Rodney King precisa ser contextualizada. Trata-se de um personagem real, cujo caso pode ser abordado após a exibição da cena. King foi um taxista que se tornou um símbolo das tensões raciais nos Estados Unidos em 1992, após ser espancado pela polícia de Los Angeles, por dirigir acima da velocidade permitida. Embora a agressão tenha sido filmada, os policiais foram inocentados, o que gerou uma série de protestos violentos por parte da população. Tais protestos duraram cerca de seis dias¹³, e deixaram pelo menos cinquenta mortos, dez dos quais a polícia teria sido responsabilizada.

A menção a *Ku Klux Klan* pode ser percebida como indícios a presença de uma hierarquia entre facções; enquanto os neonazistas não se filiam a uma religião específica, a *Ku Klux Klan* detém uma íntima relação para com o cristianismo, adotando posturas mais conservadoras no plano moral¹⁴.

13 Disponível em: <<http://migre.me/qWydv>>. Acesso em 27 de jul. de 2015.

14 Informações retiradas do site: <<http://migre.me/qWybz>>. Acesso em: 24 de jul 2015.

Nesta cena é apontada uma possível resposta para a preocupação de Murray em relação ao jovem Daniel: ele já havia vivenciado uma experiência de agressão moral e humilhação por parte de Derek, e presenciado a impotência da mãe em reprimir este tipo de conduta. Em relação a atitude de Doris, mãe dos garotos, pelo comportamento de Derek infere-se a presença do tradicional estereótipo da mãe de família, afastada do plano das decisões inclusive no que se refere à sua própria vida. Com a morte do seu esposo, é Derek quem passa a deter o domínio familiar. Por mais que fosse contra a ideologia do filho, ela não mais exerce poder sobre ele, sendo antes tutelada pelo filho: ele a proíbe de namorar um judeu. Mas esse estereótipo, embora presente, não é absoluto: ela o enfrenta, e posteriormente o expulsa de casa – embora nunca abandone o lar, exceto quando é preso.

A figura da suástica, associada ao nazismo após a Segunda Guerra Mundial¹⁵, pode ser utilizada para abordagem do poder visual que alguns sinais gráficos possuem. Derek a utiliza como forma de expressar o seu ódio pelo Murray, pelo fato de ser judeu – e este entende claramente a sua mensagem.

III – Terceira Cena: Na cadeia, o negro é você - 1:22:14 – 1:24:27

A mudança de Derek ocorre quando ele estava cumprindo sua pena. Questionado por um raivoso Daniel sobre motivos que o levaram tentar se afastar da gangue neonazista, Derek começa a narrar sua história – apresentada em *flashback*. Na cadeia, cercado de negros e latinos, Derek logo se junta a um grupo de neonazistas.

15 Interessante destacar que antes da Segunda Guerra Mundial, a suástica era associada com ritos de diversas religiões. Segundo Langer (2010, p.07), trata-se de “um dos mais antigos e difundidos símbolos do mundo euro-asiático, existindo em culturas como as dos povos das estepes até as ilhas britânicas”.

Na prisão, é designado para trabalhar na lavanderia com um negro. Ao compreender que Derek era um neonazista, o negro lhe diz que na cadeia, o negro é ele. Tempos depois Derek começa a perceber que os neonazistas estão trocando favores com latinos e se enfurece. Um deles diz para ele *pegar leve*, pois é tudo política e eles estão cansados da pregação retórica do movimento. Além disso, seus companheiros o advertem que Derek ainda não foi morto graças ao grupo. É aí que Vinyard percebe que os neonazistas da cadeia não acreditavam no discurso que aparentemente propagavam e tenta se afastar deles.

Depois de algum tempo de convivência, Derek começa a interagir com o negro com quem trabalha. Nesta cena, Derek pergunta porque o negro está lá. Ele não quer contar pois diz que é constrangedor. Após certa insistência, se abre. Ele roubou uma TV numa loja, os policiais o perseguiram, e ele acidentalmente deixou a TV cair no pé de um dos policiais. Resultado: pegou uma pena de seis anos por agressão policial. Derek mostra-se um pouco cético, e o questiona se realmente ele não jogou a TV de propósito. Seu colega afirma que não, que foi um acidente. Mas ainda assim irá cumprir uma pena maior que a de Derek, três anos, que assassinou dois negros.

Observe-se que o neonazista é designado, contra a sua vontade, a trabalhar com um negro. Questão sobre a qual se poderia refletir é: será que uma convivência com o diferente, ainda que forçada, realmente é capaz de modificar crenças e ideologias pessoais?

A fala do negro torna-se interessante para o ponto de vista do ensino em Direitos Humanos, quando pesquisas como a da socióloga Michelle Alexander apontam que existem mais negros nas prisões do

que escravos nos EUA, em 1850¹⁶. Para o Derek de outrora, trata-se de uma pré-disposição genética da raça; mas quando os motivos de sua prisão são revelados, o antigo neonazista já não possui tanta certeza. A realidade brasileira não parece tão diferente: pesquisa da Secretaria-Geral da Presidência da República e a Secretaria Nacional de Juventude revela a existência de uma punitividade seletiva, segundo a qual a maioria da população carcerária no Brasil também é formada por negros (BRASIL, 2015).

Longe de polemizar sobre as questões penais que envolvem etnia e população carcerária, o discurso do filme levanta um embate interessante, no intuito não de contar o real, mas de representa-lo: a pena para um negro que comete roubo é maior do que para um branco que comete assassinato. É interessante problematizar a existência – ou não – de tratamento diferenciado para negros e brancos na sociedade. Haveria de fato um tratamento desigual¹⁷?

IV – Quarta Cena: As ações afirmativas

A última cena escolhida para análise é uma reflexão de Daniel sobre como o ódio de Derek pelas minorias teria começado. O garoto se lembra então de um almoço de família no qual o pai dos Vinyard faz um discurso preconceituoso contra as ações afirmativas. É que em seu trabalho de bombeiro existiam cotas para negros, motivo pelo qual o pai acredita que esses cotistas não estão ali por mérito, mas pelo simples fato de fazerem parte de uma minoria – e isso o enfurece. A partir deste discurso, ele diz para Derek tomar cuidado com o discurs-

16 Disponível em: <<http://migre.me/qWy8W>>. Acesso em 27 de jul. de 2015.

17 Inclusive casos contemporâneos podem ser abordados, como o do menino negro que mesmo em companhia do pai, foi expulso de uma loja luxuosa em São Paulo por ser confundido com vendedor. Mais detalhes sobre o caso em: <<http://migre.me/qWy8D>>. Acesso em 27 de jul. 2015.

so sedutor então Professor Sweeney, um negro recém-contratado na escola, que passou literatura negra para seus alunos estudarem. Afinal, é tudo besteira de negros. Duas referências interessantes fazem parte deste cena: o livro que Sweeney manda seus alunos lerem, *Filho Nativo*, um clássico da literatura moderna do escritor Richard Wright sobre questões raciais e preconceitos nos Estados Unidos e a leitura preferida do Pai dos Vinyard, Tom Clancy – historiador e escritor americano de livros sobre ação militar.



Novamente o cenário é um almoço familiar. A tradicional família de classe média americana conversa, contente, sobre assuntos do cotidiano. A tranquilidade é quebrada quando Derek conta que estava lendo literatura negra na escola onde estuda. O pai até questiona se estão no mês da cultura negra, ou algo assim – como se esse tipo específico de literatura não tivesse lugar no currículo regular do curso. A literatura que deve ser estudada, segundo o pai, é a literatura branca. Derek revela ainda que isto se deve ao fato de que há um novo professor negro na escola, detentor de dois P.H.D.'s, chamado Sweeney. O pai retruca: Derek não deve trocar os outros livros pelos livros negros apenas porque Sweeney mandou. Não se problematiza o porque de haver mais literatura branca disponível, ou

o porque este tipo de literatura deve ser considerado superior. Apenas é. Estas questões aparecem como se naturais fossem; como se a literatura estivesse livre de regras¹⁸, como pontuou Bourdieu (2002).

Outro ponto de destaque é o descontentamento do pai para com as ações afirmativas. E então é relevado a razão de seu desgosto para com as minorias: dois negros entraram para o seu trabalho, corpo de bombeiros, graças às cotas. O pai dos Vinyard também enxerga a inclusão da literatura negra como um tipo de ação afirmativa, e parece paranoico ao ponto de afirmar a existência de uma conspiração sobre a inclusão do negro. Segundo ele, o *papo* sobre igualdade não é tão simples quanto querem fazer parecer. Em nenhum momento se problematiza as ações afirmativas como forma de amenizar desigualdades – a igualdade plena não é possível, porque não, e pronto. Assim como a literatura negra é inferior – são pensamentos naturalizados.

A mãe, como sempre, tenta intervir e afirma que alguns livros não podem ser entendidos como ação afirmativa. Mas em seu lugar de inferioridade à figura do pai, logo é calada. E a doutrinação de Derek segue, sem que a mulher tente desconstruir ou impedir a proliferação das falácias – o que gerará, na frente, grandes problemas. Por fim, o pai apenas adverte o filho: estude os livros, tire a melhor nota, mas não acredite em tudo, porque não passa de *besteira de negros*.

Duas referências são aqui citadas: o livro indicado por Sweeney, *Filho Nativo*, que também pode ser explorado como atividade

18 Para Bourdieu (2002), a arte tem uma série de regras determinantes para o sucesso ou fracasso do artista. Se o indivíduo for bem relacionado, possuir amigos críticos, e gozar de certo status social, é muito provável que terá mais sucesso do que alguém que está fora das redes de sociabilidade e não possua vínculos de amizade significativos. Não é a qualidade da obra, em si, que a torna um marco, mas também o relacionamento social que o artista detem para com quem realmente interessa.

complementar, por exemplo uma resenha do livro pode acompanhar a ficha prévia entregue aos alunos; e o tipo de literatura consumida pelo pai dos Vinyard, Tom Clancy, um Autor americano que escreve sobre histórias de guerra e militarismo. O gosto do pai dos Vinyard pode mostrar indícios de sua personalidade nacionalista.

b) Roteiro de Análise:

Segundo Napolitano (2009), um roteiro previamente elaborado pelo Professor não limita, mas estabelecer parâmetros de análise com base nos objetivos centrais da atividade. O Autor sugere que o roteiro seja dividido em duas partes: uma informativa e uma interpretativa. A parte informativa pode ser deixada a cargo dos alunos, em pesquisa prévia agendada para antes da exibição. A parte informativa deve conter, ao menos, a ficha técnica do filme. No caso de *A Outra História Americana*, tem-se como diretor Tom Kaye; sua nacionalidade é americana; o ano de produção é 1998; os principais atores são Edward Norton (Derek Vinyard), Edward Furlong (Daniel Vinyard), Stacy Keach (Cameron Alexander), Avery Brooks (Bob Sweeney), Elliot Gould (Murray), Guy Torry (o colega de trabalho na cadeia, Lamont); o gênero seria o drama; o tema central seria o preconceito étnico-racial; os personagens principais são Derek Vinyard. Uma sinopse também deve ser oferecida.

As questões iniciais sugeridas após a exibição das cenas são: 1) O trabalho escolar de Daniel, exaltando Hitler como herói dos direitos civis, é inofensivo como acredita Sweeney? 2) Quais seriam os limites da liberdade de expressão do aluno, neste caso? 3) É possível que Daniel desaprenda a ideologia absorvida, ou ele realmente está perdido, como acredita Murray? 4) O discurso de Derek, contra as minorias, faz algum sentido – ou seja, possui base verossímil? 5) Ao indagar de quanto tempo os negros precisam para se recuperar, o que Derek aparenta saber sobre escravidão? 6) A história contada pelo colega de Derek, sobre como foi preso, é verossímil? 7) O que faz com que

Derek modifique suas atitudes? 8) Você acredita que o discurso do pai dos Vinyard exerceu influência sobre sua conduta?

c) Textos de Apoio

Caso seja necessário, o professor pode trazer para a sala textos de apoio, como entrevistas com o diretor ou com o elenco, *making-off* e críticas de especialistas. No caso do filme selecionado, não foram encontradas muitas referências neste sentido. O que se encontrou foi a polêmica entre Tom Kaye e Edward Norton, visto que este último foi convidado a fazer uma nova edição do filme, o que enfureceu o diretor Kaye. Após requerer que seu nome fosse retirado da obra, uma ordem judicial obrigou que o diretor o mantivesse. Por causa disso, Tom Kaye ficou alguns anos afastados de Hollywood¹⁹.

Textos sobre as referências que aparecem também são bem-vindos, caso o Professor julgue interessante. A utilização do caso de Rodney King, de forma a ampliar o debate; o livro *Filho Nativo*, a diversidade do movimento Skinhead; as diferenças entre *Ku Klux Klan* e neonazistas; a preferência por leituras de Tom Clay, dentre outras possibilidades.

d) Grupo de Discussão

Uma vez debatidas as questões iniciais, seria interessante dividir a turma em grupos de forma que cada um escreveria e apresentaria um relatório sobre o que achou dos filmes e dos debates. Caso necessário, o Professor pode exibir novamente as cenas em que hajam dúvidas ou obscuridades. Napolitano (2009) também sugere uma síntese da discussão grupal.

19 Mais informações sobre o assunto em: <<http://migre.me/qWy7e>> e <<http://migre.me/qWy7I>>. Acesso em 24 de jul. 2015.

Considerações Finais

Se relegado ao plano legal, da escrita de tratados e convenções, o Ensino em Direitos Humanos torna-se incompleto. É preciso que o aluno, futuro operador destas leis, possua empatia e senso crítico para com elas lidar.

Neste sentido, tendo em vista o processo de projeção e identificação apontado por Morin (1983), entende-se que o cinema pode ser uma ferramenta utilizada para despertar a sensibilidade dos alunos. Não se trata de oferecer uma fórmula mágica, capaz de salvar o ensino jurídico da crise na qual se encontra, mas antes de apontar alternativas pautadas em metodologias diferenciadas, no intuito de gerar novas possibilidades de aprendizado.

A partir da proposta do historiador Marcos Napolitano, o presente artigo objetivou sugerir um roteiro de análise a ser explorado, alertando o docente para determinados cuidados e detalhes a serem melhor explorados. Com isso, se espera que o cinema deixe de ser utilizado como figura ilustrativa, ou preenchedor de lacunas para ausência de docentes, e passe a ser explorado como texto audiovisual que é, carregado de representações, significados, reflexões e sobretudo possibilidades de Ensino em Direitos Humanos.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos, p. 57-79. 1947. Disponível em: < <http://migre.me/qWxW9>>. Acesso em 27 de jul. de 2015.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*: Ensaios sobre literatura e his-

tória da cultura. Obras Escolhidas – Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 165-196.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil*. Brasília, Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://migre.me/qWxX1>>. Acesso em 27 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://migre.me/qWxXS>>. Acesso em 27. Jul. 2015.

COURSEUIL, Anelise Reich; LISBOA, Fátima S.G.; OLIVEIRA, Henrique L.P.; COELHO, Maria Cecília M. N. Introdução. In: *Cinema: lanterna mágica da história e da mitologia*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009. P. 11-14.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. Normativa da educação em direitos humanos nas nações unidas e no Brasil. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVI, n. 115, ago 2013. Disponível em: <<http://migre.me/qWxZo>>. Acesso em 27 jul. 2015.

FRANÇA, Carlos Eduardo. *A violência dos grupos skinheads e a questão da segurança pública: a instituição policial e o combate aos crimes de intolerância 2001-2011*. 2013. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília. 2013. Disponível em: <<http://migre.me/qWy1H>>. Acesso em 27 jul. 2015.

HIJAZ, Tailine Fátima. O Discurso do Ódio Racial como Limitação à Liberdade de Expressão no Brasil: o Caso das Bandas White Power. *Revista Brasileira de Direito*. Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 15-32. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/qWy2k>>. Acesso em 27 jul. 2015.

KELLNER, Douglas. *A cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LACERDA, Gabriel. *O Direito no Cinema: relato de uma experiência didática no campo do direito*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

LANGER, Johnni. Símbolos religiosos dos Vikings: guia iconográfico. *História, imagem e narrativas*, n. 11, p. . 2010. Disponível em: <<http://migre.me/qWy3u>>. Acesso em 27 jul. 2015.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://migre.me/qWy4B>>. Acesso em 27 jul. 2015.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail (org.). *A Experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal. 1983, p. 145-172.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://migre.me/qWy05>>. Acesso em 27 jul. 2015.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 06-28. Disponível em: <<http://migre.me/qWy5v>>. Acesso em 27 jul. 2015.

UNESCO. *Plano de ação: programa mundial para educação em direitos humanos – primeira etapa*. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: <<http://migre.me/qWy60>>. Acesso em 27 jul. 2015.

Referências Audiovisuais

A Outra História Americana. Produção de John Morrissey, direção de Tom Kaye. New Line Cinema, 1998. Disponível em: <www.netflix.com> Acesso em 27 jul. 2015.

CAPÍTULO III

Educação para os direitos humanos e o problem based learning: o empoderamento do indivíduo com base no ensino jurídico crítico e reflexivo

Andréa de Almeida Leite Marocco ²⁰

Introdução

Apesar de muitos acreditarem que os Direitos Humanos são meramente artigos não cumpridos expostos na Constituição Federal, que são parte de mais uma das inúmeras disciplinas curriculares do curso de Direito, ou, ainda, que consistem numa atividade cívica, é preciso compreender que estas garantias tendem a ser muito mais que isso. São direitos que por sua essência moral, devem constar subjetivamente em cada ser humano, são intrínsecos e genuínos a cada pessoa que os deve exigir para si, reconhecendo-os e exigindo-os para todos.

20 Doutoranda e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Direito Público, em Metodologia do Ensino de Línguas (Inglês, Português e Espanhol) e em Docência no Ensino Superior na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Professora Titular da UNOCHAPECO, Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI) e Advogada.

Entretanto, embora existam medidas que efetivamente implementem a disciplina de Direitos Humanos nos currículos ou ainda, que estimulem o crescimento das discussões acerca de tal tema, é importante perceber e não descuidar que, o debate sem sentido ou o ensino sem reflexão tendem a ser tão cruéis quanto o silêncio ou a exclusão desse tema. Emerge a necessidade de implementação de medidas que permitam a reflexão sobre os direitos humanos, pautando-se em uma formação efetiva e qualitativa do estudante ao atendimento das demandas que a ele se apresentem.

Este texto, nesse sentido, tem por objeto o ensino e aprendizagem dos direitos humanos por meio do *Problem Based Learning* e objetiva demonstrar os argumentos que ensejam a adoção de metodologias que despertem a atuação crítica e reflexiva do estudante, a fim de que não seja mero espectador do universo em que vive. Desse modo, por meio da apresentação do pensamento de diversos autores, contextualizando o PBL como uma importante ferramenta ao ensino jurídico de qualidade, discorre-se sobre a saturação do atual modelo de ensino e a necessidade da atuação efetiva do discente como agente do processo de ensino que está inserido, promovendo-se, assim, o saber significativo. Apresenta-se o PBL como uma alternativa, não a única, mas uma das que efetivamente pode ser usada com muito êxito ao ensino-aprendizagem dos direitos humanos.

A difícil tarefa de educar para os direitos humanos

O ensino jurídico perpassa por inúmeras mudanças e é unânime a compreensão de que modelos de ensino engessados em meros discursos docentes, não mais atingem às expectativas quanto à formação efetiva e qualitativa dos alunos dos cursos de direito.

Warat, a respeito, assim dispôs:

Não podemos, tampouco, esquecer que na atualidade a discussão sobre o sentido dos Direitos humanos esconde a controvérsia geral, o confronto, das principais ideologias de nosso tempo. Uma luta que influi ativamente na produção institucional das personalidades alienadas e nas dimensões simbólicas da política internacional. Em nome de presumidas violações dos Direitos humanos se consegue mútuos reforços às formas de pensamento, orientadas a reprodução das ordens simbólicas estabelecidas para assegurar o trunfo de uma classe. Nos movimentos a partir de uma caracterização vaga e amorfa dos Direitos humanos, vestígios conceituais, estilhaços do senso comum que permitem confirmar crenças identificatórias maniacamente defendidas. (2004, p. 206)

Por isso, em prol da efetividade e legitimação dos Direitos Humanos, não basta incluir formas disfarçadas de humanidade, promover e até acreditar na inclusão fictícia desses Direitos em sala de aula. É indispensável, pois, uma mudança colossal de paradigmas, a fim de torná-los mais que uma disciplina obrigatória, um texto legal, mas observar suas garantias como elementos basilares de todo e qualquer meio ou ordenamento.

A problematização dessa inclusão é a enorme abrangência que os Direitos Humanos possuem, absolutamente antagônica à técnica normativa e unidimensional do ensino jurídico brasileiro, cujas origens se perpetuam até hoje.

Além dessa grandiosidade, tais Direitos, em que pese no cenário internacional serem absolutamente difundidos há vários anos, no Brasil ainda labutam por um espaço efetivo na sociedade. Dada sua importância, os estudiosos jurídicos vinculados à defesa da democracia descrevem incansavelmente a tal respeito e elucidam ideias para sua implementação.

Machado, a seu turno, enuncia:

A luta pela concretização dos Direitos humanos [...] assumiu um caráter de luta pela consolidação da própria democracia, até mesmo com um certo potencial subversivo, na medida em que a efetivação universalizante de todos os Direitos fundamentais do homem, em boa medida, constitui uma verdadeira estratégia de transformação social (2009, p. 214).

Herrera Flores (2009) defendeu de maneira veemente a inclusão dos Direitos Humanos desde a educação primária, como forma de acesso amplo à cidadania. Para ele os profissionais do Direito, e, em especial, seus docentes, têm uma grande responsabilidade na implementação dos Direitos humanos, sendo que, em seu entendimento:

Nosso compromisso, na qualidade de pessoas que refletem sobre – e se comprometem com – os Direitos humanos, reside sobre “colocar frases” às práticas sociais de indivíduos e grupos que lutam cotidianamente para que esses “fatos” que ocorrem nos contextos concretos e materiais em que vivemos possam ser transformados em outros mais justos, equilibrados e igualitários. (2009, p. 31)

Igualmente, Colaço, com propriedade, enuncia:

Na atualidade os cursos de Direito servem de trampolim aos membros da classe média para a ascensão sócio-econômica, assim como para a manutenção do status quo aos membros da elite. No entanto, a maioria dos ingressantes, independente da classe social, são relativamente “puros”, solidários e possuem um senso de justiça muito acurado, que vai desaparecendo ao longo do curso. À medida em que os alunos estão mais próximos de obter o diploma de Bacharel em Direito, perdem o interesse pelos problemas sociais e pelas disciplinas humanas e

propedêuticas, tornam-se técnicos, robôs que recitam códigos, adestrados para aprovação em concursos públicos, desumanizados. A maioria dos cursos de graduação em Direito ao invés de formar, “deformam” os estudantes. (2006, p. 23)

Uma verdadeira efetivação dependerá dos direitos humanos dependerá de mudanças planetárias de pensamento, passando-se do individual ao coletivo, do mesquinho ao generoso, enfim, de uma efetiva consciência de que somos seres de direitos e deveres, mas acima de tudo somos pessoas, com igualdade, lutando por dignidade.

Inversão de papéis: de meros ouvintes à cidadãos ativos e críticos

Esse novo século que se inicia surge marcado pelas grandes transformações na sociedade em todo o mundo. O profissional do Direito²¹, por sua vez, não tem acompanhado satisfatoriamente tais modificações. Tal fator tem efetivamente contribuído para a tão comentada crise no ensino jurídico ao longo dos anos, mantendo sua ascensão.

Dentre os direitos defendidos na Declaração Universal de Direitos Humanos, consta a Educação, conforme artigo XXVI que afirma:

Art. XXVI 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico - profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

21 Refiro-me aos egressos do curso de Direito no Brasil.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS, 1948)

Em termos nacionais, a própria Constituição Federal brasileira expressamente garante o acesso à educação, e, em seus artigos 205 e 206²², especialmente, estabelece que o ensino seja ministrado com base em diversos princípios, entre os quais o da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte de saber [...] do

22 **Art. 205** - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 206** - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII** - garantia de padrão de qualidade.
- VIII** - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] da garantia de padrão de qualidade”.

Esses princípios caracterizam-se como normas orientadoras fundamentais do direito educacional brasileiro e deveriam garantir a liberdade e o pluralismo, sem perder de vista à qualidade de ensino. Porém, em que pese à positivação do direito, o ensino que se observa, conforme acima mencionado, obstaculiza, ao invés de implementar, o exercício de muitos desses direitos constitucionais.

Carvalho, a seu turno, expõe a relevância da educação para a democratização do Estado:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade [...] Todo o futuro do humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o “ser do Homem” se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político. (2004, p. 16)

A ideologia mencionada pelo autor acentua-se, de fato, ao tratar do ensino especificadamente jurídico. Como bem acentua Bastos:

O ensino das disciplinas jurídicas no Brasil está, basicamente, dominado por duas tendências: de um lado, o ensino excessivamente dogmático, desvinculado das outras dimensões do conhecimento que fazer referência ao homem e à sociedade e, do outro, o ensino abstrato do Direito, que está cada vez mais desvinculado da dinâmica realidade social. O ensino jurídico precisa absorver os novos parâmetros do conhecimento científico e incentivar a pesquisa jurídica como instrumento de percepção da realidade social e da experiência jurisprudencial dos tribunais. Neste contexto, os modelos retóricos de ensino e o desprezo pelas novas dimensões do conhecimento técnico e científico favorecem a alienação do saber jurídico e as preocupações didáticas determinadas pelo saber dogmático. (2000, p. 345)

Nesse sentido, também, pode-se afirmar que diversas são as razões dos problemas no ensino jurídico brasileiro. Rodrigues expressa de maneira clara como se apresentava o ensino do Direito no ano 2000. Passados dezesseis anos, vê-se que tal descrição parece ter sido feita tendo como base os dias atuais. Assim, tem-se que o estudo era uma prospecção do futuro, ou, após mais de uma década, o ensino jurídico em nada ou pouco evoluiu. Senão vejamos:

1. Como se apresenta o ensino do Direito hoje:

Existe uma base comum, nas várias análises existentes sobre a situação do ensino jurídico brasileiro contemporâneo. Pensa-se poder apresentá-la da seguinte forma:

- a) O ensino jurídico existente hoje no país, pelo que se depreende das análises e pesquisas existentes, caracteriza-se por seu tradicionalismo e conservadorismo. É ele, regra geral, um ensino dogmático, marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo.
- b) Isso se deve, principalmente, segundo a grande maioria dos autores, à influência do positivismo no pensamento e na cultura jurídica brasileiros. Ele levou à adoção do método lógico-formal como o adequado para a apreensão da realidade, reduzindo a ciência do Direito à ciência do direito positivo – a dogmática jurídica – e, conseqüentemente, o ensino do Direito, ao ensino deste.
- c) Esse ensino conservador e tradicional desconhece as reais necessidades sociais, pois, segundo a maioria, se restringe à análise da legalidade e da validade das normas, esquecendo totalmente a questão de sua eficácia e legitimidade.
- d) Esse tipo de postura levou, segundo alguns, a uma supervalorização da prática, através do judicialismo e do praxismo, esquecendo-se de que a atividade prática é o exercício prático de uma teoria. Enfatizou-se o saber-fazer em detrimento do por que – fazer de tal forma.
- e) O tipo de aula preponderantemente adotada continua sendo a aula-conferência. Os currículos são, regra geral, pouco flexíveis e unidisciplinares – no sentido de que se voltam apenas para

as disciplinas eminentemente jurídicas (dogmáticas) – e os programas, estanques. (RODRIGUES, 2000, p. 09)

A ocorrência da crise (ou das crises) no ensino se deve, em grande parte, pelo próprio mercado de trabalho. Mesmo que indiretamente, o Direito continua sendo comandado pela política. O Estado comanda o mercado de trabalho, que exige determinada formação profissional. E é isso que os acadêmicos e as universidades tendem a fazer: seguir os padrões exigidos pelo Estado.

Entretantes, essas exigências estatais são absolutamente desvinculadas da formação intelectual que deve ser exigida do jurista, formação esta pautada muito mais em valores e em princípios.

A pós-modernidade²³ vem à tona como uma época marcada por desafios profissionais ainda maiores que os de outros tempos. Trata-

23 Entende-se por pós modernidade nesse estudo a compreensão exarada por Eduardo Bittar: Diz-se existir um momento pós-moderno como a descrição intelectual (filosofia e sociologia) de um quadro de, mudanças, definido como estado histórico transitivo, marcado pelo desaparecimento das grandes marcas culturais distintivas da modernidade. Não que esta leitura represente uma visão decadencial ou cíclica da história, mas que se perceba na ruptura do viver a sensação e transitiva intertemporal, grande característica do que é o pós-moderno; a não-inauguração de um tempo novo (o que se chama de futuro), com relação a um tempo velho (o que se chama de passado), é a marca temporal do pós-moderno, na medida em que não se pode afirmar a modernidade foi expulsa dos quadrantes da vida contemporânea, assim como não pode se dizer que seja a mesma (ainda que se admita que seja hiper, super, reflexiva, líquida ou fluida), na medida em que se retém uma transitividade na ideia de simultaneidade que está perpassando as categorias temporais na vivência pós-moderna. Trata-se, portanto, de um fenômeno que se manifesta em diversos níveis (econômico, político, social, institucional, famílias etc.) do relacionamento humano, exatamente em função de mudanças profundas na caracterização das crenças e dos valores fundantes das relações que anteriormente sustentava as feições modernas na intersubjetividade. (BITTAR, 2006, p. 1-2)

-se de uma era plural, capitalista, baseada na busca pelo lucro e pela competitividade acirrada, que exige dos profissionais cada vez mais habilidades, pagando cada vez menos, com um número cada vez maior de pessoas disputando um único espaço. Desse modo, o ensino profissionalizante surge como um dos elementos fundamentais à formação do profissional desse Século.

Diante do atual cenário de verdadeira crise de valores humanos e sociais, pertinente o questionamento apontado por Veronese e Oliveira:

Quanto às finalidades do ensino jurídico, torna-se importante questionar: que profissionais temos e teremos: reprodutores de uma ideia que reduz a justiça a uma dimensão exclusivamente técnica, ou indivíduos sedentos de transformação, que compreendem o direito como instrumento que viabilize a construção de uma sociedade verdadeiramente justa.” Livro Educação x punição. (2008, p. 56)

Importante ressaltar, ainda, o seguinte posicionamento:

A atual crise do ensino de Direito é bastante complexa; e múltiplas, as tentativas de explicá-la, as vezes através do formulas ingênuas e simples. A não compreensão de seu aspecto multifacético, que atinge diversas instâncias e níveis, é um dos problemas centrais que reveste muitas das respostas que vem sendo apresentadas. Outro problema, não menos grave, é a negação de seus elementos próprios, internos, vendo-a como mera consequência de uma crise político-econômica, bem como o seu oposto, ou seja, a visão da crise do ensino do Direito meramente como uma crise interna e desvinculada das questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A busca de um entendimento da atual situação do ensino do Direito exige uma análise integral, dialética, que permita compreender essas realidades. (RODRIGUES, 1995, p. 34)

Assim, educar para os direitos humanos denota-se extremamente importante a mudanças, bem como, a fim de superar os desafios que impedem que o ensino jurídico seja promovido com qualidade, com mobilidade, com poder transformador.

Advém do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 27) que:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Nesse sentido, é possível afirmar que, somente por meio de uma educação transformadora, baseada em metodologias onde o aluno deixa de ser um mero espectador, voltadas à reflexão sobre o mundo é que se poderá promover um ensino de direitos humanos que efetivamente cumpra com aquilo que se propõe.

Como ressalta Aguiar (2004, p. 177):

Diante das novas demandas do mundo, dos desafios da humanidade e das transformações científicas não há lugar para uma escola acrítica, repetitiva e medíocre, que certamente será calcinada pelo andar da história, mesmo nestes tempos de imbecilização marqueteira, que torna os corações e mentes vazios, consumistas com poucos níveis de expectativa, sem sensibilidade social, ética ou estética, em suma, marionetes eletrônicas da ordem econômica à política.

É neste sentido que pensar o agir docente no ensino dos direitos humanos, com base nas metodologias ativas, em específico com base na resolução de problemas, por meio do PBL, torna-se algo viável ao objetivo que proposto a tal disciplina.

O empoderamento do indivíduo: outra ótica para o ensino dos direitos humanos

São inúmeros os desafios vivenciados pelo ensino jurídico na contemporaneidade. Porém, alguns temas restam em evidência e merecem destaque, tendo em vista o caráter inovador enquanto direito ou dever, bem como, enquanto objeto de estudo e de transformação humana.

Com a promulgação dos reconhecidos “novos Direitos”, em todo o globo instituiu-se, ganhou força e se disseminou forte discussão acerca do fato de a ciência jurídica já não mais suprir com eficiência aos anseios da sociedade globalizada, tornando-se algo obsoleto frente às modificações da atualidade.

Benevides (2000, p. 2), na palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000, assim dispôs:

Em relação especificamente à educação em direitos humanos, o que desejamos? Que efeitos queremos com esse processo educativo? Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

O Direito, que hoje adota novas faces, novos rumos, deve ser compreendido muito mais como instrumento de libertação, de busca para efetividade das garantias fundamentais, de emancipação humana, já não tendo espaço visões do Direito enquanto ciência de repressão e manutenção de conceitos reducionistas e desvinculados da sociedade. Nesse contexto, Freire expressa que “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2003, p. 67).

Certo que, em que pese à abrangência dos temas oriundos com a modernidade, não se pode promover um estudo acerca do Ensino

Jurídico tido como abrangente, sem que, mesmo com singularidade e sem esgotar os debates, seja ressaltada a importância da adequação do ensino jurídico brasileiro às inovações trazidas pela era moderna, constituindo, pois, tarefa de extrema importância para os juristas atuais e futuros.

Nessa esteira Aguiar (2004, p. 248) elenca que:

Os direitos humanos devem estar presentes transversalmente em todas as disciplinas ofertadas. Se houver uma específica, que não seja ministrada por via simples da leitura superficial de declarações de direitos, mas seja uma disciplina histórica, ética e técnica, que possibilite uma reflexão consistente do estudante.

Com absoluta propriedade, Santos pontifica, a respeito da necessidade de reflexão ora proposta:

Acima de tudo, o novo conhecimento assenta num des-pensar do velho conhecimento ainda hegemônico, do conhecimento que não admite a existência de uma crise paradigmática porque se recusa a ver que todas as soluções progressistas e auspiciosas por ele pensadas foram rejeitadas ou tornaram-se inexequíveis. Des-pensar é uma tarefa epistemologicamente complexa porque implica uma desconstrução total, mas não niilista, e uma reconstrução descontínua, mas não arbitrária. Além disso, por ser efetuada no encalço da ciência moderna, o momento destrutivo do processo de des-pensar tem de ser disciplinar [...], ao passo que o seu momento construtivo deve ser indisciplinar: o processo de des-pensar equivale a uma nova síntese cultural. (2005, p. 186)

Diante disso, perante o novo cenário de direitos e deveres que se acentua nesse século, é necessário que o ensino jurídico, em específico, de Direitos Humanos, adote uma postura muito mais dinâmica, a fim

de enfrentar, com credibilidade, essas emergências da própria sociedade (ZABALA, 1998).

Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas ao ensino e aprendizagem da disciplina de Direitos Humanos, promove o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas, que geram a autonomia dos discentes à construção do pensamento. Por meio do saber crítico, à submissão e a passividade que geralmente advêm de uma formação tradicional, onde pensar não é necessário, baseada na reprodução sem significado, enseja o aparecimento de espaços ao desenvolvimento de ideias, do espírito inovador e da criatividade acadêmica.

Para Aguiar (2004, p. 177):

Diante das novas demandas do mundo, dos desafios da humanidade e das transformações científicas não há lugar para uma escola acrítica, repetitiva e medíocre, que certamente será calcinada pelo andar da história, mesmo nestes tempos de imbecilização marqueteira, que torna os corações e mentes vazios, consumistas com poucos níveis de expectativa, sem sensibilidade social, ética ou estética, em suma, marionetes eletrônicas da ordem econômica à política.

Advém do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 21), um reforço à ideia de que, somente com uma formação crítica, um ensino que propicie a autonomia do pensamento discente é que só pode pensar em educar para os direitos humanos.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de

uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado.

O *problem based learning* - pbl e o ensino e aprendizagem dos direitos humanos

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é uma metodologia ativa, baseada em desafiar os estudantes por meio de um problema [...] concreto, complexo, cujas possíveis soluções determinam impactos diversos para as partes envolvidas. (GHIRARDI, 2012, p. 61)

A aprendizagem baseada em problemas tem tradição anglo-americana, sendo que, no Brasil é conhecido e debatido comumente com a denominação em língua inglesa, qual seja, *Problem-Based Learning*.

A característica mais importante no PBL é o fato de uma situação-problema sempre preceder a apresentação dos conceitos necessários para sua solução. Quer dizer, a principal característica que difere o PBL de outros métodos ativos, colaborativos, centrados nos alunos, no processo e da aprendizagem baseada em casos (CBL) é o emprego de problemas para iniciar, enfocar e motivar a aprendizagem de conteúdos específicos e para promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissional e socialmente desejáveis. (FILHO e RIBEIRO, 2013, p. 2)

De acordo com Rodrigues (2012, p. 342),

O Método EARP é uma abordagem dedutiva, ao passo que o estudo de casos é, na sua forma mais comum, uma abordagem indutiva (o que pode ser considerado adequado na realidade dos EUA, onde o sistema jurídico é o *common law*, baseado no precedente judicial, mas muito perigoso no Brasil, que adota o *modelo continental*, de supremacia da norma escrita). Quando se parte de um problema genérico, que pode ser teórico ou prático, e se constroem hipóteses explicativas (teorias, conjecturas), se estabelecem possibilidades das quais são deduzidas as consequências práticas – esse processo permite refutar as hipóteses que se aceita levariam a resultados inadequados ou indesejáveis. Através desses testes – tentativa e erro, nova tentativa, e assim sucessivamente – é possível uma aproximação da verdade, que Popper chama de verossimilitude, permitindo a corroboração da melhor hipótese dentre as testadas.

Costa expõe que “[...] a aprendizagem baseada em problemas (ABP ou PBL) é uma proposta pedagógica que começou a ser desenvolvida no final da década de 60 na *McMaster University* (Canadá) e posteriormente na *Universidade de Maastrich* na Holanda.”. O PBL propõe um ensino centrado no discente, buscando sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Nessa metodologia alia-se teoria e prática, baseando-se na resolução de problemas.

De acordo com Costa, “[...] a PBL tem origem conceitual nas ideias do psicólogo americano Jerome Seymour Bruner e do filósofo Jonh Dewey (1859–1952)”, sendo que, Bruner é um dos principais idealizadores da *Learning by Discovery* (Aprendizagem pela Descoberta), onde os problemas são resolvidos em grupo, em grupo. Já a filosofia de Dewey fundamentava-se nos conceitos da educação como reconstrução da experiência e crescimento e na motivação como força motriz da aprendizagem.

No PBL o estudante aprende o que é relevante para ele, determinado parcialmente os objetivos do processo. O professor não deixa de ter autoridade, mas passa um pouco da responsabilidade aos alunos, embora os alunos não saibam, muitas vezes, o que é importante que eles aprendam. É importante no PBL que o professor conheça um pouco da bagagem intelectual que o aluno carrega consigo, sendo um método interativo, colaborativo, que permite ao professor observar e mediar e não somente transmitir o saber. Desenvolver o aprendizado por meio do desenvolvimento das habilidades é uma das características do PBL, sendo que os alunos aprendem quando resolvem os problemas. (GALLOW, 2011, p. 05).

Para Gadamer quando se considera a experiência na perspectiva a seu resultado passa-se por cima do verdadeiro processo de experiência; pois é este essencialmente negativo. Ele não pode ser descrito simplesmente como formação, sem rupturas, de generalidades típicas. Essa formação ocorre, antes, pelo fato de que as generalizações falsas são constantemente refutadas pela experiência, e coisas tidas como típicas hão de ser destipificadas. (GADAMER, 1999, p. 521)

Utilizando-se da descrição feita por Gadamer (1999, p. 522) sobre como a experiência ocorre, faz-se uma analogia para com a aprendizagem dos direitos humanos baseada em problemas, na qual o acadêmico se torna consciente da experiência, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem, e, em um procedimento inverso, torna-se um experimentador, um professor e, por meio da experiência, torna-se alguém consciente de sua finitude.

O experimentador “é experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo, nem do futuro”. Cada etapa do ensino-aprendizagem torna-se uma nova possibilidade de aprendizado, onde

o saber não tem um fim, não é absoluto, reconhecendo o que de fato é real. (GADAMER, 1999, p. 527).

Anastasiou e Alves (2006, p. 86) descreve o PBL como estratégia denominada Solução de Problemas, a qual descreve como “o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir de dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.”.

Nesse sentido, é possível afirmar que, por meio de tal metodologia, o ensino dos direitos humanos tende a ser qualificada, aliando teoria, prática reflexiva e descobertas que elevariam à transformação crítica do ser e do ambiente onde vive e possivelmente passará a intervir.

Deste modo, entende-se que o PBL no ensino dos direitos humanos traria a inovação pedagógica que tanto se descreve como necessária. Trata-se de um método que promove os experimentos, a problematização, trazendo as incertezas, capazes de incitar o aluno à construção de um saber significativo.

De acordo com Popper, 1995, p. 108-110):

Se posso aprender contigo e quero fazê-lo no interesse da busca da verdade, então tenho não só de te tolerar, mas também de te reconhecer como potencialmente portador dos mesmos direitos; a potencial unidade e igualdade de direitos de todos os homens é um pressuposto da nossa disposição para discutirmos racionalmente. É também importante o princípio de que podemos aprender muito pela discussão; mesmo quando ela não conduz à união. Pois a discussão pode ensinar-nos a compreender alguns dos pontos fracos da nossa posição. [...] A busca da verdade e a aproximação à verdade são outros princípios éticos; tal como a ideia da honestidade intelectual e da falibilidade que nos conduz a uma posição de autocritica e à tolerância.

Nesse sentido, tendo em vista o ensinamento daquele que tem sido indicado como o que idealizou a aprendizagem baseada em problemas, como meio de promover a autonomia na busca pelo saber, há que se concluir:

O pensamento não trabalha com meras coisas, mas com significados; e os significados para serem aprendidos devem estar incorporados a existências sensíveis e particulares. Privadas de seu sentido, não passam de estímulos cegos, coisas brutas ou fontes casuais de prazer ou dor; e, já que significações não são tangíveis em si mesmas, cumpre fixá-las, prendendo-as a uma existência física. [...] (DEWEY, 1979, p. 228)

Assim, eis a necessidade de se pensar o novo, um novo que ultrapasse a mesmice fantasiada ou maquiada de diferente, mas a inovação significativa, conceitualmente e na prática necessária.

Considerações finais

Diante do que se expôs, é possível perceber que as práticas metodológicas ultrapassadas, alheias à realidade e distantes do universo estudantil tendem a ser refutadas, eis que ineficientes, diante das inovações advindas em ritmo acelerado.

Deste modo, pensar em estratégias que possibilitem a formação crítica, reflexiva, que gere a autonomia discente do fazer, do pensar, do desvendar, é indispensável à efetividade do ensino jurídico e, em específico, dos direitos humanos.

O *Problem Based Learning*, ou seja, a aprendizagem baseada em problemas, por ser uma metodologia centrada no aluno, com base na atuação crítica e na junção entre teoria e prática, para além dos muros das

salas de aula, tende a ser uma alternativa, posto que, permite ao professor buscar seus objetivos juntamente com o aluno e não para o aluno. Essa prática emancipatória, que acredita na necessidade de participação do agente no processo de ensino e aprendizagem, dá-nos esperança de um futuro de seres críticos, inseridos na realidade, atuantes às mudanças necessárias e efetivos na construção de um mundo melhor, onde os direitos humanos sejam respeitados, exigidos e vivenciados em todos os ambientes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R.. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Org. Léa das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves. 6.d. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas** - Uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. in “Ensino Jurídico OAB, 170 anos de Cursos Jurídicos do Brasil”. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Brasília, 1997.

BITTAR, Eduardo C.B. **Estudos sobre o ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. rev., mod., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo Socrático. . In: GHIRADI, José Garcez. (org.) **Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 31-47

COLAÇO, Thais Luiza. **Humanização do ensino do direito e extensão universitária**. Revista Seqüência, nº 53, p. 233-242, dez. 2006.

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007

COSTA, Valéria. Revista Tabela Online. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) terça-feira, março 01, 2011. Disponível em: <http://nucleotabela.com.br/revista/2011/03/01/aprendizagem-baseada-em-problemas-pbl/>>. Acessado em maio de 2014.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FILHO, Edmundo Escrivão. RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendendo com PBL** – Aprendizagem Baseada em Problemas: Relato de uma experiência em cursos de Engenharia da EESC-USP, 2013. Disponível em: <http://educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/observatorio/Teste/PBL_Filho_Ribeiro.pdf> Acesso em 24 de julho de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36.ª ed. 2003 (1.ª ed. 1970) Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 184 p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3 ed.- Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GALLOW, De. **What is Problem-Based Learning?** University of California. 2011. Disponível em <http://www.pbl.uci.edu/whatispbl.html>. Acesso em 20 de julho de 2014.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

HERRERA FLORES. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos . Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 15 de março de 2015.

POPPER, Karl. **Sociedade aberta, universo aberto**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei..**Ensino jurídico para que (m)?**. Florianópolis: Fundação Bioteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais 1995.

_____.**Ensino jurídico para que (m)?**. Florianópolis: Fundação Bioteux, 2000.

_____. **Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito**. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito. p. 323-354. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Integração, Jan/Fev/Mai. 2005, Ano XI, nº 40, p. 19-31.

VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus Punição**: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e Ensino Jurídico**: o sonho acabou. Florianópolis. Fundação Boiteux, 2004.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO IV

Ensino em direitos humanos: como promover a discussão das ações afirmativas em sala de aula? ²⁴

Danilo Christiano Antunes Meira²⁵

Introdução

Falar sobre as Ações Afirmativas em contextos de ensino-aprendizagem é um desafio duplo para professores dos cursos de ciências sociais aplicadas, especialmente aos que devem promover problematizações especializadas sobre o tema. De um lado, por ter como objeto espécies de políticas públicas muitas questionadas na mesma quadra histórica em que são implementadas, as Ações Afirmativas constituem um assunto que desperta discussões acaloradas. Por outro lado, é comum que o professor tenha que desenvolver a exposição do

24 O presente texto é uma versão ampliada e corrigida de algumas notas não publicadas que utilizei numa exposição oral realizada no seminário Educação em Direitos Humanos: Ações Afirmativas, Liberdade de Expressão e Ensino de Direitos Humanos, promovido pelo Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados – ILEA, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

25 Doutorando em Direito pela UFSC. Bolsista CNPq. E-mail: danchristiano@gmail.com

tema diretamente para alunos que foram contemplados e outros que se dizem prejudicados pelo alcance dessas ações.

Com essas dificuldades em vista, propõe-se aqui uma série de questões que podem auxiliar as discussões sobre as Ações Afirmativas em contextos de ensino-aprendizagem. Para que fique claro desde o início, toma-se como objetivo a demonstração de que as Ações Afirmativas constituem medidas necessárias à efetivação dos direitos à educação e ao trabalho que, mesmo estabelecidos com o status de Direitos Humanos, encontram-se largamente prejudicados pelo preconceito de cor, de raça e gênero. Isso não impede, todavia, que os apontamentos trazidos sejam utilizados para discussões mais abertas e menos comprometidas.

Considerando que os destinatários deste texto já exercem função de docência, serão omitidos aqui alguns elementos muito básicos sobre o tema, como a história das Ações Afirmativas, instrumentos legais e seus enunciados. Esses conteúdos são encontrados facilmente pelo próprio aluno. Ademais, debates e exposições magistrais sobre as Ações Afirmativas e Direitos Humanos que coloquem essas questões como pauta principal talvez seja uma verdadeira perda de tempo: o que poderia aprender um aluno com a memorização de enunciados de normas ou o ano de promulgação de lei?

Mesmo reconhecendo o risco de cair em outros lugares comuns, sugere-se aqui a inclusão de algumas reflexões que parecem influir positivamente na compreensão das Ações Afirmativas nos processos de ensino-aprendizagem em Direitos Humanos. Não são reflexões novas, mas observações já bastante conhecidas e repetidas por diversos autores. De certo modo, a maior parte delas diz respeito não às políticas de inclusão em si, mas às questões subjacentes que as ensejaram e às questões que por elas são deflagradas. O que deve importar no ensino

de Direitos Humanos, especificamente no tema das Ações Afirmativas, é a compreensão dos problemas que essas ações buscam resolver.

Ultrapassadas tais observações preliminares, é preciso explicar e justificar a forma pela qual está organizado o texto. São três questões gerais subdivididas em até três questões específicas. Na primeira parte, sugere-se redimensionamentos que podem restituir o aspecto político dos Direitos Humanos. É uma mudança de perspectiva imprescindível à compreensão dos debates envolvendo a eficácia dos Direitos Humanos e de outras discussões deflagradas pela implementação das Ações Afirmativas. Isso será feito apontando alguns caracteres que são próprios dos Direitos Humanos, porém ignorados, como o caráter instituinte, dinâmico e conflitivo. Na segunda parte, são trazidas para o primeiro plano algumas considerações intimamente relacionadas ao Direito à Educação e o Direito ao Trabalho, dois dos Direitos Humanos que as Ações Afirmativas buscam tornar efetivos. Fala-se das diferentes formas de discriminação, do aspecto temporário das Ações Afirmativas e dos resultados preliminares de algumas políticas de inclusão já implementadas. Na terceira e última parte, elencam-se dois pontos atualmente polêmicos e que ensejam reflexão na sala de aula: as cotas na pós-graduação e cotas em concursos públicos da magistratura.

Uma (re)definição dos direitos humanos

Talvez algumas dificuldades enfrentadas nas exposições e debates sobre as Ações Afirmativas sejam derivadas da maneira pela qual o tema Direitos Humanos é colocado pela literatura básica. Em linhas gerais, essa literatura descreve os Direitos Humanos como conjunto fixo e determinado de direitos inscritos de forma pacífica em tratados,

pactos, constituições ou outros documentos. Além disso, sugere-se que a eficácia desse conjunto de direitos é garantida pela própria forma legal desses instrumentos.

Como se pretende demonstrar nos subtópicos seguintes, tal caracterização deixa de fora ao menos três traços distintivos que são imprescindíveis à assimilação dos processos de reivindicação e efetivação de direitos e à percepção dos Direitos Humanos como um fenômeno político dinâmico que está em pleno curso. É preciso trazer ao primeiro plano o caráter instituinte, dinâmico e conflitivo dos Direitos Humanos para que as Ações Afirmativas sejam problematizadas adequadamente em um contexto de ensino-aprendizagem.

O caráter dinâmico dos Direitos Humanos

Um dos erros mais frequentes e primários no ensino dos Direitos Humanos é a abordagem estática utilizada para apresentá-los. Essa abordagem, presente em alguns manuais de Direito e livros não especializados em Direito, pode ser caracterizada como a afirmação dos Direitos Humanos como um conjunto perene de direitos. O que essa abordagem faz fundamentalmente é transmitir a ideia de que os Direitos Humanos constituem um aglomerado bastante específico de direitos (como o Direito à liberdade, ao voto, à propriedade, à saúde, à educação, etc.) que vem acompanhando a vida em sociedade desde o seu início e que assim permanecerá.

Falar em Direitos Humanos, porém, é falar necessariamente de um processo em curso. Não um processo lógico e previsível, como se fosse guiado por leis naturais ou imperativos de progresso e evolução, mas dinâmico e contingente, marcado ganhos e perdas e movido pelos próprios indivíduos. A apresentação do tema Direitos Humanos nessa

perspectiva dinâmica facilita a necessária percepção das inúmeras institucionalizações e desinstitucionalizações de Direitos pela história. Além disso, e aqui está o ponto mais importante, ela evidencia que esse processo não foi interrompido ou já teve esgotadas as suas maiores possibilidades.

Talvez possa ser colocada uma objeção apressada à problematização do caráter dinâmico dos Direitos Humanos nos contextos de ensino-aprendizagem. Essa objeção poderia ser assim resumida: caso o objetivo de um livro ou de uma exposição seja simplesmente apresentar os Direitos Humanos como uma síntese das declarações, pactos, tratados e outros documentos hoje existentes, não haveria problema em omitir o caráter dinâmico; reconstruir minuciosamente a formulação histórica dos direitos demandaria muito tempo e desviaria o foco da proposta. Porém, a resposta que se pode dar a essa objeção é bem simples: destacar o caráter dinâmico, isto é, demonstrar que os Direitos Humanos têm mudado em relação ao tempo e espaço não requer necessariamente tal reconstrução histórica minuciosa. O que importa à discussão é ressaltar o fato de os Direitos Humanos se apresentarem com essa dinâmica ininterruptamente. Embora incompleta e permeada de incoerências, a classificação das gerações dos Direitos Humanos sugerida por Thomas Marshall (1967) pode ser um bom ponto de partida para expor essa dinamicidade dos Direitos Humanos.

O caráter instituinte dos Direitos Humanos

No tópico anterior, tentou-se defender a exposição do caráter dinâmico dos Direitos Humanos no contexto de ensino-aprendizagem e falou-se indiretamente de uma segunda especificidade dos Direitos Humanos: o seu caráter instituinte. No presente tópico, esse segundo

tema será retomado e exposto de modo mais atento, pois ele é imprescindível até nas mais básicas lições sobre Direitos Humanos.

O caráter instituinte dos direitos em geral e Direitos Humanos em específico pode ser sintetizado na afirmação de que não há direito à vida, à liberdade, à propriedade ou serviços básicos de saúde e educação sem que antes eles tenham sido instituídos. Essa é um aspecto que já recebeu muita atenção de autores mais realistas como Weber (1999, p. 1-85), quando o mesmo falou sobre direitos objetivos e subjetivos, e de Kelsen (1998, p. 25-65), em sua distinção entre direito e moral. Trata-se apenas de sustentar uma constatação talvez incômoda para outros autores, mas necessária: a de que não existem direitos naturais, sejam eles próprios da natureza humana ou derivados de entidades metafísicas.

Só existem direitos, inclusive Direitos Humanos, porque eles foram reconhecidos pelas fontes socialmente autorizadas de produção do Direito e positivados. É preciso observar, porém, que a instituição de direitos não se confunde com o momento da declaração ou da positivação de direitos. Só se pode afirmar que um direito foi instituído na medida em que ele se encontre plenamente garantido por mecanismos necessários e suficientes para tanto. Além disso, positivação de direitos, tal como já havia afirmado Kelsen, nada mais é que o fato de ser o direito estabelecido conscientemente como um direito válido pelos próprios indivíduos.

À primeira vista, essas afirmações parecem enfraquecer a maior parte dos argumentos utilizados em discursos de defesa dos Direitos Humanos, mas é justamente o contrário: na verdade, o que elas fazem é impulsionar o desenvolvimento desses argumentos para um ponto além do conformismo com textos escritos em folhas de papel. Na medida em que se compreende como direito apenas o que é assim reconhecido

por fontes socialmente autorizadas de produção do direito e ao mesmo tempo garantido por mecanismos eficazes, torna-se imperioso desviar os olhos dos textos e discursos de boas intenções para aquilo se passa na dimensão fática da sociedade.

Nessa perspectiva, qualquer distância entre a dimensão formal dos Direitos Humanos (isto é, a respectiva previsão jurídica em Tratados, Pactos, Constituições, Leis Ordinárias e Regulamentos) e a dimensão material dos Direitos Humanos (aquilo que é de juridicamente assegurado na sociedade) pode ser facilmente percebida e problematizada.

Em que pese os argumentos que apontam a função heurística ou norteadora das declarações e textos dessa natureza, não se pode hipostasiar o seu efeito porque elas não são um fim em si. Não basta escrever um conjunto de enunciados, chamá-los de direitos e darmos por satisfeitos com isso. Do contrário, tal como ironizou Enrique Haba (2004, p. 7-30), corre-se o risco de dizer que a Nicarágua é o paraíso dos Direitos Sociais e Econômicos pelo fato de tê-los inscritos em sua Constituição em uma quantidade invejável.

O caráter conflitivo dos Direitos Humanos

Procurou-se demonstrar nos dois subtópicos antecedentes os caracteres instituinte e dinâmico dos Direitos Humanos. Ficou assentado que qualquer direito só é direito se for instituído por uma fonte autorizada e garantido por mecanismos eficazes. Também ficou ressaltado que a definição dos Direitos Humanos se assemelha mais a de um processo aberto e em curso que de um conjunto definido de enunciados. Isso impulsiona a discussão sobre o tema para um lugar mais próximo do âmbito político, mas ainda não o suficiente para reve-

lar toda a complexidade social escondida pela roupagem estritamente normativista e conceitual que se lhe costuma emprestar. Como observou Lígia Coelho (1990), perspectivas como a de Thomas Marshall (1967), que assimilam apenas os caracteres instituinte e dinâmico dos Direitos Humanos, pecam por deixar de fora o elemento conflitivo. Sem considerar esse elemento, a aproximação dos Direitos Humanos do âmbito político não pode ser completa, tampouco se conclui a (re) definição dos Direitos Humanos proposta no presente tópico.

Existem histórias por trás daquilo que denominamos como Direitos Humanos que precisam ser reconhecidas e ressaltadas. E a lição que elas deixam é muito cara: ao contrário do que parece sugerir boa parte da literatura básica sobre o tema, direitos não caem do céu. Direitos não são dádivas conferidas aos seus titulares pelas pessoas autorizadas a instituir Direitos em surtos de bondade. Direitos também não brotam espontaneamente na forma de alguma espécie normativa. Direitos são conquistados por lutas. Foram, são e continuarão sendo criados por meio de conflitos entre indivíduos e grupos, entre forças opostas e dispostas à resistência. O direito ao voto das mulheres e o direito à liberdade dos escravos, por exemplo, só foram estabelecidos depois de longos e dramáticos enfrentamentos.

É claro que está em jogo também a mudança de mentalidade de uma época, o que viabiliza a recepção social da instituição social de um dado Direito. Mas também ela é afetada pelos conflitos. Como já apontou Axel Honneth (2003), sempre existe um conflito antecedendo o consenso. Podemos visualizar esse fenômeno até mesmo na instituição dos direitos às férias remuneradas, ao devido processo legal, etc. Em todos esses casos, a luta pela instituição de Direitos sofreu resistência de determinados grupos e mereceu o apoio de outros, até mesmo de grupos não beneficiados ou prejudicados diretamente pelo atendimento das reivindicações.

Por fim, há de se ressaltar também um outro tipo de conflito no processo de efetivação de direitos: a incompatibilidade dos próprios direitos entre si.

Direitos à educação e ao trabalho e as ações afirmativas

Ao serem conjugados o caráter instituinte, dinâmico e conflitivo dos Direitos Humanos, forçosamente se deve reconhecer que a perspectiva normativa e formalista não é suficiente para compreender a existência de processos de instituição de direitos em pleno curso. Há um emaranhado de forças conflitivas no seio da sociedade por trás de tudo aquilo que se denomina como Direitos Humanos. Com essas constatações, já se pode avançar para algumas questões que aparecem frequentemente como justificadoras das Ações Afirmativas. E isso será feito a partir da problematização de dois direitos específicos que estão imediatamente conectadas: os direitos à educação e ao trabalho.

Ainda que os Direitos à Educação e ao Trabalho sejam contemplados em Tratados, na Constituição e outros textos com força de Lei, é inegável a assimetria de acesso de determinados grupos sociais em relação aos mesmos. Essa assimetria é muito grave, pois o direito à educação não é apenas um Direito de frequentar a escola e a universidade. Na configuração social contemporânea, ele é um Direito que permite ao indivíduo perseguir a sua aspiração profissional. Em última análise, é pressuposto do Direito ao Trabalho. De igual modo, o Direito ao Trabalho também não é apenas um Direito de trabalhar, Direito de ter algo a fazer para evitar o ócio. É pela venda da força de trabalho que o indivíduo consegue os recursos necessários à sobrevivência.

No presente tópico, além de uma avaliação sobre a importância dos Direitos à Educação e ao Trabalho, serão feitos questionamentos acerca da efetividade desses mesmos direitos. Se obtida uma conclusão negativa, também será feita uma breve investigação das causas de inefetividade desses Direitos em relação a determinados grupos sociais. A ideia é possibilitar aos alunos a compreensão de que determinados grupos sociais são prejudicados pelos obstáculos impostos pelo preconceito. Além disso, será feita uma tentativa de demonstração da maneira como as Ações Afirmativas se apresentam como uma solução rápida e eficaz no sentido de anular esses obstáculos. Ao fim, será questionado o caráter de precariedade das Ações Afirmativas em relação à eliminação do preconceito e não apenas dos seus resultados.

*Direitos à Educação e ao Trabalho e discriminação
por cor, deficiência, condição econômica e gênero*

Dentre os inúmeros Direitos que receberam o status de Direitos Humanos, dois merecem atenção de maneira bastante especial: o Direito à Educação e o Direito ao Trabalho. São os Direitos mais básicos e ao mesmo tempo pressupostos dos demais Direitos.

O Direito à Educação é o que possibilita ao indivíduo um conjunto de instruções necessário à vida em sua comunidade. O processo de autodeterminação individual tem início na compreensão do mundo que o cerca. É a partir da educação que ele adquire a capacidade de operacionalizar a linguagem e o conjunto de saberes acumulados por sua cultura, como os de natureza física, biológica, legal e humanística. Aqui será evitada a discussão acerca das distinções entre o caráter formal e informal da educação e dos saberes oficiais e populares. O Direito à Educação será compreendido de forma ampla, tal como apresentado

no Protocolo de San Salvador (OAS, 1988), que complementa o Pacto de San Jose, e na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

O Direito ao Trabalho, de igual modo, é a prolongação do processo de autodeterminação do indivíduo iniciado pelo acesso à educação. Deixando de lado a polêmica sobre a exploração capitalista do trabalhador e a utopia de um mundo sem trabalho, é preciso reconhecer que nesses últimos séculos é trabalho que possibilita à maior parte dos indivíduos os meios pelos quais se pode sobreviver com dignidade. Nenhuma experiência capitalista ou socialista conseguiu livrar todos os indivíduos do fardo de sobreviver pelo esforço próprio, exceptuando-se as pequenas elites que se arvoram no poder em qualquer sistema de produção. Também aqui será evitada a discussão sobre os melhores mecanismos que o Estado e a sociedade têm à disposição para assegurar um Direito tão complexo como o Direito ao Trabalho. Esse debate, obviamente, não cabe aqui.

O foco, como já assinalado, são os enunciados do Protocolo de San Salvador (OAS, 1988) e da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelecem a educação e o trabalho como Direitos Humanos que devem ser garantidos. Formalmente, todos possuem os mesmos Direitos à Educação e ao Trabalho. Nenhum dos instrumentos normativos faz qualquer distinção. Agora, porém, voltando os olhos à sociedade, se pode partir com a seguinte questão: todos os indivíduos fruem dos Direitos à Educação e ao Trabalho? Quem são aqueles que estão nas melhores escolas e melhores postos de trabalho? Nem mesmo a pior ou mais cínica das estatísticas consegue ocultar o fato de que determinados indivíduos ou grupos de indivíduos encontram-se em uma posição de injusta desvantagem em relação à educação e ao emprego.

Não faltam números para atestar que negros, deficientes e pobres permanecem imóveis na margem dos estratos sociais. Em algumas

questões, como a média salarial conferida a uma mesma função, o gênero feminino compartilha de sorte idêntica à dos grupos anteriores, em que pese toda a igualdade formal que os instrumentos normativos dizem garantir. Essas estatísticas constituem uma premissa básica que o professor deve colocar à disposição do aluno. Antes de procurar os motivos pelos quais essa marginalização pode ser explicada, esses dados de realidade social devem sempre ser contrastados com os enunciados que, em tese, estabelecem a educação e o trabalho como Direitos Humanos. São dados e não opiniões.

Por fim, devem ser postas em questão as explicações comumente utilizadas para compreender a manutenção de determinados grupos na margem da sociedade. Cabe aqui todo tipo de opinião colhida no senso comum refletido nos alunos. Pobres são realmente preguiçosos no trabalho e nos estudos? As mulheres são menos capazes de desempenhar as mesmas funções dos homens e, por conseguinte, devem ser menos remuneradas? O que importa é colocar essas teorias explicativas em debate e testar a correção que cada uma apresenta. Esse teste de correção pode ser feito pelo contraste das opiniões dos alunos entre si, mas também e especialmente com opiniões e as experiências vividas por quem está na margem da sociedade.

As experiências podem ser trazidas em contos, filmes, músicas, novelas e demais recursos à disposição do professor. Todavia, há um rico material de realidade que não pode ser desperdiçado. Desde que nenhum preceito ético seja ignorado, uma conversa com as próprias pessoas vulneráveis pode viabilizar um retrato mais realista das questões envolvidas na precariedade da educação e do trabalho de determinados grupos. As conversas podem ser individuais e fora do ambiente acadêmico. O aluno deverá estar capacitado a identificar pistas que indiquem o motivo da marginalização nas próprias palavras dos marginalizados e essas conversas podem ser reconstruídas em círculos formados por

alunos e professores. Ao fim, os alunos já estarão em condições de reformular suas respectivas opiniões acerca das teorias que explicam a marginalização de determinados grupos na educação e no trabalho.

Ações afirmativas: uma estratégia que tem dado certo, e pode dar certo

Localizado o preconceito como obstáculo concreto aos direitos à educação e trabalho dos negros, deficientes, pobres e mulheres, o professor poderá indagar aos alunos os meios pelos quais os efeitos do preconceito podem reduzidos ou eliminados. Poderiam ser feitas perguntas com mais ou menos esse sentido: como seria uma política pública capaz de proporcionar um nivelamento de oportunidades aos grupos sociais marginalizados, isto é, de tornar efetivos os direitos à educação e ao trabalho?

É provável que as diferentes sugestões dos alunos possam ser classificados em três grupos: o grupo que acredita que as políticas públicas de inclusão ou reparação são necessárias e eficazes, o grupo que acredita que o caminho é um maior investimento em uma educação universal de qualidade e políticas direcionadas à eliminação do preconceito e o grupo que sugere que nada pode ser feito, dado que qualquer medida inclusiva ou reparativa conferiria mais privilégios a uns indivíduos, afetando o direito à igualdade.

Duas perguntas direcionadas ao segundo grupo poderão facilitar a polarização de opiniões, à luz dos problemas e sugestões elencados pela turma, e inserir no centro do debate a adoção das Ações Afirmativas. A pergunta é: ainda que maiores investimentos em educação e políticas de combate ao preconceito pareçam verdadeiramente funcionais, o efeito de longo prazo dessas medidas não seria ineficaz aos que

já estão marginalizados? Certamente o acesso à educação universal de qualidade desde os primeiros níveis funcionaria em alguns anos, mas talvez a luta contra o preconceito seja mais imediata. Como explicar a uma geração inteira de negros, deficientes, pobres e mulheres que nada se pode fazer nada em relação aos prejuízos que o preconceito lhes impõe, mas apenas aos seus futuros descendentes? Não seria, portanto, imperiosa a adoção de Ações Afirmativas?

Na verdade, as Ações Afirmativas já estão consolidadas no ordenamento jurídico pátrio há algumas décadas. Não se trata de uma nova solução. Como observa Flávia Piovesan (2005, p. 50-51),

No Direito brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece importantes dispositivos que demarcam a busca da igualdade material, que transcende a igualdade formal. A título de registro, destaca-se o artigo 7º, inciso XX, que trata da proteção do mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos, bem como o artigo 37, inciso VII, que determina que a lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência. Acrescente-se ainda a chamada ‘Lei das Cotas’ de 1995 (Lei n. 9.100/95, posteriormente alterada pela Lei n. 9.504/97, a qual dispõe que cada partido ou coligação partidária deverá reservar o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo) que obriga sejam reservados às mulheres ao menos 20% dos cargos para as candidaturas às eleições municipais. Adicione-se também o Programa Nacional de Direitos Humanos, que faz expressa alusão às políticas compensatórias, prevendo como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis. Some-se, ademais, o Programa de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal e a adoção de cotas para afrodescendentes em universidades – como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ –, da Universidade do Estado da Bahia – Uneb –, da Universidade de Brasília – UnB –, da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, entre outras.

Restará apenas a polarização entre os grupos favoráveis e contrários às políticas de inclusão e reparação. Em relação aos argumentos do segundo grupo, o de que qualquer medida dessa natureza afetaria o dever de tratar igualmente os indivíduos, pois instituiria benefícios exclusivos a grupos específicos, cabe questionar como é mesmo a igualdade que estaria ameaçada e quem são os verdadeiros beneficiários dessa igualdade formal. Recorrendo novamente aos dados que atestam a estratificação periférica de determinados grupos em relação ao acesso à educação de qualidade e ao trabalho digno e ao mesmo tempo às incoerências das explicações que omitem o preconceito, os grupos privilegiados podem ganhar uma nova definição. Afinal, o que mais contribui para a manutenção das desigualdades e privilégios? As Ações Afirmativas ou a ausência delas?

Ainda assim, permanecerá um grupo de alunos que, mesmo reconhecendo a necessidade hipotética das Ações Afirmativas, arguirão que essas medidas podem gerar mais problemas do que soluções na medida em que se constata um desnível entre o capital intelectual de cotistas e não-cotistas. Pode ser afirmado, por exemplo, que os cotistas reduzirão o desempenho acadêmico de toda uma turma ou que serão incapazes de concluir seus respectivos cursos. De fato, há razões para acreditar que cotistas podem enfrentar dificuldades nos primeiros períodos, mas disso não se segue a incapacidade dos cotistas obterem bons resultados em todo o curso de sua formação viabilizada por Ações Afirmativas.

A UFBA publicou um relatório afirmando que “no conjunto de 57 cursos da UFBA, os cotistas tiveram médias iguais ou superiores às dos não cotistas em 32; e nos outros 25 tiveram notas inferiores” (ASSUFRGS). Levantamento semelhante e com os mesmos resultados foi feito pela UFMG. O estudo da UFMG aponta que “os beneficiários da Lei das Cotas mostram, desde 2013, desempenho acadêmico

igual ou superior aos demais alunos. No quesito evasão, eles também são destaque: desistem muito menos dos cursos” (OLIVEIRA, 2015).

Retornando à pergunta sugerida no primeiro parágrafo deste tópico, talvez se deva concluir que uma política pública capaz de fomentar uma rápida igualdade material de oportunidades entre os grupos sociais marginalizados pelo preconceito tenha que apresentar os mesmos contornos das Ações Afirmativas. Por tudo o que foi dito, a condução do processo de ensino-aprendizagem que considere esses argumentos apresenta ótimas chances de levar os alunos a essa mesma conclusão.

Ações afirmativas: mecanismo precário de efetivação de Direitos

Foi afirmado nos dois tópicos antecedentes que as Ações Afirmativas se apresentam como uma solução efetiva e rápida para a redução dos obstáculos interpostos pelo preconceito em relação a determinados grupos sociais. Todavia, ainda não foi questionado o lapso temporal necessário à superação desse mesmo preconceito. A própria inclusão dos grupos sociais marginalizados em lugares e posições que dificilmente ocupariam em condições normais contribui em grande medida para a redução do preconceito, mas ela não é suficiente. O que as Ações Afirmativas fazem – e fazem bem – é minimizar as dificuldades adicionais enfrentadas por aqueles para quem o preconceito é dirigido. Isso não significa que as Ações Afirmativas possam, por si, acabar com o preconceito que gera essas dificuldades adicionais. É preciso ter sempre em vista o caráter precário das Ações Afirmativas: elas atuam contra os efeitos e não nas causas de exclusão.

O preconceito se manifesta como uma ideia socialmente compartilhável que pode não ser tão visível quanto os seus efeitos. Ele

está impregnado nas práticas cotidianas mais banais e certamente não cessará com a brevidade que se espera. Todavia, esse é o grande problema que deve ser enfrentado.

Por um lado, não se pode abrir mão das Ações Afirmativas. É imperioso que alguns grupos tenham condição de vencer as barreiras da discriminação e tornar efetivos os Direitos à Educação e Trabalho. E isso precisa ser feito agora. Por outro lado, não se deve confiar a luta contra o preconceito apenas nas Ações Afirmativas. Além disso, elas não contemplam todos os indivíduos prejudicados: o número de pessoas atendidas pelas Ações Afirmativas é insignificante.

Atualidades e perspectivas

Sugere-se que a exposição sobre as Ações Afirmativas seja concluída com o debate de algumas questões atuais que podem contribuir para a compreensão da dinâmica da efetivação de Direitos. É o caso, por exemplo, da adoção de cotas nos cursos de pós-graduação e nos concursos públicos do judiciário, inclusive aos cargos da magistratura.

A ideia por trás dessa exposição é a de aproximar o aluno dos debates envolvendo a ampliação das Ações Afirmativas, reiterando os caracteres dos Direitos Humanos que observamos em tópicos anteriores.

Cotas em pós-graduação

A aceitação do estabelecimento de cotas para ingresso nos cursos de graduação ainda está longe de ser pacífica, mas os bons resultados desse mecanismo têm incentivado a sua adoção em outros contextos

de exclusão. Esse é o caso de algumas iniciativas voltadas à admissão nos cursos de pós-graduação que pretendem aprofundar ainda mais a proposta de estimular a formação acadêmica de grupos sociais vitimados pelo preconceito.

Com a promulgação da Lei Estadual nº 6.914 de 2014, de autoria do deputado Zaqueu Teixeira (PT), os cursos de pós-graduação das universidades mantidas pelo governo do Rio de Janeiro, UERJ, UEZO e UENF, passaram a contar com o sistema de cotas desde 6 de novembro de 2014. 12% das vagas são destinadas a negros e indígenas, 12% para egressos carentes de instituições públicas ou privadas e 6% para portadores de necessidades especiais, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço (G1, 2014).

Medida semelhante também foi adotada pela Universidade Federal de Goiás. Em 24 de abril de 2015, o Conselho Universitário da UFG aprovou uma resolução elaborada por comissão de docentes que estabeleceu o mecanismo de cotas raciais e ações afirmativas para todos os programas de pós-graduação ‘stricto sensu’ da UFG. A resolução, que já está em vigor, valerá por 10 anos, podendo ser prorrogada em futura avaliação (PIRES, 2015). Ao menos 20% das vagas serão destinadas para pardos, negros e indígenas (TÚLIO, 2015).

Cotas em concursos de magistratura

Outra inovação relevante quanto ao uso de Ações Afirmativas foi recentemente anunciada pelo Conselho Nacional de Justiça. No dia 9 de junho de 2015, o Plenário do CNJ aprovou a adoção de cotas para negros em concursos para provimento de cargos efetivos e de ingresso na magistratura.

Com duração prevista até 2024, a resolução apresentada pelo conselheiro Paulo Teixeira estabelece que ao menos 20% das vagas sejam reservadas aos negros em concursos para o Judiciário com mais de 3 vagas (ZAMPIER, 2015).

Conclusões

Há diversas formas do professor apresentar o aluno à discussão das Ações Afirmativas como mecanismo de efetivação dos Direitos Humanos. Na forma sugerida na presente exposição, tentou-se enfatizar alguns aspectos que contribuem para uma compreensão crítica e abrangente sobre o tema, devolvendo ao primeiro plano as questões subjacentes que o ensejaram a adoção das Ações Afirmativas e das discussões que a envolvem.

Ao reforçar os caracteres instituinte, dinâmico e conflitivo dos Direitos Humanos, acredita-se que os alunos terão condições de compreender o processo de efetivação dos Direitos, que na literatura comum costuma ser omitido. É um passo necessário à assimilação das Ações Afirmativas como mecanismos de concretização de Direitos Humanos.

Além disso, ao apontar a centralidade dos Direitos à Educação e ao Trabalho, que as barreiras do preconceito tornam inacessíveis a determinados grupos, sugere-se que os alunos poderão facilmente perceber que as Ações Afirmativas não são um fim em si e que possuem um alcance precário em relação ao combate ao preconceito. Mesmo assim, ficou clara a necessidade de adoção de medidas inclusivas e compensatórias como forma de garantir às gerações atuais a redução dos efeitos da marginalização silenciosamente operante.

Ao fim, sugeriu-se a inclusão de discussões atuais envolvendo a ampliação das Ações Afirmativas para os cursos de pós-graduação e ingresso nas carreiras jurídicas, inclusive a magistratura.

Como já se havia antecipado na introdução, não é possível abordar em poucas páginas todos os assuntos que são relevantes ao tratamento das Ações Afirmativas em contextos de ensino-aprendizagem. Todavia, considerando que o presente texto foi direcionado às pessoas que já se encontram bem informadas sobre o tema, provavelmente o prejuízo dessa incompletude não comprometerá os *insights* que eventualmente possam vir a ser considerados positivos.

Referências

ASSUFRGS. Desempenho de não cotista e cotista na BA é semelhante. *Associação de Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Notícias. Disponível em <<http://www.assufrgs.org.br/noticias/desempenho-de-nao-cotista-e-cotista-na-ba-e-semelhante/>> Acessado em 13 de julho de 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em 05 de julho de 2015.

COELHO, Lígia Martha C. Sobre o conceito de cidadania: uma crítica a Marshall, uma atitude antropofágica. In: COELHO, Lígia Martha C. et. al. *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

G1. Lei estabelece sistema de cotas nos cursos de pós-graduação no RJ. *G1*. Rio de Janeiro. Notícias. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/11/lei-estabelece-sistema-de-cotas-nos-cursos-de-pos-graduacao-no-rj.html>> Acessado em 01 de julho de 2015.

HABA, Enrique Pedro. Magia Verbal, Realidades y Sentido Fermental de los, Así Llamados, «Derechos» Económicos. *Criterio Jurídico*. Santiago de Cali V.4 2004 pp. 7-30

HONNETH, Axel. *Luta Por Reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar Editores: 1967.

OAS. Protocolo Adicional à Convenção Americana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador. *Organization of American States*. Departamento de Assuntos Jurídicos Internacionais. Disponível em <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-52.htm>> Acessado em 10 de julho de 2015.

OLIVEIRA, Júnia. Desempenho de cotistas na UFMG é igual ou superior aos demais alunos. *Estado de Minas*. Educação. Disponível em <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/05/01/internas_educacao,643018/desempenho-de-cotistas-na-ufmg-e-igual-ou-superior-aos-demais-alunos.shtml> Acessado em 12 de julho de 2015.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, Abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=en&nrm=iso> Acessado em 05 de julho de 2015.

PIRES, Carolina. Aprovado sistema de cotas para pós-graduação na UFG. *UFG. ASCOM*. Disponível em <<https://www.ufg.br/n/80465-aprovado-sistema-de-cotas-para-pos-graduacao-na-ufg>> Acessado em 12 de julho de 2015.

TÚLIO, Sílvio. UFG aprova cotas raciais para todos os cursos de pós-graduação, em GO. G1. Goiás. TV Anhanguera. Disponível em <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/05/ufg-aprova-cotas-raciais-para-todos-os-cursos-de-pos-graduacao-em-go.html>> Acessado em 01 de julho de 2015.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*: Fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ZAMPIER, Débora. Plenário do CNJ aprova cotas de acesso a negros para cargos no Judiciário. *CNJ*. Notícias. Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/79590-plenario-do-cnj-aprova-cotas-de-acesso-a-negros-para-cargos-no-judiciario>> Acessado em 01 de julho de 2015.

CAPÍTULO V

Brasil: uma contínua luta por direitos e garantias

Gabriela Natacha Bechara²⁶

Introdução

Diz-se que a cultura brasileira não prima pela tradição democrática ou respeito aos direitos humanos. Os direitos políticos, civis e sociais positivados constitucionalmente em 1988 estariam sendo sistematicamente alvo de tentativas de recrudescimento e a luta pela manutenção destes e conquistas de novas garantias estaria cada vez mais prejudicada.

Com efeito, do estudo da história brasileira, parece que esta é uma história de muitas lutas e relativamente poucas conquistas. Alvo de uma colonização que tinha por objetivo a mera exploração de suas riquezas, o Brasil permaneceu como colônia de Portugal por

26 Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Teoria, Filosofia e História do Direito pelo PPGD/UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Advogada. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

três séculos. Nesse período, apesar de pouco ter acontecido, foi-se estabelecendo muitas das características que são atribuídas ao Brasil, entre elas a de o país configurar uma cultura patriarcal, autoritária e machista. O cenário brasileiro se modifica significativamente com a vinda da família real portuguesa em 1808, que inaugura período de efervescência, seguido pelos demais períodos da história do Brasil.

Dessa forma, tendo-se essas considerações em mente e partindo-se do ponto de vista de que a história se configura como um elemento de extrema importância na formação da identidade individual e coletiva de um povo, o objetivo do presente trabalho é o de revisitar alguns momentos importantes da história brasileira, oportunizando uma maior reflexão acerca de sua história tradicional. Isso porque a história brasileira popularizada pelas escolas e veiculada pela mídia revela, inúmeras vezes, uma história manipulada, falseada, uma história que não prioriza as sempre existentes lutas populares por reformas e direitos, lutas continuamente rechaçadas por aqueles no poder.

Assim, para alcançar o objetivo proposto e levando-se em consideração a impossibilidade de esgotar o assunto, uma vez que são cinco séculos de história, faz-se um breve apanhado acerca de alguns momentos selecionados, bem como de certos aspectos da cultura brasileira que acabam se desenvolvendo como consequência dessa história. Em seguida, também de forma selecionada, aborda-se alguns aspectos relacionados ao período ditatorial brasileiro e a redemocratização, para ao fim partir-se para as considerações finais.

Brasil: cinco séculos de história

A formação da cultura brasileira se desenvolveu ao longo dos últimos cinco séculos. Diz-se que essa formação é fruto da afluência

de três grandes matrizes, quais sejam, a portuguesa, a indígena e a africana. Com efeito, em obra intitulada *O povo brasileiro*, Darcy Ribeiro (2006, p. 17), ao dissertar sobre o Brasil e os brasileiros, esclarece que “Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.” O resultado da conjunção existente entre essas três matrizes foi a criação de uma sociedade com características próprias, que ultrapassa a simples soma de cada uma das diferentes culturas e raças retro mencionadas, acarretando num novo modelo de estruturação societária: “Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais dela oriundos.” (RIBEIRO, 2006, p. 17)

Assim, em sua gênese, o Estado brasileiro surge como uma grande empresa²⁷, com uma população semianalfabeta, rural, baseada na família patriarcal e cuja economia era baseada no trabalho escravo e na monocultura.

Durante trezentos anos, o Brasil permaneceu como colônia de Portugal, um período que se caracteriza pela criação das capitanias hereditárias, pela instalação do governo geral em 1549, por uma agricultura latifundiária monocultora voltada à exportação e pelo trabalho escravo. O Brasil Colônia se caracteriza ainda pelo reconhecimento da posse portuguesa do território, sua expansão, por um escasso comércio

27 Dacy Ribeiro defende que o país é produto da criação e interação de quatro ordens de ação empresarial: escravista, jesuíta, microempresas de produção de gêneros de subsistência e de criação de gado e por fim uma quarta, composta por banqueiros, armadores e comerciantes. (RIBEIRO, 2006, p. 160-161)

existente durante o período, pelo estabelecimento do Quilombo dos Palmares, e pela ocorrência da Inconfidência Mineira em 1789.

A chegada da família real portuguesa em 1808²⁸ alterou significativamente o cenário político e social no país, dando ensejo a realização de inúmeras e profundas modificações como a abertura dos portos, a revogação do alvará que impedia a criação de manufaturas, a criação da imprensa, da biblioteca pública, do jardim botânico e do museu nacional, entre outros.

Outrossim, José Murilo de Carvalho, em obra que tem por objeto a questão da cidadania no Brasil, lembra que ao país, após o processo de independência que finaliza em 1822, Portugal lega, após trezentos anos de domínio, a unidade territorial, cultural, religiosa e linguística. Todavia, deixa também uma população analfabeta, com uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, bem como um Estado absolutista, cujo poder estava centrado nas mãos do Imperador. (CARVALHO, 2012, p. 18)

Pode-se citar ainda, como legado da coroa portuguesa, um país repleto de desigualdades sociais quase intransponíveis, composto por uma elite política relutante em ceder às rédeas do poder e capaz dos

28 De acordo com Bóris Fausto, “Em novembro de 1807, tropas francesas cruzaram a fronteira de Portugal com a Espanha e avançaram em direção a Lisboa. O Príncipe Dom João, que regia o reino desde 1792, quando sua mãe fora declarada louca, decidiu-se, em poucos dias, pela transferência da Corte para o Brasil. Entre 25 e 27 de novembro de 1807, centenas de pessoas embarcaram em navios portugueses rumo ao Brasil, sob a proteção da frota inglesa. Todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juizes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto clero. Seguiam também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.” (FAUSTO, 2003, p. 121)

atos e pensamentos mais diversos e incongruentes para se justificar no topo da pirâmide social²⁹.

Doravante, conforme José Murilo de Carvalho (2012, p. 26), o próprio processo de independência do Brasil configura-se de forma peculiar, uma vez que diferentemente do ocorrido com outros países pertencentes ao continente latino-americano, se deu de forma relativamente pacífica, sem a mobilização das forças armadas e existência de figuras libertadoras. A transição pacífica, facilitou também a continuidade social. (CARVALHO, 2012, p. 28)

Nesse importante período da história brasileira evidencia-se a tradição que vem a se estabelecer quando das transições políticas no Brasil, a da negociação:

A principal característica política da independência brasileira foi a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, tendo como figura mediadora o príncipe D. Pedro. Do lado brasileiro, o principal negociador foi José Bonifácio, que vivera longos anos em Portugal e fazia parte da alta burocracia da metrópole. Havia sem dúvida participantes mais radicais, sobretudo padres e maçons. Mas a maioria deles também aceitou uma independência **negociada**. A população do Rio de Janeiro e de outras capitais apoiou com entusiasmo o movimento de independência, e em alguns momentos teve papel importante no enfrentamento das tropas portuguesas. Mas sua principal contribuição foi secundar por meio de manifestações públicas a ação dos líderes, inclusive a de D. Pedro. O radicalismo popular

29 Conforme crítica de Roberto Schwarz, em seu ensaio intitulado “As ideias fora do lugar”, em que sustenta que “Ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio.” e Sérgio Buarque de Holanda: “É frequente, entre os brasileiros que se presumem intelectuais, a facilidade com que se alimentam, ao mesmo tempo, de doutrinas dos mais variados matizes e com que sustentam, simultaneamente, as convicções mais díspares.” (HOLANDA, 1995, p. 155)

manifestava-se sobretudo no ódio aos portugueses que controlavam as posições de poder e o comércio nas cidades costeiras. (CARVALHO, 2012, p. 26, grifou-se)

No período seguinte, tem-se o Brasil Império (1822-1889), com seu Primeiro (1822-1831) e Segundo Reinado (1831-1889), caracterizado, principalmente, pela Proclamação da Independência, pela outorga da primeira Constituição brasileira em 1824, a abdicação de D. Pedro I, o estabelecimento da Regência (1831-1840) e pelas revoltas provinciais³⁰ (todas completamente sufocadas pelo Império) e manifestações populares³¹, entre outros.

A seguir, com a Proclamação em 15 de novembro de 1889, o estabelecimento do Brasil República (1889-1930), que dá lugar ao Estado Novo (1930-1945) de Getúlio Vargas, que vencido, enseja um breve período democrático (1945-1964), cujas tentativas de reformas e ameaça comunista faz prevalecer o Regime Militar (1964-1985).

Vale ressaltar, dessa forma, que o processo de formação brasileiro se deu de maneira continuada e violenta, altamente conflitiva, tendo ocorrido a partir do entrechoque de índios, negros e brancos, em um processo de afirmação de classes, que resultou em uma sociedade estruturada em prol de interesses de uma minoria dominante economicamente.

É nesse cenário de concepções políticas oligárquicas, fruto de práticas sociais e políticas latifundiárias, que surge uma sociedade

30 As revoltas provinciais foram a Cabanagem, no estado do Pará (1835-1840), a Sabinada, no estado da Bahia (1837-1838), a Balaiada, no estado do Maranhão (1838-1840) e a Farroupilha, no estado do Rio Grande do Sul (1836-1845).

31 Pode-se citar como exemplo dessas manifestações populares a oposição ocasionada pela introdução de um novo sistema de pesos e medidas (decimal) e a Revolta da vacina.

baseada na confusão entre os espaços público e privado, que coexistem em uma usurpação mútua, mas que por sua vez dependia da conveniência das ocasiões. Verifica-se a existência, portanto, do que Sérgio Buarque de Holanda chama uma cultura da personalidade, que acarreta, na sociedade brasileira, a característica de que a entidade privada parece preceder, sempre, a entidade pública, constatando-se ainda uma invasão do público pelo privado, uma invasão no Estado pela família. (HOLANDA, 1995, p. 32 e 82)

O personalismo, o clientelismo e o paternalismo tornam-se prática comum nessa sociedade que se inicia, sociedade essa que privilegia as relações pessoais e percebe a política como espaço de atuação da elite. Conforme esclarece Sérgio Buarque de Holanda,

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. [...] A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias (HOLANDA, 1995, p. 145-146).

E Holanda complementa:

No Brasil, pode-se dizer que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal (HOLANDA, 1995, p. 146).

Seguindo entendimento similar, Roberto DaMatta (1985, p. 70-71) defende que no Brasil, diferentemente do que ocorre na

sociedade norte-americana homogênea, igualitária, individualista e exclusiva, onde o que conta é o indivíduo e o cidadão, se tem uma sociedade heterogênea, desigual, relacional e inclusiva onde o que vale é a relação. Assim, parece que no Brasil, para alguns existem os privilégios e para outros, aqueles despossuídos de relações, resta a lei, formando uma hierarquia de cidadãos que se estrutura segundo a sua proximidade com o poder.

A respeito das consequências do período aos direitos civis, José Murilo de Carvalho (2012, p. 45) ensina que “A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado”.

O autor ainda finaliza suas considerações defendendo que

Pode-se concluir, então, que até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (CARVALHO, 2012, p. 83).

Assim, finalizando esse brevíssimo resgate, pode-se concluir que o Estado brasileiro viu-se marcado por uma tradição de instabilidade política, em que momentos de turbulências sobrepujavam os breves períodos de estabilidade. Dessa forma, levando-se em consideração

o já explanado, parece evidenciar-se a inexistência de uma tradição democrática no Brasil, pois a mesma é relativamente recente. No mesmo sentido, parece evidenciar-se também a falta de tradição do envolvimento, da participação política do cidadão brasileiro no decidir os rumos da nação. Com efeito, apesar de seus cinco séculos de “descobrimento”³², o país passou quase trezentos anos como colônia de Portugal, relativamente pouco explorado e desenvolvido como Nação. De Colônia a Império, de Império a República, de República a Estado Novo. Do Estado Novo a um breve período de redemocratização, que logo vem a ser deixado de lado para dar lugar a um regime ditatorial.

Por sua vez, o regime militar, ao tolher, por duas décadas as liberdades civis e políticas dos cidadãos brasileiros, ensaja, a partir de sua sistemática violação aos direitos humanos, a maior participação popular brasileira, cuja sociedade passa a se organizar e pressionar pelo fim do regime ditatorial e pela retomada da democracia, participando do movimento pelas Diretas Já e por uma nova Constituinte. Assim, acarretando inúmeras consequências à incipiente democracia brasileira, faz-se necessário abordar, ainda que de forma brevê e selecionada, algumas questões acerca do período de domínio militar.

Ditadura militar e a transição política

A ditadura militar brasileira (1964-1985) foi um regime de exceção estabelecido pelas forças armadas em nome de uma alegada proteção frente à ameaça comunista que se espalhava pelo continente

32 Isso porque “Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná-Paraguai.” (FAUSTO, 2003, p. 37)

americano e restante do mundo. Autodenominando-se de Revolução, o intuito era o de resguardar a sociedade brasileira, sua família, liberdade e religiosidade (na forma cristã), bem como sua democracia, salvando o país da corrupção e subversão que acompanhavam os comunistas.

O cenário interno que deu ensejo ao golpe militar ocorrido em 1964 começa a se delinear, resumidamente, a partir das décadas de 50 e 60, com o um aumento das pressões sociais e o surgimento de novas organizações populares. Peculiaridades regionais, a situação política e a disputa de poder acabaram por resultar em inquietações sociais generalizadas. Com o passar do tempo, o aumento da população urbana em conjunto com o êxodo rural, o endividamento externo, o déficit orçamentário da União, os elevados índices de inflação e o aumento da concentração de renda resultam em uma onda de reivindicações sociais.

Com a renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, João Goulart assume a presidência do país³³.

João Goulart assume a presidência com poderes limitados pelo parlamentarismo imposto pelos militares e num contexto de mobilizações e pressões sociais até então desconhecidas. Como plano de

33 João Goulart encontrava-se fora do país, em visita a China, quando da renúncia de Jânio Quadros. Foi necessária uma mobilização popular, denominada de Campanha pela Legalidade, para assegurar sua posse. Conforme exposto no livro *Brasil Nunca Mais*: “Apontado como radical pela alta hierarquia das Forças Armadas, o vice-presidente João Goulart, principal herdeiro do nacionalismo getulista da década de 50, teve seu nome impugnado pelos três ministros militares. Contra esse veto, levantou-se uma ampla mobilização popular em todo o país. A reação mais enérgica partiu do Rio Grande do Sul, onde o governador Leonel Brizola comandou uma forte pressão, nas ruas, para que fosse assegurada a posse de Goulart. Receosos da guerra civil que se esboçava, os militares novamente recuaram, impondo, no entanto, o estabelecimento do sistema parlamentarista de governo, que retirava poderes do presidente.” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1986, p. 57)

governo, Goulart estabelece como ideologia básica o nacionalismo e as chamadas reformas de base, que incluem reforma agrária, urbana, bancária, fiscal e educacional, além do direito de voto aos analfabetos. Tais reformas incluíam também medidas de cunho nacionalistas como uma maior intervenção por parte do Estado e a nacionalização de algumas empresas. (FAUSTO, 2003, p. 447-448)

Em plebiscito nacional ocorrido em janeiro de 1963 os brasileiros votam pela revogação da emenda que impusera o parlamentarismo. Deflagrada a crise econômica oriunda de outros governos, movimentos sociais passam a se organizar e reivindicar seus direitos. Ocorrem manifestações do Movimento Nacional dos Sargentos, das Ligas Camponesas e algumas greves, inspiradas pelo próprio governo para aumentar a pressão por reformas.

Jango passa a organizar uma série de comícios populares em diferentes cidades do país onde anuncia o lançamento de decretos que dariam início às reformas de base. Seu primeiro comício acontece em 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro, e foi o início do fim de seu governo. As medidas presidenciais colocavam em risco o controle da elite, que vê seus privilégios ameaçados pelas manifestações populares com a incorporação das massas à política do país e começam a se organizar para opor uma forte resistência e derrubar o presidente.

No dia 19 de março, em protesto ao comício presidencial, setores mais conservadores, contando com o apoio de empresários³⁴ e da Igreja Católica³⁵, organizam em São Paulo a primeira “Marcha da Família

34 Interesses do capital nacional e estrangeiro ameaçado leva o empresariado a apoiar econômica e politicamente.

35 Setores da ala mais conservadora da Igreja Católica tiveram papel fundamental na mobilização que antecedeu o golpe de 1964.

com Deus pela Liberdade”³⁶, pregando o perigo da postura anticristã, contra a família e comunista do governo federal³⁷. Em seguida, contando com apoio norte-americano, em 31 de março de 1964 tropas militares são deslocadas para o Rio de Janeiro, deflagrando-se o golpe militar brasileiro.

O período de exceção no Brasil, diferentemente dos outros regimes militares latino-americanos³⁸, se caracterizou pelo uso do aparato legal como forma de sustentação e legitimação perante a população civil, mantendo, com pequenas exceções, o Congresso Nacional em funcionamento.

Durante o regime, o sistema partidário estava organizado em apenas dois partidos, a Aliança Renovadora Nacional - ARENA, partido apoiado pela situação (militares), e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, a oposição consentida. Na realidade tratava-se de manter as aparências, pois os membros do Congresso Nacional, frente às constantes ameaças e tentativas de coerção por parte dos militares, não conseguiam exercer seus mandatos de forma livre e imparcial.

De tal sorte, apesar da aparência de legalidade, os militares é quem legislavam concretamente através dos Atos Institucionais e Ato

36 Segundo estimativas existentes na época, a Marcha do Rio de Janeiro contou com a participação de 500 mil pessoas, tendo sido organizada em diferentes cidades do Brasil. Seu fundo estratégico consistia na manipulação dos sentimentos religiosos da população, majoritariamente católica.

37 As tentativas de reforma passam a ser encaradas como tentativas de implantar o comunismo no país, quando na verdade tratava-se apenas da modernização necessária para reduzir as desigualdades sociais, tão exacerbadas no país.

38 A Revolução Cubana ocorreu em 1959. Por sua vez, pode-se citar como exemplo das demais ditaduras latino-americanas as estabelecidas em 1954 na Guatemala e no Paraguai, em 1966 na Argentina, em 1968 no Peru, em 1973 no Uruguai e no Chile, em 1978 na República Dominicana, entre outras.

complementares, estabelecendo-se o denominado Regime dos Atos Institucionais. Nesse sentido, vale ressaltar que os Atos Institucionais eram normas arbitrariamente editadas entre os anos de 1964 e 1969 pelos comandantes das forças armadas ou pelo presidente, sem qualquer consulta popular ou ao poder legislativo.

Em 1973 o general Ernesto Geisel toma posse, prometendo o início de uma distensão política³⁹, verdadeira liberalização do regime com uma abertura “lenta, gradual e restrita”. Assim, apesar da repressão, uma nova conjuntura nacional começa a se caracterizar com o crescimento das lutas populares e o isolamento político do regime, ao mesmo tempo em que se agrava a situação econômica. Esse cenário tem como propulsores a promessa de distensão por parte do general Geisel e as vitórias do MDB nas eleições de 1974, que apesar de configurarem uma oposição consentida, mostram a existência de um movimento para rearticulação política da sociedade.

Pessoas dos mais diversos segmentos da sociedade civil começam a se manifestar e a se organizar por uma mudança de regime e pela redemocratização do estado brasileiro, podendo-se citar entre eles professores, intelectuais, estudantes, artistas, religiosas, sindicatos, associações de moradores e associações trabalhistas, grupos representando parcelas mais vulneráveis da sociedade como negros, mulheres, pessoas com incapacidades físicas, idosos, a imprensa estrangeira e a imprensa nacional.

39 A estratégia da distensão foi formulada pelo general Golbery. Quanto as razões de Geisel e Golbery para promoverem a abertura provavelmente dizem respeito ao desgaste enfrentado pelo governo e os reflexos negativos da Ditadura Militar nas forças armadas.

São exemplos de mudança no cenário político brasileiro os Pactos de abril de 1977 e de junho de 1978, a Lei de Anistia de 1979, a Lei da Reforma Partidária também de 1979, a EC n. 15 de 1980 estabelecendo eleições diretas para Governadores, resultando já em eleições diretas para Governadores no ano de 1982 e o movimento “Diretas Já” que tem início em 1983, com a rejeição da PEC n. 05/1983, apresentada pelo Deputado Federal Dante de Oliveira.

A luta pela normalização democrática e pela conquista do Estado Democrático de Direito começara assim que se instalou o golpe de 1964 e especialmente após o AI 5, que foi o instrumento mais autoritário da história política do Brasil. Tomara, porém, as ruas, a partir da eleição dos Governadores em 1982. Intensificara-se, quando, no início de 1984, as multidões acorreram entusiásticas e ordeiras aos comícios em prol da eleição direta do Presidente da República, interpretando o sentimento da Nação, em busca do reequilíbrio da vida nacional, que só poderia consubstanciar-se numa nova ordem constitucional que refizesse o pacto político social (SILVA, 2010, p. 88).

Assim, entre as reivindicações populares, no movimento de reivindicação pela retomada da supremacia civil surge ainda o movimento pelas eleições diretas para escolha do Presidente do país, que teve o seu auge no ano de 1984. Ao movimento agregou diversos segmentos da sociedade, além de inúmeras personalidades, entre artistas, intelectuais e políticos. As manifestações populares organizadas pelos apoiados do movimento passaram a contar, com o passar do tempo, com cada vez mais apoiadores, culminando com comício do dia 16 de abril de 1984, com uma estimativa de um milhão e meio de participantes, sendo considerada a maior manifestação pública ocorrida até então.

A campanha das diretas foi, sem dúvida, a maior mobilização popular da história do país, se medida pelo número de pessoas que nas capitais e nas maiores cidades saíram às ruas. Ela começou com um pequeno comício de 5 mil pessoas em Goiânia, atingiu depois as principais cidades e terminou com um comício de 500 mil pessoas no Rio de Janeiro e outro de mais de 1 milhão em São Paulo. Tentativas esporádicas de impedir as manifestações, partidas de alguns militares inconformados com a abertura, não tiveram êxito. A ampla cobertura da imprensa, inclusive da Rede Globo, tornava quase impossível deter o movimento. Interrompê-lo só seria possível com uso de muita violência, uma tática que poderia ser desastrosa para o governo (CARVALHO, 2012, p. 188-189).

Apesar da rejeição da supracitada PEC, o movimento pela redemocratização do país ensejou a eleição indireta de Tancredo Neves para Presidente da República, que se deu através de colégio eleitoral, com 480 votos a favor contra 180 votos recebidos pelo candidato governista, Paulo Maluf. A morte de Tancredo Neves, antes de assumir o cargo, fez com que seu vice, José Sarney, assumisse o cargo.

Assim, o processo de abertura política longa, gradual e segura que teve início no governo do General Ernesto Geisel culmina ao fim do governo do General João Batista de Figueiredo e eleição indireta de Tancredo Neves:

Ainda que esse processo tenha se iniciado, originariamente, pela liberalização política do próprio regime autoritário – em face de dificuldades em solucionar problemas internos – as forças de oposição da sociedade civil se beneficiaram do processo de abertura, fortalecendo-se mediante formas de organização, mobilização e articulação, que permitiram importantes conquistas sociais e políticas. A transição democrática, lenta e gradual, permitiu a formação de um controle civil sobre as forças militares.

Exigiu ainda a elaboração de um novo código, que refizesse o pacto político-social (PIOVESAN, 2013, p. 85-86).

Dando continuidade a abertura democrática do país, as eleições gerais de 15 de novembro de 1986 escolheram os deputados federais e senadores que fariam parte da elaboração da nova Constituição. Isso porque a Assembleia Nacional Constituinte se estabeleceu em 1 de fevereiro de 1987 e foi convocada pela supracitada Emenda Constitucional n. 26 de 27 de novembro de 1985. No entanto,

Não prevaleceu a ideia, que teve amplo apoio na sociedade civil, de eleição de uma constituinte exclusiva, que se dissolveria quando da conclusão dos trabalhos. Ao revés, optou-se pela fórmula insatisfatória de delegação dos poderes constituintes ao Congresso Nacional, a funcionar, temporariamente, como constituinte à sua instalação, por se encontrarem no curso de seus mandatos de oito anos (BARROSO, 2006, p. 39-40).

Dessa forma, não havendo a criação de uma assembleia exclusivamente constituinte, alguns dos senadores que faziam parte do Congresso Nacional à época foram eleitos sob a égide do regime de exceção, os chamados senadores biônicos, eleitos indiretamente pela ditadura. No entanto, a presença desses parlamentares não impediu que a Constituinte de 1988 incorporasse em seu texto muitas das inúmeras demandas apresentadas pela sociedade civil e os movimentos sociais.

[...] a intensa participação popular que envolveu o processo constituinte, desde a subscrição de emendas pelos mais diversos segmentos da sociedade civil até o assédio avassalador aos parlamentares dentro e fora do Congresso Nacional, traduziu fenômeno da psicologia social de certa maneira inédito em nossa formação político-cultural, que ganhou notoriedade na esteira das jubilosas manifestações populares em prol da realização das

eleições diretas para Presidente da República [...] (CASTRO, 2010, p. 119).

Conforme pode ser observado, o regime militar pautado pela restrição aos direitos fez com que inúmeros segmentos da sociedade se insurgissem, dando início a um longo debate pela volta do estabelecimento da democracia e dos direitos civis e políticos no país.

[...] inumeráveis organizações civis, entidades populares, órgãos da imprensa, estudantes, advogados, professores, trabalhadores e políticos de oposição, atuando já no clima da distensão, não cessaram de requerer a volta a um regime marcado, pela confiança e credibilidade nos poderes de governo e na investidura legítima de seus titulares (BONAVIDES; DE ANDRADE, 2006, p. 456).

Sobre a participação popular na Constituinte de 1987 tem-se que:

Pode-se afirmar que essa participação não resultou em adoção de propostas populares, mas o fato é que sugestões e emendas com milhões de assinaturas chegaram ao Congresso e foram submetidas à Comissão de Sistematização, permitindo-se aos indicados pelos subscritores das mesmas, o direito de palavra no plenário (BONAVIDES; DE ANDRADE, 2006, p. 479-480).

Como reflexo a essas mobilizações e participação sem precedentes, a Constituição de 1988 efetivamente incorporou em seu texto muitas das demandas da época, refletindo as pressões dos diferentes grupos da sociedade, atingindo novo patamar no ordenamento jurídico brasileiro:

Sob a Constituição de 1988, o direito constitucional no Brasil passou da desimportância ao apogeu em menos de uma geração. Uma Constituição não é só técnica. Tem de haver, por trás dela, a capacidade de simbolizar conquistas e de mobilizar o imaginário das pessoas para novos avanços. O surgimento de um sentimento constitucional no país é algo que merece ser celebrado. Trata-se de um sentimento ainda tímido, mas real e sincero, de maíores respeito pela Lei Maior, a despeito da volubilidade de seu texto. É um grande progresso. Superamos a crônica indiferença que, historicamente, se mantinha em relação à Constituição. E, para os que sabem, é a indiferença, não o ódio, o contrário do amor (BARROSO, 2010, p. 247).

Tendo-se em vista os diversos períodos históricos anteriormente mencionados e a já mencionada instabilidade política que lhe parece ser afeita, o Brasil contou ao todo com as seguintes Constituições: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967⁴⁰ e a de 1988. A respeito dessas Cartas, a oportuna lição do ilustre ministro Luís Roberto Barroso, que assim se posiciona:

[...] numa sucessão de percalços, foram editadas, em pouco mais de 180 anos de Independência e 110 anos de República, oito Constituições, num melancólico estigma de instabilidade e falta de continuidade de nossas instituições. Um lance de vista superficial poderia fazer crer que a vivência brasileira consiste em um encadeamento de crises, que se alternam em farsesca repetição (BARROSO, 2006, p. 7-8).

40 Faz-se necessário esclarecer que a autora, no presente, não se filia a corrente doutrinária que entende a Emenda Constitucional n. 1 de 1969 como uma nova Constituição.

A nova Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB/88 traz sensíveis inovações, principalmente no tocante aos direitos fundamentais, uma vez que são, pela primeira vez, tratados com relevância, obtendo *status* jurídico. O texto constitucional demonstra ainda sintonia com a Declaração Universal de 1948 e com os principais pactos internacionais, com a pretensão de estender a todas as classes sociais o Estado de Direito.

A CRFB/88, em seu art. 1º, inciso III, traz, como um de seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana, trazendo ainda, em seu art 4º, inciso III, que a República Federativa do Brasil, nas relações internacionais, rege-se, entre outros princípios, pela prevalência dos direitos humanos. A Carta máxima traz ainda título específico versando sobre os “Direitos e Garantias Fundamentais” e seu capítulo “Dos direitos e deveres individuais e coletivos”, capítulo sobre “Direitos Sociais” e “Direitos Políticos”, bem como título específico tratando “Da Ordem Social”.

Sobre a confusão terminológica existente acerca da definição dos conceitos de direitos fundamentais e direitos humanos, esclarecedora a lição de que:

O termo “direitos fundamentais” se aplica àqueles direitos (em geral atribuídos à pessoa humana) reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validades universal, para todos os povos e em todos os lugares, de tal sorte que revelam um caráter supranacional (internacional) e universal (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, p. 261).

Assim, é quase na última década do século XX, no ano de 1988 que o país, através de uma constituinte, promulga sua atual Carta Magna, considerada a mais liberal e democrática de sua história. Sua promulgação inaugura o período mais longo da democracia brasileira até o momento, onde se tem, pela primeira vez, a oportunidade de consolidar o funcionamento regular das instituições e sedimentar o Estado Democrático de Direito e o respeito aos direitos fundamentais e direitos humanos.

Considerações Finais

Tendo-se em vista o resumido resgate histórico acima realizado acerca de alguns períodos selecionados da história brasileira, verifica-se a inexistência de uma tradição democrática no seio da cultura brasileira. É o que parece se depreender de uma análise dos últimos cinco séculos da história brasileira. Do Brasil Colônia, que passa a se modificar com a vinda da família real portuguesa para o país em 1808, com o estabelecimento do Brasil Império, a Proclamação da República, a interrupção da democracia com o Estado Novo, a breve retomada democrática, seguida por duas décadas de regime militar.

Necessário ressaltar que durante todos esses períodos da história brasileira, em que os direitos civis, políticos e sociais eram inexistentes ou considerados pertencentes à certas classes, inúmeras manifestações e reivindicações populares surgiram. Essas manifestações e reivindicações por reformas e novos direitos foram, em sua maioria, completamente rechaçadas pelas forças que se encontravam no poder à época, sejam elas em nome da Coroa portuguesa, do Império, da República e das ditaduras.

Com efeito, em contrapartida à essa inexistente tradição de respeito aos direitos e à democracia, parece constatar-se uma apa-

rentemente enraizada política de negociação e manutenção do *status quo*, com reiterados desrespeitos aos direitos humanos, bem como às reivindicações das classes populares.

Por sua vez, essa manutenção de classe se consolida através da atuação de uma elite que mantém seus vínculos com o poder, sempre negociando, de alguma forma, os rumos políticos da nação e rechaçando, sempre que possível, a luta por direitos. Ocorre que como demonstrado pela movimentação popular durante a ditadura militar e quando da nova Constituinte, a sociedade organizada consegue também fazer valer suas reivindicações. Todavia, como demonstram as tentativas de recrudescimento desses direitos, alcançados através do esforço e da luta popular, essas conquistas encontram-se constantemente ameaçadas. Mister salientar, portanto, que a luta pela manutenção da positivação dos direitos individuais e coletivos, civis, políticos e sociais deve ser, também, uma constante.

Referências Bibliográficas

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil : Nunca Mais**: um relato para a história. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**: limites e possibilidades da Constituição brasileira. 8. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. **História constitucional do Brasil**. 8. ed. Brasília: OAB, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. 15. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASTRO, Carlos Roberto de Siqueira. **A constituição aberta e os direitos fundamentais**: ensaio sobre o constitucionalismo pós-moderno e comunitário. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. , rev., atual., amp. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 34. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

CAPÍTULO VI

O que é ensinar direitos humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: Formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista⁴¹

Horácio Wanderlei Rodrigue⁴¹

Fernanda Brandão Lapa⁴²

-
- 41 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, no âmbito do projeto de pesquisa “*Conhecer Direito: os processos de produção do conhecimento na área do Direito – o conhecimento jurídico produzido através da pesquisa, do ensino e das práticas profissionais*”. Sua primeira versão foi escrita especialmente para o *Ciclo de Debates: Ensino do Direito e Direitos Humanos*, promovido pelo *Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE)*, vinculado ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)* da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. O evento ocorreu em quatro etapas, nas segundas semanas de março, abril, maio e junho de 2015; este trabalho foi apresentado no segundo encontro, realizado em 9 e 10 de abril. Em alguns aspectos em que a Educação em Direitos Humanos se aproxima, em termos de concepção, da Educação Ambiental, foram aproveitados e adaptados trechos de outros trabalhos anteriormente publicados. RODRIGUES, Horácio Wanderlei; FERRACINI, Myrtha Wandersleben. Educação ambiental no Brasil: obrigatoriedade, princípios e outras questões pertinentes In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 13-32. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>. Esta versão final foi revisada, corrigida e ampliada pela professora Fernanda Lapa, que o assina como coautora.
- 41 Doutor em Filosofia do Direito e Mestre em Direito Público pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Titular Livre de Teoria do Processo e Ética Profissional do Departamento de Direito

Introdução⁴²⁴³

Este artigo busca realizar uma breve reflexão sobre a amplitude das situações que se colocam no âmbito da Educação em Direitos Humanos, enquanto educação que obrigatoriamente deve ocorrer no âmbito dos diversos níveis dos sistemas educacionais formais.

Para caracterizarmos o que é a Educação em Direitos Humanos recorreremos aos documentos oficiais sobre a matéria emanados das Nações Unidas (*Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* – primeira, segunda e terceira etapas) e do Estado Brasileiro (*Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*).

No contexto desses documentos é possível afirmar que a Educação em Direitos Humanos deveria ser bastante ampla, envolvendo a educação para a cidadania, a formação em direitos humanos dos

e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGD) e de Pós-Graduação Profissional em Direito (PPGPD) da UFSC. Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenador do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Publicou dezenas de livros e de artigos em coletâneas e revistas especializadas, em especial sobre *Ensino e Pesquisa em Direito e Teoria do Processo*.

- 42 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Teoria e Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Fundadora e Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da UNIVILLE desde 2007. Diretora Executiva do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), ONG que há mais de 10 anos trabalha a educação em direitos humanos no âmbito nacional e internacional.

profissionais da educação, dos profissionais de mídia e comunicação, de ativistas de ONGs e movimentos sociais e a formação técnica dos profissionais que atuam nos diversos sistemas de justiça e de segurança (com destaque para os operadores do Direito).

Este artigo destina a seção inicial para caracterizar o que é e o que inclui a Educação em Direitos Humanos. Na sequência contém duas outras seções destinadas especificamente a tratar da Educação em Direitos Humanos no sistema educacional formal, incluindo a educação para a cidadania e a necessária formação docente, e da Educação em Direitos Humanos enquanto formação profissional dos operadores jurídicos. Ao final apresenta breves conclusões sobre o tema estudado.

O que é educação em direitos humanos?

Considerando as posições divergentes presentes nas obras dos diversos autores que trabalham o tema, optamos por responder a essa pergunta com base nos documentos internacionais e nacionais existentes sobre as matérias. Nos parágrafos que seguem transcrevemos o que se encontra em documentos oficiais das Nações Unidas e do Brasil.

O *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*, documento produzido pelas Nações Unidas, após a *Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de direitos humanos* (1995-2004), foi dividido em três planos de ação. O primeiro, de 2005 a 2009, destinado às políticas de educação em direitos humanos para a educação básica e ensino médio; o segundo, de 2010 a 2014, concentrou-se na educação superior, de funcionários públicos, profissionais de Direito e militares; e, por último, o terceiro, de 2015 a 2019, dá enfoque à educação dos profissionais de mídia e comunicação.

A atual terceira etapa do Programa Mundial apresenta a seguinte perspectiva à educação em Direitos Humanos:

4. Conforme esses instrumentos, que contêm elementos para a definição da educação em direitos humanos aprovados pela comunidade internacional, a essa educação pode ser definida como quaisquer esforços de aprendizagem, educação, treinamento ou informação com vistas a construir uma cultura universal de direitos humanos, incluindo:

(a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;

(b) desenvolver de forma plena da personalidade e da dignidade humanas;

(c) promover a compreensão, a tolerância, o respeito pela diversidade, a igualdade de gênero e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e minorias;

(d) capacitar todas as pessoas para participar em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado de Direito;

(e) construir e manter a paz;

(f) promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável centrados nas pessoas;

5. A educação em direitos humanos abrange:

(a) conhecimento e habilidades – aprendizagem sobre os direitos humanos e seus mecanismos, e aquisição de habilidades para aplicá-los de forma prática na vida cotidiana;

(b) valores, atitudes e comportamentos – desenvolvimento de valores e reforço de atitudes e comportamentos que apoiem os direitos humanos;

(c) ação – participação na defesa e na promoção dos direitos humanos.

Já, em termos de Brasil, temos o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, dividido em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos

Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia. Esse plano data de 2006 e assim caracteriza essa espécie educacional:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para:

- a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;

- b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2006, p. 17-18).

Também no Brasil, em 2012 o Conselho Nacional de Educação aprovou as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Do Parecer CNE/CP nº 8/2012 consta a seguinte fundamentação, que dará base à edição da correspondente Resolução:

2 Fundamentos da Educação em Direitos Humanos

[...].

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, 'rituais pedagógicos', modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re) produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção.

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação **ética, crítica e política**. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

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 por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. Como afirma Candau: ‘Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação’.

2.1 Princípios da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

Dignidade humana: Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

Igualdade de direitos: O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, por-

tanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.

Laicidade do Estado: Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo

Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar.

Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.

Sustentabilidade socioambiental: A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos.

2.2 Objetivos da Educação em Direitos Humanos

Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

Nesse horizonte, a finalidade da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural. Esses objetivos orientam o planejamento e o desenvolvimento de diversas ações da Educação em Direitos Humanos, adequando-os às necessidades, às características de seus sujeitos e ao contexto nos quais são efetivados (BRASIL, 2012a, p. 8-11).

No mesmo ano o Conselho Nacional de Educação editou, com base nesse parecer, a Resolução CNE/CP nº 1/2012. Do seu texto cabe aqui destacar:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

[...].

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

[...].

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012b, p. 1-2).

A leitura dos documentos transcritos em parte permite perceber três direcionamentos em termos de educação em Direitos Humanos, complementares entre si. Em primeiro lugar a Educação em Direitos Humanos é vista como educação para a cidadania; essa perspectiva aparece dos documentos internacionais e domina amplamente os documentos brasileiros.

Em segundo lugar a Educação em Direitos Humanos aparece como espaço de formação obrigatória para todos aqueles que estão se preparando para o exercício da docência; essa exigência aparece expressamente nas diretrizes brasileiras para a Educação em Direitos Humanos, em especial no artigo 8º.

Em terceiro lugar aparece a Educação em Direitos Humanos como espaço de formação técnica dos defensores dos Direitos Humanos⁴⁴ e demais operadores do Direito, bem como para todos aqueles

44 Segundo a Declaração dos Defensores de Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU): um *defensor de Direitos Humanos* é qualquer pessoa que, individualmente ou com outros, atue na promoção ou proteção dos Direitos Humanos. Os defensores de Direitos Humanos são mais identificados por suas ações e pelo contexto de seus trabalhos do que por um conceito específico. Assim, podem ser pessoas tanto do âmbito governamental como não governamental que trabalhem na promoção ou defesa desses direitos. Por exemplo, ativistas de ONGs, advogados, juízes, promotores, defensores públicos e professores. Mais informações: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/SRHRDefenders/Pages/Defender.aspx>>

que integram os diversos sistemas de justiça e de segurança. Essa perspectiva – que inclui formação técnica específica –, da forma em que aparece nos documentos nacionais, está muito mais preocupada com os sistemas de segurança do que com os sistemas de justiça; ou seja, não apresenta uma maior preocupação com a formação específica dos operadores do Direito. Entretanto, essa preocupação está presente de forma expressa nos documentos das Nações Unidas; segundo eles ela deve abarcar os conhecimentos e as técnicas, ou seja, é necessário que esse processo de ensino aprendizagem permita conhecer quais são os direitos humanos existentes e dominar os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los no dia a dia.

A educação em direitos humanos no sistema educacional formal: educação para a cidadania e formação docente

A Educação em Direitos Humanos não-formal é a que envolve as ações e práticas educativas, fora dos espaços formais dos sistemas oficiais de ensino, voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões que envolvem Direitos Humanos e à sua organização e participação na defesa dos direitos de todos os seres humanos. Nesse contexto ganham importância as Organizações Não-Governamentais (ONGs), movimentos sociais, empresas e os meios de comunicação.

Já a Educação em Direitos Humanos no ensino formal – privilegiada neste artigo é aquela que ocorre nas escolas, colégios, faculdades, universidades e locais de ensino de forma geral, em todos os níveis. Ou seja, a educação formal se exterioriza em instituições específicas, de uma forma propositada e com os objetivos e planos educacionais determinados. Sabe-se que a educação formal em Direitos Humanos,

realizada obrigatoriamente na escola, não é suficiente para sozinha construir uma sociedade cidadã, mas seguramente é uma das condições necessárias para tanto.

É comum afirmarmos que os Direitos Humanos são inerentes a todos os seres humanos e que são universais. Essa afirmação está estruturada, pelo menos em parte, em uma falácia naturalista e essencialista. É importante que fique claro que os Direitos Humanos são históricos e não naturais; foram e são construídos e conquistados pelos seres humanos nas suas relações intersubjetivas e nas suas lutas contra a opressão, a exploração e a discriminação. E apenas podem ser vistos como universais no sentido de que entendemos, enquanto comunidade humana, que todos devem possuí-los, e não no sentido de que todos os possuem efetivamente. Também é necessário, nesses aspectos, entender que atribuir-lhes a universalidade não significa que o sentido a eles atribuído é o mesmo em todo tempo e espaço; os direitos humanos estão sempre situados em um determinado espaço-tempo.

Além de um tempo e espaço determinados, este sujeito concreto e singular precisa ser considerado dentro de uma cultura específica. Ou seja, se os direitos humanos são sociais, históricos e culturais, construídos de forma permanente pela humanidade em suas relações; a ideia de haver um fundamento absoluto para os direitos humanos ou para a dignidade humana é contraditória.

Sustentar que existe um fundamento absoluto para os direitos humanos fortalece a imposição de um determinado discurso hegemônico (e perigoso) sobre os direitos humanos, a imposição de uma possibilidade única, inquestionável. E mesmo que existisse tal fundamento, não há como, cientificamente, provarmos a sua existência: o essencialismo envolve esse duplo problema: (a) não há como saber se há uma essência; e (b) mesmo que ela exista, não há como saber se

efetivamente a conhecemos. Essa situação se aplica integralmente à ideia de Direitos Humanos inerentes e universais, decorrentes de uma pretensa natureza humana – ou essência humana.⁴⁵

Debate também interessante nesse âmbito é se os Direitos Humanos são propriamente Direito, no sentido estrito do termo, e portanto apenas existem quando positivados no âmbito da legalidade, estando presentes no direito positivo estatal, ou se são pretensões éticas, colocadas acima do direito positivo estatal, e que devem ser consideradas independentemente de estarem ou não nele contidas. De qualquer forma, sendo Direito ou sendo um Código Moral, os Direitos Humanos são históricos e não dados da natureza; e são dever ser e não ser. Tanto o Direito quanto a Moral são construções históricas; e ambos se caracterizam por serem normas e não fatos.

Adotada essa perspectiva sobre a historicidade dos Direitos Humanos, vemos a *Educação em Direitos Humanos*, em seu sentido amplo, como o *conjunto de ações e práticas educativas – formais e não formais – voltadas à conscientização da sociedade sobre as questões relativas aos Direitos Humanos e à sua organização e participação na defesa dos direitos de todos os humanos*. Adotado esse conceito, ela inclui tanto a educação formal, no âmbito dos diversos sistemas de ensino, quanto a educação não-formal, nos âmbitos público e privado.

É preciso também deixar claro que nesse sentido a Educação em Direitos Humanos envolve também a sustentabilidade socioambiental. O meio ambiente é uma rede de seres, um ciclo de nascimentos,

45 Sobre essa questão ver: GRUBBA, Leilane Serratine. *O problema do essencialismo no Direito: inerentismo e universalismo como pressupostos das teorias que sustentam o discurso das Nações Unidas sobre os direitos humanos*. 2015. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Direito, UFSC, Florianópolis, 2015.

desenvolvimentos e mortes. É no meio ambiente que se encontram todas as formas de vida coexistindo de forma interdependente. É nele que também se situa a espécie humana, que é única, embora dividida em grupos que possuem suas próprias trajetórias, histórias e culturas. Toda essa rede, formada de várias partes, deve prosseguir normalmente o seu curso, respeitando um desenvolvimento sustentável.

Segundo Carbonari (2014, p. 89-90), a Educação em Direitos Humanos coloca a necessidade de uma nova pedagogia, que deve constituir-se como:

a) *construção de participação*, visto que os processos educativos se dão na presença da alteridade e remetem para a intervenção e a incidência relacionais em graus diversos de complexidade (grupo, movimento, sociedade, Estado, comunidade internacional), o que exige a construção de posturas e posições plurais capazes de escapar tanto da massificação quanto dos esquematismos privatistas e individualistas; b) *compreensão dos dissensos* e dos conflitos, inerentes à convivência humana, e a construção de mediações adequadas à sua resolução mediante a implementação de acordos, alianças e parcerias – não para suprimi-los ou escamoteá-los, mas para que não redundem em violência; c) *abertura para o mundo*, como compromisso concreto com os contextos nos quais se dão os processos educativos, desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade e a consequente inserção responsável – os rumores do mundo não serão encarados como ruídos estridentes que dão vazão à indiferença; antes, serão desafios a novas práticas –, o que significa dizer que a educação em direitos humanos forma sujeitos cooperativos com a efetivação de condições históricas para realizar amplamente todos os direitos humanos de todas as pessoas e resistentes (intransigentes) a todas as formas e meios que insistem em inviabilizá-los e violá-los.

Esse enfoque – de Educação em Direitos Humanos como educação para a cidadania – caminha no sentido de propiciar a homens e mulheres uma formação capaz de torna-los realmente humanos, em convívio harmonioso com os seus semelhantes. Nesses termos, tratando-se de educação, os embasamentos teóricos e os aspectos metodológicos devem proporcionar a interação de todas as dimensões do ser humano: biológica, psicológica, cultural, social e afetiva. Os Direitos Humanos ingressam, nessa perspectiva educacional, muito mais como compromissos éticos – um código moral mínimo – da humanidade consigo mesma do que propriamente como direitos em sentido técnico.

A Educação em Direitos Humanos no ensino formal: protagonismo do aluno

Esse processo educacional também precisa ser participativo. Pode-se afirmar que a participação é um dos componentes mais importantes da cidadania. E deve ser uma participação consciente e esclarecida. O cidadão deve saber que está participando de uma situação e querer dela participar. Para isso é necessário que sejam criados espaços e mecanismos que a permitam e a estimulem, além na imperiosa preparação para a participação, preparação essa que deve ser realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Uma visão emancipatória da educação considera o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, e não mero objeto. Sendo assim, para uma Educação em Direitos Humanos o professor deve levar em conta as realidades históricas, sociais, psicológicas e culturais de seus alunos. Ou seja, sua metodologia deve levar em consideração o grupo de alunos que estará trabalhando, pois seu objetivo será criar

condições para que este grupo aprenda por si mesmo o conteúdo lecionado.

A dificuldade que se coloca aqui é que os métodos de ensino são escolhas que os professores e/ou suas escolas/universidades, mais ou menos conscientes, fazem ao estabelecerem as leituras, as atividades de sala e as avaliações. Se você espera que seus alunos tornem-se cidadãos críticos, ativos e defensores dos direitos humanos *fora da sala de aula*, torna-se imprescindível que eles possam exercitar e treinar isso *dentro da sala de aula*. Assim, uma aula que sempre é transmissiva, onde os alunos são sempre receptores passivos de conteúdo, onde há uma separação clara *de quem sabe e quem não sabe nada*, dificilmente criará condições emancipatórias e democráticas de aprendizagem.

As experiências de metodologia participativa no Brasil estão mais presentes na educação não formal e/ou popular, com inspiração freiriana. No entanto, acreditamos que esta metodologia é possível também na educação formal, tanto na formação do cidadão, como na formação do professor e do jurista.

Existem algumas métodos de ensino que superam o tradicional e possibilitam aos alunos um protagonismo no processo ensino-aprendizagem. O *dialogo socrático* é um deles e basicamente sustenta que as dúvidas dos alunos devem ser respondidas sempre com novas perguntas fazendo com que eles ativamente busquem uma estrutura própria de raciocínio, sem ter uma resposta pronta e acabada.

Outra forma é o método de *solução de problemas* (de inspiração anglo-americana) onde a partir de uma situação concreta os estudantes pensam em inúmeras soluções para um problema relacionado a direitos humanos em análise, ponderando os prós e contras para os envolvidos. Este método contribui para aproximar os estudantes

de situações conhecidas e, assim, poderem verificar a utilidade deste conhecimento para a solução de problemas reais.

Uma estratégia eficaz de aprendizagem é colocar o aluno em um papel a desempenhar onde terá que buscar alguns caminhos possíveis para solucionar a questão apresentada. Isso é possível nos métodos de *role play* ou *simulação*. A diferença entre eles é que no primeiro o objetivo é destacar a importância de cada papel específico na situação (numa relação de violência na escola – os pais, os professores, a escola, o Juizado da Infância, a polícia e etc). Já no segundo, é ressaltar a interação entre os papéis relacionados e como devemos agir numa situação dessas em relação aos outros interlocutores. No primeiro é possível trabalhar com apenas um papel, já no segundo é necessário a interação entre vários papéis ao mesmo tempo.

Esses são alguns exemplos de métodos de ensino que podem ser utilizados em sala de aula para possibilitar uma metodologia participativa. Existem outras formas, como os *seminários* e *método do caso*, que podem e devem ser utilizadas conforme as condições estruturais, sociais, econômicas e culturais envolvidas. O mais importante é aproximar primeiramente os alunos de suas realidades para que encontrem na aprendizagem uma relação direta com as sociedades que conhecem para então, a partir de um exercício de alteridade, compreenderem a universalidade dos direitos humanos a fim de possibilitar a defesa dos direitos de indivíduos e sociedades também desconhecidos.

A Educação em Direitos Humanos no ensino formal: interdisciplinaridade e transversalidade

Em seu sentido amplo a Educação em Direitos Humanos é obrigatória, em todos os níveis de ensino. É vista como tema transversal

e objeto do processo de educação continuada. Deve estar presente na educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) e na educação superior (graduação e pós-graduação). E também deve ocorrer fora dos espaços educacionais formais.

A Educação em Direitos Humanos, em sua versão formal, deve ser trabalhada desde os primórdios na vida escolar dos estudantes, através de um processo educativo ativo e atuante, em uma escola aberta e participativa, onde as atividades desenvolvidas permitam a assimilação da verdadeira cidadania, de valores duradouros. Por isso exige novas estratégias, diversas das utilizadas na educação tradicional, que não tem conseguido atingir esse objetivo.

Deve haver, no âmbito desse processo de ensino-aprendizagem, o reconhecimento da pluralidade de valores e de culturas existentes no planeta e, acima de tudo, a consideração de todas elas e a não discriminação de nenhuma delas. Nesse sentido, o professor deve valorizar as manifestações culturais locais e regionais trazidas pelos seus alunos. O professor deve respeitar essas tradições, costumes e aprendizados vindos do espaço-tempo de cada educando, não importando suas diferenças, como raça, cor e sexo.

As diretrizes brasileiras sobre a Educação em Direitos Humanos incluem tanto a alternativa da transversalidade quanto a alternativa da disciplinaridade. Nesse contexto, torna-se importante entender o que significam esses conceitos, bem como o que são multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade é, no campo do ensino, a organização de conteúdos, matérias e disciplinas de forma independente, não sendo visíveis as relações entre elas. Na pesquisa, ela surge quando se recorre a disciplinas diversas para conhecer o que cada uma delas tem a dizer sobre um mesmo objeto. Ou seja, a multidisciplinaridade indica a

necessidade de conhecer os diferentes conceitos de um mesmo objeto segundo diferentes disciplinas. Mas não indica nenhuma preocupação de integração de seus pontos comuns, articulando as perspectivas das diversas disciplinas.

Já a interdisciplinaridade tem o papel de superar essa fragmentação do conhecimento, permitindo que ele se relacione com a realidade, com as dificuldades e problemas efetivos. Trata-se do intercâmbio entre disciplinas, o diálogo entre elas com o objetivo principal de aproximação à realidade. A visão interdisciplinar reconhece, de um lado, os limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro, a diversidade e pluralidade dessa realidade.

A transdisciplinaridade já possui um conceito mais amplo que a multi e a interdisciplinaridade. Ela busca produzir uma compreensão nova da realidade, para além das disciplinas especializadas: uma compreensão que considera a complexidade. Ela busca fazer emergir, da confrontação das disciplinas, novos dados que as articulam entre si, oferecendo uma nova visão sobre o objeto estudado. Nesse sentido, a transdisciplinariedade não busca dominar as disciplinas, mas proporcionar a abertura de todas elas ao que as atravessa e as ultrapassa. A transdisciplinaridade, no âmbito da educação, deve permitir enxergar a complexidade, estabelecendo limites entre o comprometimento e a individualidade de cada disciplina, já que estas ao se comunicarem não podem perder a sua identidade.

A diferença entre a inter e a transdisciplinaridade é que a transdisciplinaridade não se resume na colaboração das disciplinas entre si, mas sim na construção de um pensamento complexo organizador, que vai além dessas disciplinas. Já na interdisciplinaridade o que se efetua é uma permuta de conhecimentos, sendo portanto, em tese, menos integradora – mas mais realista – que a transdisciplinaridade.

A perspectiva de que a Educação em Direitos Humanos seja contínua está expressa nas suas diretrizes brasileiras, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Por contínua devemos entender que tem de perpassar toda a educação formal, iniciando na educação infantil, passando pelos ensinos fundamental e médio e se mantendo na educação superior, da graduação à pós-graduação. Além de contínua deve ser permanente, ou seja, não deve ser interrompida. Entendemos que deve ser ela também integrada, o que implica que a Educação em Direitos Humanos não deve ser vista como um conteúdo a ser trabalhado em separado, mas sim sistemicamente integrado no processo educacional como um todo.

A ideia de tema transversal vem exatamente atender aos princípios e exigências traçados para a Educação em Direitos Humanos. A sua adoção sob a forma de eixo transversal, no contexto do projeto pedagógico de cada curso, possibilita a discussão e análise dos Direitos Humanos em diferentes áreas do conhecimento – nesse sentido implica a adoção de uma visão sistêmica, possibilitando discussões e práticas que congreguem diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina, matéria e área.

Para que seja possível realizar, de forma efetiva, a transversalidade, a Educação em Direitos Humanos deve adotar o *planejamento em rede*, pois a presença dos Direitos Humanos em todos os espaços curriculares, pressupõe um trabalho coordenado e articulado. Uma forma bastante efetiva de realizá-lo é adoção da *metodologia do projeto*, sendo o projeto centrado no estudo e solução de um problema local ou regional. Essa metodologia permite integrar os diversos saberes e possibilita um trabalho não apenas teórico, mas voltado a uma realidade concreta e próxima.

O mais forte objetivo da Educação em Direitos Humanos parece ser a construção de uma sociedade em que todas as pessoas

compartilhem determinados valores e práticas considerando-os como direitos e deveres de todos para com todos – que os Direitos Humanos constituam um código moral mínimo comum da humanidade. Dessa forma, os que buscam os documentos que tratam no tema – no plano das Nações Unidas e no plano interno do nosso país – é que seja construída uma nova consciência, através da Educação em Direitos Humanos, que seja ao mesmo tempo afetiva e racional, contagiante e eficaz, e que permita reverter o quadro de desamor que se percebe disseminado por todo o planeta. E isso implica reconhecermos e aceitarmos que somos iguais em direitos e pertencentes à mesma espécie, mas diferentes em nossos valores e em nossa carga genética.

Com tudo isso, defendemos que a Educação em Direitos Humanos deve ser participativa, emancipatória, comunitária, criativa e deve valorizar a participação ativa. Deve ser educação crítica da realidade vivenciada, conscientizadora. Deve ser transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos: um código moral que perceba todas as relações como integradas dentro de uma realidade social e natural de interdependência, na qual é necessário buscar o equilíbrio local e global como única forma de obtenção da melhoria da qualidade de vida para todos em todos os lugares.

Nesse sentido, para que se possa falar em Educação em Direitos Humanos é necessário que o processo educacional permita o conhecimento dos problemas humanos e sua pluralidade e interdependência, para que então possamos buscar conjuntamente as melhores soluções respeitando as diferenças axiológicas e culturais, bem como implementar mudanças de comportamento (individual e social) através de processos participativos de esclarecimento e conscientização. Ou seja, em sentido amplo, a função da Educação em Direitos Humanos não é a reprodução/divulgação de conhecimentos, mas sim a formação de uma consciência e de um código moral baseado nos Direitos Huma-

nos. Não é apenas informar sobre quais são os Direitos Humanos, mas essencialmente formar cidadãos conscientes de seus direitos e com habilidades para defendê-los quando violados em si mesmo ou nos outros.

Essa perspectiva ampla da Educação em Direitos Humanos – dominante nos documentos oficiais brasileiros – busca disseminar uma cultura de respeito aos Direitos Humanos; e envolve a concepção de que ao conhece-los – e reconhece-los como legítimos – passamos a, de um lado, respeitar os direitos dos demais seres humanos, e, de outro, passemos a exigir o respeito relativamente aos nossos próprios direitos.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos visa criar um círculo virtuoso, de efetiva vivência dos direitos de todos os seres humanos. Também busca acabar com o silêncio cúmplice que permite que pessoas continuem tendo seus direitos desrespeitados em razão do nosso silêncio e omissão.

A utilização de formas tradicionais de educação – pela criação de disciplinas específicas – para trabalhar temas transversais, tais como cidadania, direitos humanos e meio ambiente, que possuem objetivo formativo e não meramente informativo, não tem dado certo. Entretanto, a mudança da estratégia pedagógica por si só não é solução. É necessário, em especial, um correto planejamento do processo, aliado a uma adequada preparação de todos aqueles que buscam formação para o exercício do magistério, em qualquer nível ou modalidade.

A Educação em Direitos Humanos e o ensino formal: dos conteúdos à relação professor-aluno

Os papéis a serem desempenhados por professores e alunos é o último aspecto que queremos tocar nesta seção do artigo. E sobre

ele é necessário dizer, de início, que ao lado da Educação em Direitos Humanos, de caráter formativo da cidadania e, portanto, geral, é necessário pensar a formação específica dos docentes, que deve levar em consideração:

- a) que não se trata de formar professores de uma disciplina sobre Direitos Humanos, mas sim de formar todos os professores para que, em sua atividade docente, saibam como trabalhar os Direitos Humanos, tema transversal que atravessará todo o processo educacional;
- b) que a formação docente implica, necessariamente, a aquisição dos conteúdos e habilidades necessários para trabalhar o tema Direitos Humanos e métodos de ensino participativo; e
- c) que a formação em Direitos Humanos deve atingir a preparação de docentes para todos os níveis e modalidades de educação, devendo ser realizada em todos os cursos de licenciatura e em todos os programas de pós-graduação, o que inclusive está expressamente previsto nas Diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em seu artigo 8º.
- d) que a formação em Direitos Humanos seja permanente, ou seja, que haja formação continuada para todos os professores que estão em sala de aula.

A escola deve permitir a efetivação do ensino-aprendizagem voltado aos Direitos Humanos, não somente em termos de conteúdos e conceitos, mas com a formação de valores e atitudes. E esse é o grande desafio, ou seja, só haverá a aprendizagem de comportamentos conscientes e adequados em matéria de Direitos Humanos com o exercício da prática no dia a dia. E esse tipo de educação exige um professor adequadamente preparado.

Sabemos que pelas próprias características das questões que envolvem Direitos Humanos – com abrangentes áreas, situações e diversidades – não é fácil para o professor delimitar, dentre tantos temas, quais deve priorizar, pois é impossível trabalhar todos. Daí a importância da delimitação do objeto a ser trabalhado em sala de aula – já que fora o aluno pode buscar informações adicionais – e da sua ligação com a realidade que cerca o grupo específico de alunos.

Devem ser estudadas questões mais próximas dos alunos, para que eles possam colaborar de forma consciente e atuante. O estudante precisa ser tocado primeiramente com as questões locais, entender o que realmente está acontecendo com os seres humanos que lhe são mais próximos, para adquirir gradativamente o amadurecimento de que as questões da espécie humana em geral – e também as relativas ao meio ambiente – também lhe dizem respeito, pois, mesmo que de forma indireta, atingem ou podem atingir a todos.

Um ser humano não é igual a nenhum outro. Cada um tem o seu modo de pensar, de observar, de sentir e de reagir, e o professor deve estar atento para isso, já que as diferenças devem ser respeitadas, cabendo ao educador o processo de mediação e de responsabilização pelos estímulos e pela melhora no entendimento e nas respostas dos alunos. O professor pode ser, de diversas maneiras, responsável, pelo menos em parte, pela mudança no aluno em relação ao modo de pensar e de se conscientizar e de agir em relação aos demais seres humanos. Inclusive de forma exemplar, através do seu próprio comportamento.

Tratando-se das matérias escolares, podemos dizer que todas as disciplinas possuem conteúdos que permitem estabelecer links com os Direitos Humanos. É claro que há disciplinas – como aquelas incluídas nas ciências humanas e sociais – que possuem maior aderência, mas as demais não podem ser esquecidas. Todas as disciplinas são importantes no contexto interdisciplinar que a Educação em Direitos Humanos requer.

O professor deve trabalhar as questões relativas aos Direitos Humanos com os estudantes, no processo de ensino-aprendizagem, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma postura crítica a respeito de informações e comportamentos trazidos não somente das teorias e conteúdos, mas também de casa e da mídia, verdadeiras fontes de informações da vida real, vivenciadas dentro e fora da escola. Importante é que o professor conheça o assunto – deve estar sempre atualizado – e se não o conhecer, que o busque com os auxílios dos seus alunos e de fontes idôneas e aptas a apresentar saídas, ou ao menos capazes de incutir certa curiosidade, curiosidade essa que pode e deve se tornar contínua. Assim, o caminho estará aberto para que ocorra o aprendizado, haverá o interesse e o exercício da pesquisa, permitindo a conscientização relativamente aos direitos de todos os seres humanos.

Para que os alunos consigam compreender a sociedade e a natureza em suas complexidades, lhes deve ser oferecida a maior variedade possível de experiências, com uma visão que englobe as diversas realidades naturais e culturais.

Deve haver a utilização de metodologias ativas, de forma que o aluno não permaneça somente como mero destinatário da realidade que o cerca, mas sim que desenvolva um pensamento reflexivo, criativo e igualmente crítico, que lhe permita participar de forma concreta da conjuntura da qual faz parte, preocupado não somente consigo mesmo, mas também com a comunidade da qual faz parte.

Embora trabalhoso, é muito eficaz, dinâmico e, inclusive, divertido, que professores e alunos organizem campanhas de conscientização para as questões atinentes aos Direitos Humanos. Pode haver o apoio de grupos governamentais e não-governamentais, do Estado e da sociedade civil, enfim, de órgãos e entidades envolvidas com a questão específica.

É importante que o professor, entendendo que a sociedade e a natureza são compostas de integrações em uma rede de interdependên-

cias, com trocas, renovações, vida e morte, possibilite o entendimento do inter-relacionamento entre os direitos e deveres de todos os seres humanos. Assim o aluno poderá participar desse cenário como cidadão, de forma não somente individual, mas coletiva.

O professor precisa mostrar aos seus alunos fatores que possam contribuir na defesa dos Direitos Humanos, instigando-os a raciocinar como a sociedade está sendo permanentemente instada ao desamor, muitas vezes não se atendo ao fato de não agirem com responsabilidade e mesmo solidariedade com outros cidadãos, mesmo quando próximos.

Os alunos precisam observar e entender o que as ações humanas – não somente as intervenções dos outros, mas também as suas – geram no âmbito das relações sociais. É necessário que eles aprendam a reconhecer que certas formas de pensar e agir não são as mais adequadas na nossa relação com o outro. E critica-las, buscando conscientizarem-se de que certas atitudes podem ser mudadas, reconhecendo a existência que há outras formas de pensar e agir que são mais eficazes na construção de uma sociedade mais justa e pacificada.

A Educação em Direitos Humanos almejada é aquela que tenta alcançar e tocar o aluno gradativamente, educando-o para respeitar a sua cultura e a sua comunidade, mas também a diferença e a diversidade que fazem parte da espécie humana, da sociedade planetária e na natureza. Através de um processo educativo atuante, em uma escola aberta e participativa, as atividades desenvolvidas em relação aos Direitos Humanos permitirão a assimilação de valores comuns mínimos, diferentemente do que se tem conseguido por meio da educação tradicional.

Um aluno, ou qualquer outro cidadão, estará realmente educado em termos de Direitos Humanos quando ao observar o que se passa em termos locais, regionais, nacionais e planetários, consiga observar e analisar todas as circunstâncias mencionadas do ponto de vista dos direitos de todos os seres humanos, reconhecendo-se parte de uma rede

de ações e reações, causas e efeitos, responsáveis pelo curso da história. Quando realmente valorizar os direitos de todos, independente de quem sejam e de onde estejam.

Para uma verdadeira conscientização, não basta somente a edição de documentos e leis. De nada serve o belo discurso retórico de defesa dos Direitos Humanos e da necessidade de solidariedade entre cidadãos do planeta se as pessoas não estiverem contagiadas de sentimentos de mudança, colaboração e afetividade.

A educação em direitos humanos enquanto formação profissional dos operadores jurídicos

*Entre o direito e o desejo de direito: a
necessidade de ensinar o direito positivo*

O direito, como sabemos, é um *dever ser*, não um *ser*. Ele estabelece como as pessoas devem comportar-se e relacionar-se, não como elas efetivamente comportam-se e relacionam-se. Isso implica que o fato de um determinado grupo social ou comunidade comportar-se e relacionar-se de uma determinada forma não transforma esse *ser* em direito. Essa situação faz com que muitas pessoas confundam a forma de agir com a qual possuem concordância valorativa com o direito mesmo; confundam seus desejos de direito com o direito. Também faz com que tenham dificuldade de entender porque algo é direito se ele não existe efetivamente no mundo real; não percebem que o direito é sempre um projeto de ser, não um ser em si mesmo.

O Direito a ser ensinado nos Cursos Jurídicos, como ponto de partida, é o direito positivo, o direito que pertence a todos os mem-

bro de uma determinada sociedade. O professor não pode negar a existência de um determinado direito porque com ele não concorda; e nem afirmar a existência de um direito inexistente. Utilizar o espaço da sala de aula para fazer proselitismo ideológico, ensinando como Direito o que não passa de mero desejo de Direito, é ato de plena irresponsabilidade; é como se em um curso de Medicina o professor ensinasse anatomia de acordo com suas opiniões e não de acordo com o conhecimento produzido pela ciência.

Considerando essa situação o ensino dos Direitos Humanos no âmbito dos Cursos Jurídicos deve incluir, além da educação geral em Direitos Humanos, voltada à formação da cidadania – no caso específico, de um jurista cidadão – necessariamente o estudo da legislação vigente nessa matéria (direitos material e processual), no plano nacional e internacional, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que o profissional possa atuar de forma consciente em situações que envolvem Direitos Humanos, independentemente do papel específico que venha a ocupar. Não é aceitável que qualquer ser humano deixe de ter seu direito reconhecido porque o profissional responsável pela sua defesa ou julgamento estava mal preparado tecnicamente.

Isso não significa que o professor não possa questionar o Direito vigente, que não possa critica-lo. Pode e deve fazê-lo; pode também apresentar propostas para sua modificação ou substituição. O que ele não pode é ensinar que algo é direito quando não o é – ou quando sobre esse algo pesam dúvidas e não há ainda uma norma legal ou decisão final dos tribunais competentes. Querer afirmar nossos desejos de Direito como se Direito fossem é uma atitude arbitrária e autoritária. É a busca da imposição de nossas escolhas valorativas – nos campos moral, religioso ou ideológico – como se as mesmas estivessem contidas nas escolhas da sociedade através dos canais formalmente e legalmente constituídos. Em toda sociedade convivem diferentes códigos morais;

e cada código moral implica em uma determinada ideia de justiça. Ou seja, no campo da moral e da justiça há um relativismo oriundo da sua pluralidade; já no campo do Direito isso não é possível, porque algo não pode ao mesmo tempo ser permitido e ser proibido.

A confusão entre códigos jurídicos e códigos morais é o principal motivo de busca de atribuir validade ao direito com base em seu conteúdo. E atribuir validade ao direito com base em seu conteúdo valorativo – e não em sua forma – é um problema: em toda sociedade há uma pluralidade de valores coexistentes, mas só há a possibilidade de um direito vigente. Há um pluralismo moral; mas é necessário que o direito seja apenas um e aplicável a todos. Se cada grupo social ou comunidade desejar impor o seu código moral à sociedade toda, como se direito fosse, teremos a negação da possibilidade de convivência e coexistência das diferenças – e na ausência dessa possibilidade fenece o Estado Democrático de Direito.

Para quê o ensino dos direitos humanos em cursos jurídicos?

Acreditamos que uma educação em direitos humanos tem, pelo menos, três propósitos: a) informar e dar conhecimento sobre os direitos que historicamente foram construídos e denominados como direitos humanos, que são os direitos que toda pessoa deve ter para viver uma vida com qualidade, sem opressão, exclusão e discriminação; b) formar futuros defensores de direitos humanos que serão os protagonistas das mudanças estruturais necessárias; e, c) aprofundar e reciclar o conhecimento específico sobre esses direitos para atuais defensores de direitos humanos.

O primeiro desses propósitos é fazer com que todas as pessoas se reconheçam como sujeitos de direito. O segundo é preparar tecni-

camente aquelas pessoas que desejam ser protagonistas no processo de garantia e ampliação dos Direitos Humanos. E o terceiro é garantir a aquelas pessoas que já trabalham com Direitos Humanos uma formação continuada.

Nesse contexto podemos pensar, de um lado, a Educação em Direitos Humanos no plano das políticas públicas voltadas à formação para a cidadania, e, de outro, no *ensino* dos Direitos Humanos nos Cursos de Direito. Na segunda situação, ensinar Direitos Humanos implica também preparar, de forma adequada, profissionais para atuarem tecnicamente e não apenas para serem cidadãos conscientes dos seus direitos e dos direitos dos demais membros da sociedade.

Na área jurídica especificamente, o estudo dos direitos humanos parecer ter ainda outra finalidade, que vai além da questão dos valores de cidadania e justiça. O ensino desses direitos é direcionado ao estudo de princípios, leis, declarações e tratados que, como base normativa, expressam historicamente a construção desses direitos e a forma instrumental de protegê-los. Espera-se que profissionais da área jurídica adquiram, durante sua formação, habilidades e conhecimentos suficientes para garantir e defender os direitos das pessoas, independente da profissão jurídica pela qual optem, como juízes, promotores, defensores públicos, advogados. (LAPA, 2014, p. 16).

Há diferença entre a Educação em Direitos Humanos, enquanto política pública de formação da cidadania, e o ensino dos Direitos Humanos para atores específicos – no caso os operadores do Direito – que estarão encarregados de instrumentalizar demandas específicas através das quais buscarão garantir, de forma efetiva, os Direitos Humanos de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas.

A necessidade de conciliar a formação cidadã – a educação em Direitos Humanos – com a formação técnica – o ensino dos Direitos

Humanos nos Cursos Jurídicos – parece ser a questão central a ser enfrentada quando se pensa da preparação profissional dos operadores do Direito.

As Diretrizes Nacionais, como foi visto acima, ressaltam a importância do ensino transdisciplinar dos direitos humanos. No entanto, no caso da formação dos operadores do Direito existe a necessidade de uma aprendizagem específica dos Direitos Humanos que permita aos futuros profissionais habilidades técnicas de defesa desses direitos. Esta disciplina específica obrigatória é importante para que haja o estudo da legislação nacional e internacional sobre os Direitos Humanos, assim como os possíveis mecanismos jurídicos para sua defesa.

Uma disciplina específica pode ser eficaz (como existe na maioria dos cursos jurídicos atualmente), mas se estiver desconectada da abordagem dada pelas outras disciplinas, a aprendizagem em Direitos Humanos como um todo ficará bastante prejudicada. Sendo assim, torna-se fundamental que todos os professores do curso tenham uma formação sobre os Direitos Humanos para que possam relacionar esta temática em seus conteúdos específicos. Para além disso, outros espaços fora da sala de aula devem ser criados para complementarem essa formação. Atividades de pesquisa e extensão com enfoque em Direitos Humanos devem ser incentivadas na formação dos operadores do Direito, a fim de que estes possam utilizar esse conhecimento como um instrumento para a transformação das sociedades em que vivem.

Uma alternativa pedagógica: as Clínicas de Direitos Humanos

As Clínicas de Direitos Humanos podem ser um espaço nos cursos de Direito que possibilita aos futuros juristas uma aprendizagem dos Direitos Humanos que contempla tanto uma formação cidadã

como o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas para atuarem na defesa dos Direitos Humanos.

O diferencial de uma educação jurídica clínica está mais na forma de sua aprendizagem, do que em seu conteúdo. Ou seja, através da integração simultânea de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com uma abordagem interdisciplinar e, ainda, articulando a teoria com a prática, os estudantes têm a oportunidade de compreenderem os possíveis impactos reais do que aprendem na universidade.

Já defendemos em outro momento que uma Clínica de Direitos Humanos deveria atender, pelo menos, sete pressupostos:

- 1) compromisso com a Justiça Social;
- 2) metodologia participativa;
- 3) articulação da teoria com a prática dos direitos humanos;
- 4) integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 5) enfoque interdisciplinar;
- 6) institucionalização formal e reconhecimento na Universidade;
- 7) público-alvo universitário. (LAPA, 2014, p. 115-116).

Uma educação jurídica clínica que contemple, pelo menos, esses eixos orientadores terá como alguns pontos fortes: a) metodologia participativa que centra a aprendizagem nos estudantes; b) a aplicação do Direito de forma criativa fortalecendo a auto-estima dos participantes; c) o desenvolvimento das capacidades cognitivas, e também as afetivas e emocionais; d) aprendizagem de habilidades para intervenções judiciais, mas especialmente, extrajudiciais; e) parceria constante com organizações da sociedade civil; f) enfoque interdisciplinar; e, g) consideração das relações conjunturais sociais, políticas, econômicas e culturais.

O objetivo principal deste espaço é promover a educação em direitos humanos para acadêmicos, professores, ativistas ou profissio-

nais do Direito por meio de grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão, *advocacy*, intervenção judicial e extrajudicial sobre casos de interesse público, litígio estratégico, participação em simulados internacionais e nacionais, realização de eventos acadêmicos, etc. Para alcançar esses objetivos, conta com a participação de alunos, professores e funcionários da universidade, assim como diversos colaboradores e parceiros, tanto governamentais como não governamentais.

As clínicas de Direitos Humanos são eficazes para a formação de um novo tipo de profissional do Direito cuja demanda tem crescido nas últimas décadas: o defensor jurídico de direitos humanos. Atualmente existem diversos espaços que precisam ser ocupados com juristas qualificados na área dos Direitos Humanos, tanto em órgãos públicos (defensores públicos, juízes, procuradores, promotores, etc) quanto em órgãos privados (advogados, militantes de ONGs, defensores dativos, etc). Os estudantes de Direito, quando terminam seus estudos, precisam estar tecnicamente preparados para defender, além de seus direitos, os direitos de outras pessoas e grupos.

Os estudantes possuem dentro das clínicas de Direitos Humanos uma oportunidade durante a graduação e/ou pós graduação para desenvolver atividades de pesquisa (buscando novos conhecimentos e soluções para problemas), de ensino (formação teórica em Direitos Humanos) e de extensão (análise/atendimento de problemas reais ou hipotéticos de suas comunidades) (LAPA, 2014, p. 143). Com isso, podem aprender a pensar estrategicamente em possíveis soluções, judiciais ou extrajudiciais, para problemas de Direitos Humanos que afetam suas sociedades.

Para os estudantes de Direito, participar de clínicas de Direitos Humanos durante a graduação pode trazer inúmeros benefícios. Primeiro, eles aprendem que o Direito pode ser um *meio* para mudanças sociais e não é um *fim* em si mesmo. E, adicionalmente, adquirem

habilidades de advocacia em geral e que também podem ser utilizadas para a advocacia em Direitos Humanos, ou seja, é importante destacar que essas habilidades são úteis não apenas para a advocacia em Direitos Humanos, mas sim, para qualquer profissão jurídica.

A opção pela utilização das clínicas, embora mais indicada para Cursos de Direito, pode também ocorrer em outros cursos voltados a formação de agentes públicos, e mesmo em alguns cursos de formação de profissionais para a iniciativa privada. Nesse sentido, talvez o seu melhor aproveitamento ocorra em clínicas interdisciplinares, envolvendo estudantes e professores de diferentes áreas. Não devemos esquecer que se de um lado a formação de defensores jurídicos dos Direitos Humanos é um objetivo fundamental dessas clínicas, há também a necessidade de formar agentes políticos de defesa dos Direitos Humanos; inclusive porque o avanço nessa matéria se dará de forma cada mais efetiva na medida em que o respeito a esses direitos decorra de um processo de convencimento coletivo e não mais do ajuizamento de ações e busca de decisões judiciais.

As clínicas trazem consigo uma opção pela utilização das metodologias ativas. Nesse sentido, são um espaço privilegiado para os *estudos de caso* e para a *aprendizagem baseada em problemas*, assim como para os métodos de ensino participativo já apresentados.⁴⁶ Permitem que a busca do conhecimento seja realizada com objetivos de aplicação em situações reais ou simuladas, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem no qual haja um efetivo diálogo entre teoria e prática.

46 Sobre a aprendizagem baseada em problemas ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>

Conclusão

Ao finalizar este artigo podemos afirmar, com base nos documentos oficiais das Nações Unidas e do Estado Brasileiro, bem como nos textos escritos sobre o tema que foram consultados, que a Educação em Direitos Humanos é concebida principalmente como educação para a cidadania.

Dessa orientação presente tanto nos documentos oficiais quanto da produção intelectual sobre o tema, restam abandonados dois outros aspectos desse tema, que mereceriam uma melhor tratamento: a formação em Direitos Humanos dos profissionais da educação e a formação em Direitos Humanos (formação técnica, incluindo os direitos material e processual) dos profissionais da área jurídica.

Sendo a Educação em Direitos Humanos obrigatória em todo o sistema educacional formal, necessário é preparar todos os que trabalham nesse sistema (professores, coordenadores, supervisores, diretores, etc.) para o fazê-la. Nesse sentido, todos os cursos de licenciatura (formação de docentes da educação básica) e de pós-graduação (formação dos docentes da educação superior) deveriam oferecer conteúdos e metodologias específicas para esse tema; mas não é o que ocorre.

De outro lado, sendo os sistemas de justiça e de segurança espaços privilegiados onde ocorre o desrespeito aos Direitos Humanos, é fundamental formar adequadamente os profissionais do Direitos para atuarem em defesa desses direitos, de forma plena e adequada; essa é outra lacuna a ser suprida, tendo em vista que, regra geral, não há nos Cursos de Direito uma preparação específica para essa atuação.

Em resumo: os documentos oficiais e aqueles que se ocupam do tema da Educação em Direitos Humanos acertam em vê-la como uma educação para a cidadania, mas falham ao não darem o tratamento

adequado à questão da formação dos profissionais da educação e dos profissionais do Direito. Não haverá Educação em Direitos Humanos sem educadores devidamente preparados; e não haverá efetividade dos Direitos Humanos sem profissionais do Direitos devidamente formados.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2)*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf> Acesso em 7 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Parecer. CNE/CP, 2012a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>> Acesso em: 7 abr. 2015

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Resolução. CNE/CP, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866> Acesso em: 7 abr. 2015

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf> Acesso em 7 abr. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de educação em Direitos Humanos*. Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. Brasília: SDH/PR, 2013. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.sdh.gov.br/wp-content/uploads/EDHDiretrizesdaEducacao_miolo_B> Acesso em: 7 abr. 2015.

CARBONARI, Paulo César. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*. 2ª ed. rev. e ampl. Brasília: IFIBE, 2014.

_____. *Direitos Humanos: tudo a ver com a nossa vida*. Passo Fundo: Berthier, 2012.

GRUBBA, Leilane Serratine. *O discurso dos direitos humanos para a humanização: uma análise da concepção tradicional dos direitos humanos à luz da teoria da reinvenção de Herrera Flores*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Direito, UFSC, Florianópolis, 2011.

_____. *O problema do essencialismo no Direito: inerentismo e universalismo como pressupostos das teorias que sustentam o discurso das Nações Unidas sobre os direitos humanos*. 2015. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Direito, UFSC, Florianópolis, 2015.

KELSEN, Hans. *Teoria geral do Direito e do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Teoria pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAPA, Fernanda Brandão. *Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de direitos humanos no Brasil. *Revista Aracê*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2015, p. 21-34. Disponível em: <http://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/23/21>

ONU. UNESCO. *Programa Mundial para educação em Direitos Humanos*. Plano de ação. Primeira fase. UNESCO, 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>> Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. *Programa Mundial para educação em Direitos Humanos*. Plano de ação. Segunda fase. UNESCO, 2012b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Plano de ação. Terceira Fase. UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2015.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>

_____. O uso do discurso de proteção aos direitos humanos como veículo da dominação exercida pelos estados centrais. In: ANNONI, Danielle. (Org.). *Direitos Humanos & Poder Econômico: conflitos e alianças*. Curitiba: Juruá, 2005. p. 15-33.

_____. Educação para a terceira idade. *Revista @prender*, Marília, n. 27, p.62, nov./dez. 2005. Disponível em: <http://www.aprendervirtual.com.br/artigoInterna.php?ID=49&IDx=181>

_____. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. In: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros. (Org.). *Direito Ambiental Contemporâneo*. Barueri: Manole, 2004. p. 395-409.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane. Educação ambiental: o direito, caminho para a consciência ambiental. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premium, 2013. p. 113-145.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O racionalismo crítico de Karl Popper e a pesquisa em Direitos Humanos. In: HOLANDA, Ana Paula Araújo de et al. *Direitos Humanos: histórico e contemporaneidade*. Fortaleza: Premium, OAB/CE; 2014. p. 325-345.

_____. A eficácia dos direitos humanos: intersecção entre o direito e a música. In: WOLKMER, Antonio Carlos; CORREAS, Oscar. *Crítica Jurídica na América Latina*. Aguascalientes, México: CENEJUS; Florianópolis: UFSC; 2013. p. 369-390. Disponível em: <https://skydrive.live.com/?cid=7da9dede668d11fd#!/view.aspx?cid=7DA9DEDE668D11FD&resid=7DA9DEDE668D11FD%21259&app=WordPdf&cwdo=1>

_____. A questão dos direitos humanos para além das normativas jurídicas. *Pensar*, Fortaleza, UNIFOR, v. 17, n. 2, 2 sem. 2012, p. 499-522. Disponível em: <http://www.unifor.br/images/pdfs/Pensar/v17n2artigo6.pdf>.

_____. O discurso de proteção aos direitos humanos e a dominação periférica. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, maio/ago. 2012. p. 163-181. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/filosofia/article/view/fsu.2012.132.05/1084>

_____. A pesquisa em Direitos Humanos na educação superior: uma abordagem a partir do racionalismo crítico de Karl Popper. *Revista Direito & Paz*, Lorena (SP), UNISAL, n. 25, jul-dez. 2011. p. 357-384.

_____. O ser dos direitos humanos na ponte entre o direito e a música. *Revista Opinião Jurídica*, Fortaleza, Faculdade Christus, v.13, 2011. p. 71-93. Disponível em: <http://www.faculdadechristus.com.br/downloads/opiniaojuridica/revistaopiniaojuridica13edt.pdf>

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; FERRACINI, Myrtha Wandersleben. Caminhos para uma cidadania planetária e ambiental. *Revista de Direito Internacional (Brazilian Journal of International Law)*, Brasília, UniCEUB, v. 9, n. 3, 2012, p. 1-14. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/rdi/article/view/1776/pdf>

_____. Da cidadania ambiental à cidadania planetária. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 133-152. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; FERRACINI, Myrtha Wandersleben. Educação ambiental no Brasil: obrigatoriedade, princípios e outras questões pertinentes In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 13-32. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>

_____. Consciência e educação ambiental: uma análise no Curso de Direito da UFSC. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 61-108. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>

CAPÍTULO VII

Ensino para os direitos humanos⁴⁷

Leilane Serratine Grubba⁴⁸

Introdução

Os humanos nascem, segundo as Nações Unidas (1948) detentores de direitos inerentes à própria condição de ser humano. Contudo, nem todos conseguem exercer os direitos, ainda que eles sejam considerados inerentes à própria natureza do ser humano e universais a todos.

Essa humanidade ou natureza humana, contudo, não parece ser um dado meramente biológico. A natureza humana, em parte natural-genética, também é deliberação artificial da relação do sujeito com

47 Education for human rights

48 Doutora em Direito (UFSC) e Mestre em Direito (UFSC), a autora é professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade Meridional (IMED), professora dos Cursos de Direito da Faculdade Meridional (IMED) e Faculdade CESUSC, professora do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Faculdade Meridional (IMED) e professora da Escola Superior do Ministério Público de Santa Catarina. É pesquisadora da Fundação Meridional e pesquisadora dos Projetos de Pesquisa Fundamentos e Dimensões dos Direitos Humanos (Fundação Meridional) e Núcleo de Estudos Conhecer Direito (UFSC e CNPQ).

o entorno. Os diferentes modos como o humano se relaciona com os contextos decorre de uma construção histórica, não isenta de rupturas e fissuras, que é ensinada e aprendida de geração em geração. Parece existir, por conseguinte, um conhecimento acumulado e sedimentado, embora passível de mudança.

Esse processo é chamado, antropológicamente, de *neotenia*, o que significa que os humanos permanecem sempre, durante toda a vida, juvenis em educabilidade, sempre abertos a novos saberes a partir das relações contextuais que estabelecem. Assim, o primeiro valor transmitido pela educação é o de que a espécie humana está posta no tempo, em um mundo no qual já existem determinadas formas de agir, tradições, etc. Dessa forma, por via da educação, não se nasce apenas no mundo, mas no tempo.

O ensino, por sua vez, está intrinsecamente vinculado à questão do tempo como transmissão socialmente necessária de uma memória coletivamente elaborada, não havendo aprendizagem que não implique em consciência temporal e que não responda a ela (SAVATER, 1997, cap II).

A educação é algo eminentemente humano. Ela é parte do processo de socialização e, ao menos em tese, pode possuir tanto a função integradora quanto a função diferenciadora. Somente humanos são educados, formal ou informalmente.

Este texto busca compreender principalmente a educação formal *para* os direitos humanos. Isso não significa apenas a existência do aprendizado do conteúdo de uma disciplina de direitos humanos, uma vez que, toda a educação, ao visar à cidadania, deve ser uma educação *para* direitos humanos, uma educação que consiga situar o humano em sua própria humanidade, necessidades concretas e problemas sociais.

Uma educação dos direitos humanos deve transcender o mero aprendizado da legislação internacional ou nacional sobre os direitos humanos, apesar de ser esse aprendizado importante. Diante disso, o

texto busca mostrar uma das formas de se falar numa educação *para* os direitos humanos.

De maneira sintética, uma educação meramente *em* direitos humanos significa a possibilidade do aprendizado dos direitos e deveres que todo o humano possui, ao menos em tese, para que possa exercer sua cidadania e possuir uma vida digna, em bens materiais e imateriais.

Uma educação *para* os direitos humanos, além do aprendizado normativo, deve buscar situar as pessoas em seus contextos de complexidade, para compreender as diversas influências dos meios econômico, político, ambiental e jurídico, por exemplo, para que tanto os direitos positivados quanto a própria vida digna possam ser efetivos. Uma educação *para* os direitos humanos busca situar o humano no mundo concreto.

Se, como Warat (2000, p. 61) afirmou, o ensino jurídico deve ensinar a contestar a própria linguagem jurídica, expondo simbolicamente o direito e a lei, então o ensino dos direitos humanos deve servir para ensinar as normativas de direitos humanos, mas para também, ao possibilitar a compreensão dos contextos complexos de interação social, relacionados à dignidade e à vida digna, deve permitir a contestação das próprias normativas de direitos e da própria realidade social. Esse é o objetivo deste texto, que abordará a educação *para* os direitos humanos.

A noção de complexidade dos direitos humanos

Para se abordar o tema da educação *para* os direitos humanos, deve-se compreender a noção de complexidade, extraída do pensamento de Morin. Isso porque os direitos humanos podem ser entendidos como uma categoria do Direito Internacional, positivados por meio de normativas próprias. Ao mesmo tempo, os direitos humanos também podem ser entendidos a partir da noção de dignidade humana, ou seja, dos direitos que todos devem possuir por serem humanos. Nesse

sentido, os direitos humanos assumem uma perspectiva emancipatória: eles estão no acesso, igualitário ou não, aos bens materiais e imateriais que possibilitam uma vida digna. Assim, eles apresentam variadas dimensões, como a dimensão jurídica, a empírica ou social, a cultural, a ambiental, a política, a econômica, etc.

Os direitos humanos são um tema de alta complexidade, no qual convivem as dimensões cultural, empírica, jurídica, filosófica, política, econômica, ambiental, etc. Embora cada uma dessas *complexidades* ou *instâncias* possua certa autonomia, essencialmente em razão de seu funcionamento global em conformidade com sua própria lógica e seus mecanismos próprios, todas essas ditas dimensões dos direitos humanos não podem ser desvinculadas.

Seguindo esse caminho, conforme afirmou Miaille (1979, p. 19), os direitos humanos positivados se encontram no mundo jurídico. Ainda assim, não pode esse mundo ser verdadeiramente conhecido (compreendido), senão em relação a tudo aquilo que lhe permitiu existência e que permite um futuro possível.

Um ensino dos direitos humanos deve partir, por conseguinte, de uma análise realizada a partir da complexidade do direito, ou seja, uma análise que desbloqueia o entendimento *isolado* do mundo jurídico e que o projeta no mundo real, justamente onde ele encontra seu fundamento, relacionando-o aos demais fenômenos sociais. Isso porque o mundo jurídico deve ser entendido como a formalização de teorias que advém da realidade social. Mais do que isso, uma vez tendo sido formalizados enquanto normas jurídicas abstratas para todos, de maneira igualitária, os direitos humanos incidem sobre o mundo real, possibilitando maior ou menor acesso aos bens materiais e imateriais em razão da posição que cada ser humano ocupa no contexto societário.

Diante disso, deve-se compreender o que é o pensamento complexo de Edgar Morin, para posteriormente se poder compreender o que seria

esse ensino *para* os direitos humanos, vinculado ao ensino jurídico e, ademais, vinculado à questão ambiental, política, econômica cultural, etc.

O pensamento da complexidade é, acima de tudo, um incentivo para o pesquisador alcançar uma nova visão do mundo, que seja dialógica e que perceba tudo, inclusive os fenômenos humanos (nas ciências humanas) de maneira inter-relacionada. Em suma, para que ele considere a complexidade da questão a ser estudada (MORIN, 2010, p. 188-190).

Esse pensamento se resume ao “[...] conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropológico).” (MORIN, 2010, p. 279). De fato, não existe um paradigma da complexidade. O que existe é uma complexidade de fenômenos que ocasionam efeitos concretos na vida humana e que precisam também ser considerados pela ciência, em seu processo de produção de conhecimento. Diante disso, podemos falar de um pensamento da complexidade ou *pensamento complexo*, que seja constituído *na e pela* conjunção de princípios de inteligibilidade (MORIN, 2010, p. 189).

A complexidade, conforme o pensamento de Morin (2010), leva a distinguir, mas, paradoxalmente, a fazer comunicar todos os elementos possíveis. Não se trata mais de adotar uma postura reducionista de isolamento e de separação entre o objeto a ser estudado e o seu meio. Em última instância, implica em reconhecer todos os possíveis traços singulares, históricos e originais dos fenômenos que se quer estudar, sem ligá-los a determinações ou leis gerais.

Aparentemente paradoxal, esse pensamento leva a um princípio dialógico, que percebe a unidade e a multiplicidade conjuntamente: a existência de uma unidade (meio ambiente) e as multiplicidades individuais que estão nela englobados. Por isso, existe a percepção dos caracteres multidimensionais da realidade.

O pensamento complexo, ademais, não se confunde com o pensamento holístico, no qual importa a compreensão do *todo*. O pensamento complexo não é *holista* porque não busca a compreensão do *todo*, mas das conexões. Além disso, percebe a impossibilidade de se conhecer *o todo* ou a verdade, visto que todas as teorias e conhecimentos são falíveis (MORIN, 2010, p. 259).

Para Morin (2010, p. 259), apesar de o conhecimento *holístico* se opor à concepção reducionista que remete à ciência clássica – procura a explicação nos elementos de base (isoladamente) –, recai igualmente em reducionismo ao buscar a explicação dos fenômenos no nível da totalidade, que não passa de uma ideia simplificada do *todo*, por fazer da totalidade uma ideia à qual se reduzem as demais.

Por isso, complexamente, se atribui importância ao *todo* ao mesmo tempo em que se concede importância às *partes*, pois que, em última instância, a grande importância reside no movimento (conexões) de dupla via entre o *todo* e as *partes*. Trata-se de um conhecimento multidimensional que não sugere a possibilidade de se possuir todas as informações sobre o fenômeno estudado, mas em respeitar suas múltiplas dimensões. Em resumo, existem complexidades e não uma complexidade.

A complexidade dos fenômenos leva a perceber que se precisa de uma nova visão de mundo, de uma percepção do ser humano inserido em sua contextualidade, em sua complexidade. Isso significa perceber o ser humano como parte integrante do meio ambiente no qual está inserido. Considerando o humano um ser psicosociocultural, ele é influenciado, em que pese não determinado, pelo contexto no qual emerge, assim como exerce modificações sobre esse mesmo contexto. Trata-se, por conseguinte, de uma relação dialógica entre os humanos, individualmente considerados, e o seu meio ambiente.

Essa complexidade, ademais, apresenta importância para os direitos humanos, pois se entende que, além dos direitos positivados, o

ser humano tem necessidades concretas, materiais e imateriais. Além disso, conforme mencionado, os direitos são positivamente jurídicas de teorias do âmbito social (ou mundo real) e, após positivados, os direitos novamente incidem e influenciam o âmbito social.

Assim, um ensino que busque o empoderamento⁴⁹ deve ser um ensino *para* os direitos humanos, ou seja, um ensino complexo dos direitos humanos.

49 *Empoderamento* é um termo que advém da expressão *empowerment* – *dar poder* –, que nasceu no seio da teoria feminista norte-americana, visando à luta pela erradicação da dominação patriarcal. É um termo que utilizado para designar diferentes posições e significados. Por exemplo, pode-se falar de um empoderamento liberal, surgido no seio da teoria feminista liberal, mas também se pode falar de um empoderamento social. De maneira geral, o termo se refere ao processo pelo qual as mulheres se empoderam (ganhar o poder) para expressar seus direitos, defende-los, expressar sua identidade, ganhar autoconfiança e exercer um papel ativo no controle de suas relações pessoais e sociais. Ou seja, trata-se de autonomamente tomar decisões sobre a própria vida, ter acesso aos recursos para suprir suas necessidades, bem como capacidade de refletir de maneira coletiva e de organizar demandas em níveis locais, nacionais ou global (HILL CILLINS, 2000; BATLIWALA, 1994; MARION YOUNG, 1997). Transcendendo a questão da luta feminista – questão de gênero como categoria social e política construída para a imposição de uma determinada forma de dominação –, o *empoderamento* também é percebido nas ações coletivas e sociais desenvolvidas pelos sujeitos que participam dos espaços públicos de decisão, a partir da consciência social de direitos e deveres. Não se trata de um *dar poder*, que faz com que a tarefa seja relegada somente ao sujeito ativo irá *dar* o poder e faz com que o indivíduo que necessita se empoderar fique situado em um plano passivo. O *empoderamento* visa desenvolver a dignidade e estabelecer o estatuto da cidadania ao intentar a emancipação para a compreensão contextual da realidade e, conseqüentemente, a assuntar dos direitos e dos deveres – responsabilidade – de cada um e de todos na construção contínua do espaço democrático e do desenvolvimento nacional e, em última escala, global. Um grande exemplo de empoderamento é a formação de *movimentos sociais*. *Empoderamento* significa *se empoderar*. Existe um processo de conscientização que implica uma superação por parte de quem se empodera (SCHIAVO; MOREIRA, 2005).

O ensino *para* os direitos humanos, conforme será desenvolvido sequencialmente, busca ser empoderador ou, nos termos das Nações Unidas (2010, p. 120), capacitador, isto é, busca a possibilidade de todas as pessoas, inclusive as mais vulneráveis, fazerem “[...] ouvir a sua voz e participarem de forma significativa nos debates que afectam as suas vidas” (NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 120-121).

Trata-se de um ensino que busca o aumento da capacidade de todos provocarem a mudança, isto é, a capacidade de pessoas e grupos se envolverem, moldarem e se beneficiarem dos processos políticos e de processos de desenvolvimento individual, social e comunitário dos seus países. O poder, entendido como *relação*, não é detido somente hegemonicamente. O poder é algo que se exerce, a partir dos marcos de relações que mantemos no mundo.

O empoderamento cidadão preceitua, portanto, a capacidade e aptidão de cada ser humano se manifestar criticamente no mundo como sujeito que pode transformar a realidade. Trata-se de conhecer os direitos que todos devem ter e, ao mesmo tempo, adquirir a aptidão de análise da realidade, para saber quando os direitos são efetivos e quando não o são. Mais do que isso, trata-se de saber como reivindicar os bens necessários para uma vida digna e, com isso, trazer efetividade para os direitos humanos positivados juridicamente.

O ensino *para* os direitos humanos

O ensino formal dos direitos humanos deve situar as pessoas com relação aos direitos e deveres que possuem pelo fato de terem nascido humanas. Trata-se do ensino jurídico das Declarações, Convenções em Pactos que preveem e garantem os direitos necessários a uma vida digna.

Assim, são exemplos de documentos internacionais que possibilitam o ensino dos direitos humanos: a Carta das Nações Unidas, de 1945; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951; o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966; o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1969; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979; a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação baseadas em Religião ou Crença, de 1981; a Convenção contra a Tortura e outras formas de Tratamento ou Punição Cruel ou Degradante, de 1984; a Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1990; a Convenção de Viena, de 1993; bem como a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2008.

Também é possível o ensino dos direitos humanos a partir do estudo do Sistema Interamericano de Direitos Humanos e a partir do estudo dos direitos fundamentais, previstos em território brasileiro na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Contudo, além da importância do ensino formal e jurídico dos direitos humanos (e/ou direitos fundamentais), parece ser necessário o entendimento complexo da realidade, a qual se vincula ao ente jurídico. Isso porque a dimensão jurídica ocasiona efeitos concretos na realidade social. Nesse sentido, para mostrar a importância da complexidade no âmbito do ensino *para* os direitos humanos, este texto aborda três dimensões específicas: a dimensão jurídica, a dimensão ambiental e a dimensão econômica.

A primeira dimensão (complexidade) é a dimensão jurídica ou, mais precisamente, a dimensão jurídica da instância político-jurídica, que pode ser vista como o sistema de comunicação formulado em

termos de *normas* “[...] para permitir a realização de um sistema determinado de produção e de trocas económicas e sociais”, que, no caso da instância jurídica ocidental, não esconde uma tendência hegemônica do direito como sistema de comunicação no modo de produção capitalista. Sobre a instância jurídica, afirmou Miaille:

Na arte de querer reduzir as contradições sociais, o direito não pode fazer mais do que ocultá-las. Quer se trate dos <<pontos de partida>>, quer das instituições estabelecidas, o sistema jurídico funciona bem como o reprodutor das relações sociais dominantes. Assim, é nesta função histórica, pouco a pouco autonomizada na sucessão de novos modos de produção, que ele afirma implicitamente a sua contingência e a sua fragilidade. Vimos como na mais pequena das instituições jurídicas, no processo aparentemente mais normal, na prática mais banal, se alojava a ideologia da sociedade capitalista. Todas as noções de interesse geral ou de bem comum, de sujeito de direito ou de justiça constituem o imaginário das relações sociais reais que quotidianamente vivemos. (MIAILLE, 1979, p. 91, 97 e 230).

Em termos jurídicos, ao abordar o tema dos *direitos humanos*, se acredita estar diante de *normas jurídicas* integralmente exigíveis perante os tribunais. Nesse sentido, quando se estuda ou conhece os direitos humanos, previstos em Pactos e Convenções, que afirmam que todos os humanos possuem direitos, esquece-se que a linguagem jurídica funciona como um *dever ser* (deontológica). Os direitos positivos não dizem que todos *possuem* ou têm *acesso* a todos os direitos, mas que todos *devem possuir ou ter acesso* aos direitos.

É nesse aspecto que reside a complexidade do jurídico e a sua vinculação às demais complexidade que perpassam a sociedade. Quer dizer, como fazer para que todos possam ter acesso aos direitos? Como entender o motivo pelo qual algumas pessoas têm mais acesso a

alguns direitos em detrimento de outras pessoas? Como compreender o motivo pelo qual alguns direitos têm mais efetividade do que outros, apesar de todos possuírem validade jurídica?

Para se compreender a vinculação complexa do âmbito jurídico aos demais âmbitos mencionados, bem como os questionamentos suscitados, deve-se iniciar com o seguinte questionamento: por mais que se possa, por vezes, exigir direitos individuais, tal como a liberdade de expressão, por que os direitos sociais, econômicos e culturais são, muitas vezes, reduzidos a princípios orientadores de políticas econômicas? Em assim sendo, transformados em normas programáticas, os direitos de cunho social, econômico e cultural, detêm uma eficácia limitada, vindo mais a declarar a impossibilidade de o Estado atender a todos os reclamos populares.

Conforme Bobbio, “os direitos sociais, como se sabe, são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade”. Além disso, a universalidade e igualdade presentes na Declaração Universal, que se justifica mais na atribuição e no “[...] eventual gozo dos direitos de liberdade não vale para os direitos sociais, e nem mesmo para os direitos políticos, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente” (BOBBIO, 2004, p. 60 e 65).

No âmbito territorial dos Estados e na própria ordem internacional detentora da *legitimidade universalista* de proclamar os direitos humanos, se prescreve, em caráter de *normas programáticas*, os direitos sociais, econômicos e culturais, prevendo a prevalência dos direitos individuais civis e políticos.

Foi nesse sentido que Rodrigues afirmou que a criação da figura das normas programáticas, no âmbito da contemporânea teoria constitucional, é um dos artifícios que permite ao Estado obrigações e deveres legais sem que os tenha de efetivar. De fato, segundo o autor:

As teorias criadas sobre os graus de aplicabilidade e eficácia da norma constitucional conseguem justificar a omissão do Estado, sem questionar a natureza do sistema econômico a ele subjacente. Esta nítida visão entre direitos civis e políticos e direitos sociais encontra-se também presente nas normas internacionais. A ONU, a partir de 1948, patrocinou uma série de declarações, pactos e convenções sobre diversos aspectos dos direitos humanos. Entre estes, apenas um documento, o *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1966, trata diretamente a questão social, econômica e cultural. Todos os demais têm como preocupação central as liberdades e garantias individuais e/ou os direitos políticos. Além disso, este único pacto sobre o tema apresenta a característica acessória de que a sua aplicação não será imediata, estando submetida à disponibilidade de recursos em cada Estado. Possui uma aplicação progressiva. Repete-se a nível internacional a criação de normas programáticas. (RODRIGUES, 1989, p. 35-56)

Isso, em que pese a Conferência Internacional sobre Direitos Humanos de 1968, em Teerã, ter reconhecido expressamente no art. 13, a característica de *indivisibilidade* dos *direitos humanos*, estabelecendo que, assim “[...] como os direitos humanos e as liberdades fundamentais são indivisíveis, a plena realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais é impossível”, visto que o progresso da garantia dos direitos depende das políticas públicas, nacionais e internacionais, de desenvolvimento econômico e social. (ALVES, 1995, p. 150-160)

Normas jurídicas, assim como normas morais, possuem natureza *normativa*. Não descrevem fatos, ou seja, não detêm caráter ontológico. Em virtude disso, salientou Herrera Flores (2009, p. 45-46) que as normas jurídicas, inclusive as programáticas de políticas públicas, constituem-se em seu caráter deontológico, postulando um *dever ser*, caso contrário, se reduziriam a descrições sociológicas. Normas de

direitos humanos, conforme mencionado, afirmam os direitos que todos *devem ter*, mas nunca o direitos que todos *têm*.

Em sentido similar, embora tenha partido de premissas distintas, Rodrigues (1989, p. 35-56) considera que os *direitos humanos* se configuram em um dos grandes mitos da modernidade reflexiva. Isso porque, aparentemente, esses direitos, por exemplo, quando constitucionalizados, passam a ser garantidos por um Estado de Direito, visto que sua existência prévia é garantia da existência da própria democracia.

Todavia, nessa ordem, se esquece que a relação entre esses direitos humanos positivados e a democracia liberal é garantidora do sistema econômico capitalista que, ao sobrepor os direitos individuais e políticos aos direitos sociais, econômicos e culturais, na prática, impede a efetivação de uma grande parcela de direitos. Mais do que isso, essa obstaculização encontra-se inscrita na própria lógica do Estado de caráter liberal ou neoliberal, que regulamenta os instrumentos que efetivam o controle dos direitos humanos ao mesmo tempo em que também garante os direitos eminentemente individuais e do capital (RODRIGUES, 1989, p. 35-56).

Em suma, isso significa que a positivação de direitos humanos não implica necessariamente em sua garantia efetiva, mesmo no âmbito de um Estado Democrático. A norma, portanto, não passa de um meio, dentre outros, a partir do qual podem ser estabelecidos caminhos para a satisfação, de modo normativo, das necessidades sociais.

A norma, por si só, nada pode fazer, nada cria e nada descreve, visto que depende do conjunto de valores que imperam em uma sociedade concreta: os valores dominantes que dividem o fazer humano. Além de serem criadas pelo sistema axiológico e ideológico dominante, são por ele interpretadas. Dessa maneira é que a complexidade jurídica é intrinsecamente vinculada às complexidades econômica e política. Se

se considerar o sistema de valores hegemônicos no marco do neoliberalismo, parece plausível que as liberdades – direitos individuais – se sobressaíam sobre os direitos voltados ao acesso igualitário aos bens sociais, econômicos, culturais e políticos.

Dai porque parece ser necessário compreender as demais instâncias que perpassam o ser humano, como a econômica, a política, a cultural, etc., a fim de saber o porquê existe a inefetividade de alguns direitos em detrimento de outros e o porquê de algumas pessoas terem mais acesso aos direitos do que outras. Trata-se de conhecer as demais instâncias para se saber quais políticas públicas e econômicas permitem maior efetividade dos direitos para todos. Trata-se de saber como o cultural influencia na eficácia ou não dos direitos humanos, em razão de crenças culturais ou religiosas.

Dessa maneira, para se falar de desenvolvimento humano (dignidade humana) de maneira contextual e politicamente, deve-se perceber a importância da garantia do *bem-estar* (com a expansão das liberdades), da *capacitação das agências* (de pessoas e grupos para que lutem por dignidade), bem como da *justiça* (expansão da igualdade/ equidade).

Resulta definitivamente a importância de um ensino *para* os direitos humanos, que busque ir além do ensino-aprendizado dos direitos (instância jurídica), para analisar as violações e ineficácias desses direitos, como se alcançar o máximo de eficácia possível, bem como conhecer as demais dimensões que possibilitam a dignidade.

Além da instância jurídica, conforme se afirmou, existem diversas instâncias, como a cultural, a econômica, a política, etc. Dentre elas, existe e importa a dimensão ambiental. Além do conhecimento das normativas de direitos humanos, a vida digna pressupõe o conhecimento da vinculação do ser humano à dimensão ambiental. O

desenvolvimento do humano pressupõe uma sociedade sustentável. O desenvolvimento humano se refere ao desenvolvimento das capacidades de vidas dignas (longas, saudáveis, instruídas, etc.). Caminha, portanto, conjuntamente com o desenvolvimento sustentável, que garante às gerações futuras a possibilidade de trilhar o mesmo percurso. Assim, além da importância da equidade intrageracional, também a importância da equidade intergeracional (NAÇÕES UNIDAS, 2010).

Um ensino *para* os direitos humanos deve conter a noção da importância ambiental para o ser humano e, além disso, deve conscientizar do acesso desigualitário ao meio ambiente e seus recursos, ainda que os direitos positivados, que garantam a vida digna, sejam para todos os humanos. Nesse sentido, as Nações Unidas (1990) reconheceram a injustiça associada à degradação ambiental (esgotamento do ozônio, alterações climáticas, etc.), sendo que a maior parte do sofrimento cabe aos pobres. Aqui, nesse sentido, existe uma grande vinculação entre a dimensão ambiental e a dimensão econômica.

A degradação ambiental é um acontecimento que faz derivar efeitos a todos os seres humanos, independentemente da etnia, gênero, classe social, etc. Mesmo assim, excetuados os grandes impactos locais, como terremotos ou tsunamis, não se pode negar que os efeitos mais devastadores, em longo prazo, recaem sobre as populações mais empobrecidas, que além de não deterem a tecnologia e poder suficiente para se precaver aos danos, detêm os menores recursos econômicos para a manutenção da vida digna após os danos ambientais (NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Nesse sentido, por exemplo, importa um conhecimento para os direitos humanos: além da importância do conhecimento das normativas, o conhecimento complexo do ser humano, ou seja, conhecer o entorno do humano, para saber o porque a dimensão econômica

(ausência de bens e meios econômicos), aliada à dimensão ambiental, podem ocasionar a ausência de efetividade dos direitos humanos para algumas pessoas e quais seriam as opções para garantir maior efetividade para todos os direitos e todas as pessoas.

A título de exemplo, menciona-se a injustiça do uso da água, exposta pelas Nações Unidas (2006), que denunciou que as pessoas pobres da África Subsaariana pagam mais pelo uso da água potável do que os residentes de Paris ou de Nova Iorque. Existem mais de 1,1 bilhões de pessoas sem acesso à água potável, que utilizam aproximadamente 5 litros de água por dia (deveria ser utilizado ao menos 20 litros de água para a manutenção das necessidades básicas para uma vida digna), e em média, nos Estados Unidos, as pessoas utilizam diariamente mais de 400 litros de água, e na Europa, mais de 200 litros. As torneiras que pingam nos países ricos desperdiçam mais água da que está disponível diariamente a mais de mil milhões de pessoas.

Por isso, a maior importância reside justamente em perceber a complexidade dos direitos humanos, para além das normativas jurídicas positivadas abstratamente, torna-se imprescindível um conhecimento da realidade, que neste texto se denominou *conhecimento para os direitos humanos*.

Por fim, a última complexidade a ser analisada neste texto, de extrema importância, é a dimensão econômica. Isso porque, conforme será apresentado, o acesso igualitário ou desigualitário aos direitos protegidos abstratamente para todos depende do contexto econômico que cada um ocupa na sociedade.

Segundo as Nações Unidas (2010), existem desigualdades de rendimentos e, além delas, desigualdades sobrepostas, ou seja, pessoas ou grupos que, em função de classe social, gênero, etnia, rendimento, etc., sofrem mais de dois tipos de desigualdade. As sociedades marcadas

pela desigualdade, sejam elas democráticas ou não, por terem o poder concentrado nas mãos das elites dirigentes, ocasionam instituições econômicas e políticas que trabalham a seu favor. Assim, desigualdade sobreposta resulta do fato de que o acesso a bens e serviços, em função da posição que cada um ocupa perante a distribuição reflete as privações das famílias situadas em patamar inferior.

Sobre as desigualdades, segundo as Nações Unidas (2010):

- e) o acesso à educação tende a favorecer os grupos em situação de desigualdade e, em médio prazo, a aumentar a equidade. Contudo, a qualidade dos serviços publicamente oferecidos é inferior, bem como a qualidade dos serviços que pessoas com rendimento inferior podem pagar é menor do que a que está a disposição das pessoas com melhor situação econômica;
- f) um estudo realizado em 24 países demonstrou que os crescentes fossos na mortalidade infantil se relacionam aos extremos da distribuição de riqueza em 11 desses países, sendo decrescente em apenas três e persistentes nos demais;
- g) fossos na saúde, entre pessoas de baixo e alto rendimento tendem a ser elevados, principalmente nos países periféricos (desiguais);
- h) em mais da metade dos países abrangidos pelo Índice de desenvolvimento humano, a diferença entre famílias com e sem educação excedeu a 50%, sendo que em Burkina Faso, atingiu quase a 90%; e,
- i) nos países desenvolvidos, são desfavorecidos principalmente os grupos de imigrantes, povos indígenas e minorias específicas. No âmbito da União Europeia, por exemplo, embora os imigrantes representem aproximadamente um oitavo do

total da população em idade ativa, desempenham trabalhos de baixa remuneração (NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 78-80).

Todos esses referentes de desigualdades identificam que pessoas e grupos, em razão de diferentes localizações, etnias e outras qualidades, principalmente a situação econômica, encontram-se empiricamente em desvantagens e desigualdades, mesmo que fundamentalmente iguais enquanto *seres humanos abstratos e dotados de direitos inalienáveis*.

Mais ainda, conforme o *Índice de Desenvolvimento Humano ajustado à Desigualdade* (IDHAD)⁵⁰, presente no RDH2010 das Nações Unidas, existe uma estimativa de perda total de desenvolvimento humano em razão da desigualdade multidimensional. A perda média no IDH é de aproximadamente 22% (NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 91-95).

Certo é que os países com menor desenvolvimento (humano) apresentam maior desigualdade multidimensional e, por essa razão, as maiores perdas no desenvolvimento humano (IDHAD). O desenvolvimento também abrange a nutrição adequada, condições de habitação, inclusão social, etc. Por conseguinte, não se limita à saúde, educação e rendimento. A pobreza, de seu turno, é multifacetada (multidimensional). Famílias que sofrem várias privações estão em posição mais vulnerável do que as medidas da pobreza de rendimento.

50 De maneira diferente ao IDH, o IDHAD não considera apenas as médias de desenvolvimento humano de um país, consoante os indicadores de saúde, educação e rendimento, mas também a forma como está distribuído, isto é, incorpora as desigualdades da esperança de vida, escolaridade e rendimento, ao descontar o valor médio de cada dimensão de acordo com o nível da desigualdade. Assim, o IDHAD seria equivalente ao IDH se não existisse desigualdade em uma sociedade. Mesmo assim, por insuficiência de dados, inexiste uma apreciação das desigualdades sobrepostas. (NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 91-96)

Para essa análise, surgiu o *Índice de Pobreza Multidimensional* (IPM), o qual substituiu o antigo *Índice de Pobreza Humana* (IPH). O IPM identifica e analisa as privações sobrepostas das famílias nas mesmas dimensões abrangidas pelo IDH. Diferentemente do IPH, enquanto este utilizava as médias do país sob análise para refletir as privações, deixando de identificar pessoas, famílias e comunidades, o IPM capta quantas pessoas sofrem privações sobrepostas e quantas privações enfrentam (em média). Dessa maneira:

O IPM é o resultado da contagem da pobreza multidimensional (o número de pessoas que são pobres em termos multidimensionais) e do número médio de privações que cada família multidimensionalmente pobre sofre (a intensidade da pobreza). Inclui três dimensões semelhantes às do IDH – saúde, educação e padrões de vida –, que se reflectem em dez indicadores, cada um com igual peso dentro da sua dimensão. [...] Uma família é multidimensionalmente pobre se sofrer privações, pelo menos, em dois até seis indicadores (a divisão varia consoante o peso do indicador específico na medida geral (NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 100).

O IPM, mais adequado aos países menos desenvolvidos, apresenta uma estimativa de que um terço da população em 104 países (aproximadamente 1,75 bilhões de pessoas) vivam em pobreza multidimensional, o que excede o cálculo de 1,44 bilhões de pessoas que vivem com menos de 1,25 dólares por dia, embora fique aquém da estimativa de 2,6 mil milhões de pessoas que vivem com menos de 2 dólares por dia.

Os países com maior número de pessoas que vivem em pobreza multidimensional tendem a ter as maiores privações às pessoas viverem uma vida digna, em seu múltiplos e interconectados aspectos, que não

se fixam no rendimento, mas abrangem a saúde, a educação, a participação política, valores, bens imateriais, etc. (NAÇÕES UNIDAS, 2010).

A igualdade perante a lei é o fundamento do sistema jurídico. Somente quem reconhece esse postulado, no entender de Fleiner (2003, p. 103-104), pode se posicionar contra a escravidão e o *apartheid*, por exemplo. Aqueles que não reconhecem sermos todos e todas fundamentalmente iguais, aceita que existem diferenças também *fundamentais*, que pode gerar a ilusão de haver *raças mais inteligentes* e justificar a dominação.

Mesmo assim, deve-se ter em mente que, para além dessa igualdade formal, o tratamento *desigual* se justifica na medida em que, segundo o contexto concreto, existem desigualdades materiais entre os seres humanos que justificam um tratamento formalmente desigual para buscar uma igualdade material.

O progresso do IDH é patente. Todavia, ao longo de 40 anos (1970-2010), os melhoramentos no campo da saúde e da educação não foram acompanhados de um real melhoramento no quesito rendimento. Esse fato nos leva a considerar a importância da análise da complexidade econômica. Até porque, conforme Charles Kenny, *in*existe uma correlação absoluta entre as três esferas acima mencionadas: o crescimento econômico não é indispensável ao progresso na saúde e na educação (KENNY, 2009, 24-41).

Em que pese ser possível concluir, desse discurso, a desnecessidade de uma distribuição equitativa de rendimentos para angariar o progresso humano, legitimadora do capitalismo moderno, também resta entender a real importância da consideração da análise econômica, esfera que influi, em que pese não absolutamente, em todas as demais facetas da vida humana.

Portanto, existe uma relação causal, visto que rendimentos mais elevados determinam uma melhor qualidade de vida, de saúde e de educação, ao passo que a maior qualidade dessas três instâncias podem tornar as sociedades mais produtivas. Conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2010, das Nações Unidas:

O rendimento aumenta o domínio das pessoas sobre os recursos necessários para a obtenção de acesso a comida, abrigo, vestiário e opções de vida mais amplas. Esses recursos também possibilitam que as pessoas avancem com os seus planos de vida sem estarem excessivamente limitadas pelas necessidades materiais – como o trabalho em atividades significativas e intrinsecamente compensadoras ou a passagem de mais tempo com os entes queridos. [...] Os nossos resultados não negam a importância do rendimento mais elevado para o aumento do acesso das pessoas pobres a serviços de saúde e educação, um resultado extensivamente documentado na literatura microeconómica. A forte correlação entre a situação sócio-económica e a saúde numa sociedade reflecte, com frequência, a vantagem relativa das pessoas mais ricas na obtenção de acesso a serviços de saúde. (NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 50-51)

A ausência de determinação absoluta significa que se esta tratando de um índice global (médio) de rendimento das diversas localidades, o que não implica em uma análise pormenorizada das disparidades de rendimento real entre as pessoas de uma região. O que não se pode deixar de verificar, em absoluto, é que a complexidade econômica (e financeira do capital globalizada) influi na possibilidade de se alcançar e manter uma vida digna de ser vivida.

Nesse sentido, quando se questionou, no início da seção, sobre o aspecto no qual reside a complexidade do jurídico e a sua vinculação às demais complexidade que perpassam a sociedade, a análise das dimensões jurídica, econômica e ambiental permite algumas conside-

rações finais. Para se entender o motivo pelo algumas pessoas têm mais acesso a alguns direitos em detrimento de outras pessoas ou o motivo pelo qual alguns direitos têm mais efetividade do que outros, apesar de todos possuírem validade jurídica, se faz necessário um ensino e uma compreensão *para* os direitos humanos.

Trata-se de um entendimento que, para além do âmbito jurídico, situa os humanos nos seus contextos complexos de interação, a fim de saber quais as influências que causam a inefetividade das normas de direitos humanos e para investigar quais seriam as melhores opções para buscar a efetividade desses mesmos direitos, por políticas sociais, públicas, econômicas, etc.

Considerações finais

O texto teve por objeto o ensino dos direitos humanos, tanto em sua perspectiva formal quanto em sua perspectiva informal. Diante disso, buscou compreender principalmente a educação formal *para* os direitos humanos, considerando-se a possibilidade de um ensino empoderador.

Para cumprir com o objetivo proposto, em primeiro lugar, foi analisada a categoria complexidade, de Morin, para mostrar como o tema dos direitos humanos é complexo e deve ser analisado a partir de suas múltiplas dimensões. Segundo o entendimento de Morin, existe uma complexidade de fenômenos no mundo que ocasionam efeitos concretos na vida. A noção de complexidade implica a importância do conhecimento desses fenômenos e de suas relações, por meio do conhecimento do que o pensador denominou de princípios de inteligibilidade.

Os direitos humanos, seguindo a linha de pensamento de Morin, parece ser um tema de alta complexidade, no qual convivem as dimensões cultural, empírica, jurídica, filosófica, política, econômica,

ambiental, etc. Mais do que isso, todas essas ditas dimensões dos direitos humanos não podem ser desvinculadas. Isso porque, além do mundo jurídico, parece que esse mundo não pode ser totalmente compreendido sem a compreensão daquilo que lhe permitiu existência e que permite um futuro possível.

Um ensino dos direitos humanos deve partir, por conseguinte, de uma análise realizada a partir da complexidade do direito, ou seja, uma análise que desbloqueia o entendimento *isolado* do mundo jurídico e que o projeta no mundo real, relacionando-o aos demais fenômenos sociais. Isso porque o mundo jurídico deve ser entendido como a formalização de teorias que advém da realidade social. Mais do que isso, uma vez tendo sido formalizados enquanto normas jurídicas abstratas para todos, de maneira igualitária, os direitos humanos incidem sobre o mundo real, possibilitando maior ou menor acesso aos bens materiais e imateriais em razão da posição que cada ser humano ocupa no contexto societário.

Busca-se superar o mero ensino da legislação dos direitos humanos (ensino dos direitos humanos), apesar de ser esse ensino importante, mas agrega-lo ao ensino para os direitos humanos. Trata-se de um entendimento que, para além do âmbito jurídico, situa os humanos nos seus contextos complexos de interação, a fim de saber quais as influências que causam a inefetividade das normas de direitos humanos e para investigar quais seriam as melhores opções para buscar a efetividade desses mesmos direitos, por políticas sociais, públicas, econômicas, etc.

Diante da noção de complexidade, parece ser possível afirmar a necessidade de um ensino para os direitos humanos, isto é, um ensino que, além da compreensão das normativas de direitos, possibilite a compreensão dos contextos de interação nos quais os humanos estão

inseridos e, com isso, a possibilidade de busca da efetivação cada vez mais de todos os direitos humanos para todas as pessoas.

A educação empoderadora, nesse sentido, é considerada a educação que consiga situar o humano em sua própria humanidade, necessidades concretas e problemas sociais.

Referências

ALVES, Rubem Azevedo. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1995.

BATLIWALA, Srilatha. *The meaning of women's empowerment: new concepts from action.*, In. Sen, A. et. all. (eds.), *Empowerment and rights*. Boston: Harvard University Press, 1994.

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

FLEINER, Thomas. *O que são direitos humanos?* São Paulo: Editora Mas Limonad, 2003.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HILL CILLINS, P., *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 2000.

KENNY, Charles. *There's more to life than money: exploring the levels/growth paradox in health and education*. Journal of international development 21 (1), 2009. p. 24-41.

MARION YOUNG, Iris. *Dilemmas of gender, political philosophy and policy*. New Jersey: Princeton University Press, 1997.

MIAILLE, Michel. *Uma introdução crítica ao direito*. Lisboa: Moraes, 1979.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. *Relatório de desenvolvimento humano 1990*. Concept and Measurement of human development. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990/chapters/>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

NAÇÕES UNIDAS. *Relatório de desenvolvimento humano 2006*. Além da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2006>. Acesso em: 1 abr. 2015.

NAÇÕES UNIDAS. *Relatório de desenvolvimento humano 2010*. A verdadeira riqueza das nações: vias para o desenvolvimento humano. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *O discurso dos direitos humanos como veículo da dominação exercida pelos países centrais*. In: CAUBET, Christian Guy. (Org.). O Brasil e a dependência externa. São Paulo: Acadêmica, 1989, p. 35-56.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

SCHIAVO, Márcio R.; MOREIRA, Eliesio N. Glossário social. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005. WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2.ed. Santa Cruz dos Sul: EDUNISC, 2000.

CAPÍTULO VIII

Notas sobre a importância da liberdade individual para a educação em direitos humanos⁵¹

Renata Rodrigues Ramos⁵²

O protagonismo dos direitos humanos opera na metafísica ocidental e influencia os mais variados saberes em nosso tempo. Em países como o Brasil, é recorrente o manejo dos valores humanitários por dois grupos com certas características bem peculiares. O primeiro grupo pensa os direitos humanos como uma escala eterna e imutável de valores, que merece ser conservada para a garantia de uma suposta ordem e segurança. Por sua vez, há um segundo grupo que visualiza os direitos humanos como salvaguarda de certo “multiculturalismo” contra dominações imperialistas de culturas “hegemônicas”.

Nesses breves apontamentos, a tentativa será a de suscitar os esquemas mais triviais desses dois grupos, no sentido de traçar uma rota alternativa para uma proposta de educação em direitos humanos. O exame que se apresenta é no sentido de um olhar menos contami-

51 Remarks on the importance of individual freedom for education in human rights.

52 Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação da UFSC.

nado em relação aos esquemas coletivistas, tanto dos conservadores quanto dos progressistas no Brasil.

O marco teórico desse breve avaliação será Friedrich von Hayek com algumas notas de Milton Friedman e Ludwig von Mises, uma vez que estes pensadores dedicaram suas vidas a refletir sobre os fundamentos de uma sociedade livre.

Hayek é um teórico pouco estudado no Brasil. Os trabalhos que se dedicam à apreciação da obra do autor são escassos na Academia brasileira, até mesmo na Economia, sua principal área de discussão. O pouco debate sobre a obra do autor talvez decorra da prevalência histórica das ideias intervencionistas, após a crise da economia americana de 1929, consoante explica Milton Friedman:

No campo das ideias, a depressão convenceu o público e que o capitalismo era um sistema instável destinado a sofrer crises cada vez mais sérias. O público passou a ter uma visão que já havia ganhado aceitação crescente entre os intelectuais: o governo tinha que ter um papel mais ativo; tinha que intervir para neutralizar a instabilidade gerada pela empresa privada não regulada; tinha que servir como roda de contrapeso para promover a estabilidade e garantir a segurança. A mudança de percepção do público do papel apropriado da empresa privada, por um lado, e do governo, por outro, foi um grande catalisador para o rápido crescimento do governo e, particularmente, do governo central desde então. (FRIEDMAN, 2015, p. 115-116)

Friedman pontua que essa mudança de opinião, tanto do público quanto dos economistas, “foi resultado de um mal-entendido sobre o que havia acontecido de fato”. Para o economista, na época da Depressão se ignorava o fato bastante conhecido nos dias atuais de que o tumulto não foi causado por falha da empresa privada “mas por falha do governo em uma área para a qual o próprio havia sido

designado desde o início – ‘Cunhar a moeda, regular seu valor e o da moeda estrangeira’, nas palavras da Seção 8, Artigo 1, da Constituição dos EUA” (FRIEDMAN, 2015, p. 116).

Essa percepção quanto ao papel redentor do intervencionismo ainda domina os principais debates públicos, principalmente em países em que as liberdades econômicas são escassas como o Brasil. O próprio Hayek informou que suas ideias políticas “não se diferenciavam muito das do resto dos companheiros: era um socialista ‘Fabiano’ que, seguindo os passos do seu mestre Wieser, pensava que a benigna intervenção do estado seria capaz de melhorar a ordem social.” O divisor intelectual de Hayek consistiu na leitura da obra “Socialismo”, publicada por Mises em 1922, a partir desse texto o autor “abandonou os ideais socialistas que havia abraçado em sua juventude” (SOTO, 2010, p. 107-108).

Hayek transitou por muitas áreas do conhecimento, como psicologia, biologia, direito, antropologia e economia. Dizia, com frequência, que o economista que se restringisse apenas a sua ciência estava fadado a pouco avançar nos intrincados labirintos do saber humano, que invariavelmente apresenta multidisciplinaridade.

Nas obras “O Caminho da Servidão” e “Arrogância Fatal” Hayek se deteve sobre os erros do socialismo e da racionalidade que permitiu a construção das ideias socialistas. Um citação de Ludwig Von Mises abre o texto a “A Arrogância Fatal”. De acordo com Mises, “o Socialismo é uma das criações mais magníficas do espírito humano e que cativou a admiração de milhares de seres humanos.” No entanto, para Mises, “se nós quisermos salvar o mundo da barbárie teremos de refutar o Socialismo, mas não poderemos descuidadamente deixá-lo de lado” (HAYEK, 1995, p. 21).

No capítulo “o caminho abandonado”, contido na obra “O caminho da servidão”, Hayek afirma a importância das liberdades econômicas para o êxito das demais liberdades políticas e sociais:

Quando o curso da civilização toma um rumo inesperado, evitamos assumir a culpa pelo desvio. Mas o fato é que fomos nos afastando progressivamente das ideias básicas sobre as quais se erguera a civilização ocidental. Fomos aos poucos abandonando a liberdade econômica sem a qual a liberdade política e social jamais existiu no passado. Fomos avançando na direção do socialismo. (HAYEK, 2010, p. 39).

Friedman, em uma lição muito conhecida, ensina que a liberdade econômica é uma condição essencial para a liberdade política. Para Friedman, a cooperação humana, sem um comando central, amplia a liberdade na medida em que reduz a área sobre a qual é exercido o poder político. “Além disso, por dispersar o poder, a economia de mercado proporciona uma compensação para qualquer concentração de poder político que possa surgir. A combinação de poder econômico e político nas mesmas mãos é uma receita segura para a tirania” (FRIEDMAN, 2015, p. 23).

Hayek estudou Direito, assim como seu professor Ludwig von Mises, porquanto naquela época não existia faculdade de economia independente em Viena, de maneira que se fazia necessário cursar Economia no Direito. Desse modo, Hayek é um economista com sólidos trabalhos para se pensar uma teoria liberal para o Direito.

Importante advertir que Hayek sempre se referiu à liberdade na vida do homem em sociedade, como um valor uno e indivisível, e afirmou que só existe uma liberdade: a individual. Essa seria a fonte e o pré-requisito de todos os demais valores do homem. A liberdade, para Hayek, somente poderá ser preservada se for tratada como um princípio supremo, que não deve ser sacrificado em nome de vantagens específicas.

Ao apresentar o primeiro tomo da tradução brasileira da obra de Hayek “Direito, Legislação e Liberdade”, Henry Maksoud afirma

que, para Heyek, o direito é a base da liberdade, a partir de “uma longa tradição que se estende desde os gregos antigos e Cícero, atravessa a Idade Média, passa pelos liberais clássicos como John Locke, David Hume, Immanuel Kant e os filósofos escoceses da moral e chega até diversos estadistas americanos dos séculos XIX e XX, para quem direito e liberdade não podiam existir separadamente” (HEYEK, 1985, p. 11).

A indiscutível predominância da liberdade na escala de valores de Hayek não pode, porém, obnubilar o fato de que para ele a liberdade é subordinada ao direito e existe na conformidade com as leis da sociedade. Isto ele enfoca com mestria ímpar em todo o livro, mas trata com pormenores no primeiro volume, ‘Normas e Ordem’. Hayek reconhece que este tipo de liberdade na vida em sociedade é algo relativo e que, numa sociedade livre, é tão amplo quanto possível. Isso quer dizer que existe uma liberdade que é mais absoluta e mais abrangente que a que se tem na vida em sociedade. Pois, já que a liberdade na sociedade é a liberdade conforme o direito daquela sociedade, existe realmente uma liberdade metajurídica, intangível; que é uma liberdade menos restringida que a sujeita às normas jurídicas porque a lei é, por definição, algo que restringe. (HAYEK, 1985, p. 8)

Antes de prosseguir, é importante destacar que liberais como Hayek jamais se pautaram pelo individualismo atomista, aquele que enxerga o homem de maneira egoísta e sem relações com seus semelhantes. Ao contrário, numa tradição que remonta Adam Smith, Hayek vai se orientar a partir do individualismo metodológico (aquele que parte da análise dos indivíduos ao contrário de coletivos).

A partir disso, essas notas têm o propósito de pensar a liberdade como salvaguarda de todos os demais direitos humanos, a exemplo do multiculturalismo defendido pelos progressistas. No texto “Faca

na mão, multiculturalismo no coração”, Diogo Costa destaca que o “liberalismo e o multiculturalismo se assemelham porque ambos garantem o direito a estilos de vida não aprovados pela maioria da sociedade”. Todavia, pontua dissonâncias entre ambos, uma vez que o multiculturalismo se encerra na soberania da liderança de cada grupo cultural sobre seus membros, enquanto que o liberalismo assegura a soberania de cada membro do grupo (COSTA, 2010).

Salienta-se, mais uma vez, que o método de exame do liberalismo é o individualismo metodológico. As análises devem partir dos indivíduos e de suas ações individuais ao contrário de coletivos e grupos de interesses.

Para compreender a dimensão dessa dissonância entre liberalismo e o multiculturalismo progressista, Diogo Costa transcreve, no texto já citado, um parágrafo do livro “Yanomami: um povo em luta pelos direitos humanos” de Neusa Romero Barazal, doutora em Ciências Sociais pela PUCSP. Ao tratar do assassinato de recém-nascidos pelo grupo indígena, Barazal comenta:

Apesar dos Yanomami manifestarem muita afeição e carinho para com suas crianças e de dedicarem boa parte do seu tempo a elas, existe a prática do infanticídio nos seguintes casos: de controle da natalidade; do recém-nascido ser defeituoso (a própria mãe providencia o seu desaparecimento), de nascimento de gêmeos, onde o suprimido é o mais fraco; no caso de gêmeos de sexos diferentes, a supressão feita é a da menina; se a mãe está ocupada com a criação de uma outra criança com menos de três anos de idade; se acontecem nascimentos sucessivos só de meninas; nascimento de criança de pai ilegítimo (neste caso não há exceção, de acordo com os costumes Yanomami). A explicação para essa prática gira em torno do sacrifício da vida de alguns para a manutenção da sobrevivência dos demais; dos indivíduos deformados que se transformam num peso para os pais e para a comunidade; o mesmo acontecendo com os gêmeos

que, caso um deles não desaparecesse, dificultaria a vida da mãe que precisaria, ao mesmo tempo, trabalhar, amamentar e cuidar das crianças. As crianças costumam mamar a todo instante que sentem vontade de fazê-lo e este costume dura, em média, até os três ou quatro anos de idade da criança. Outrossim, deve haver alguma explicação para a escolha da menina para a prática do infanticídio, o que não fica bem compreendido pelos ocidentais. O que se observa na maioria das aldeias é que o número de mulheres Yanomami é sempre menor, quando comparado ao dos homens, por isso é que estes, quando “adultos, entram em brigas sangrentas para conseguir uma companheira” (Re; Laudato, 1988, p.167). O infanticídio não pode ser considerado um ato de indiferença, ou de desumanidade praticado pelos Yanomami porque, segundo a lógica de sua cultura, ele exerce uma função importante no equilíbrio da vida em comunidade. (COSTA, 2010)

Ao defender os direitos de cada indivíduo, o liberalismo reconhece o crime que é o assassinato de um ser humano. Naturalmente, o liberalismo não ignora os motivos que levam os Yanomami a praticar o infanticídio e, nesse ponto, concordam com a pesquisadora ao criar empatia com a tribo na tentativa de compreender a prática a partir de sua perspectiva. Não obstante, considera que o assassinato de inocentes é um crime, uma violação de justiça para todos os humanos, “logo será crime se for praticado no oeste europeu, no leste asiático, ou no centro-oeste brasileiro. Direitos humanos se aplicam a toda a humanidade, não apenas a crimes cometidos por ocidentais contra outras culturas, ou por majorias contra minorias” (COSTA, 2010).

[...]. Direitos humanos se aplicam a toda a humanidade, não apenas a crimes cometidos por ocidentais contra outras culturas, ou por majorias contra minorias. Dr^a. Neusa provavelmente acredita no progresso, que as transformações ocorridas no Brasil e no resto do mundo civilizado nos últimos 50 anos foram

provavelmente positivas. Mas não acredita no progresso para os outros. Os *outros* devem permanecer exatamente como são no momento da observação do cientista social. A compreensão do valor da vida humana, da dignidade de cada pessoa, pode ser ensinada aos filhos da Dr^a. Neusa, mas não aos seus vizinhos étnicos. Eles não podem ter nenhum tipo de progresso moral, devem permanecer praticando os mesmos hábitos, trabalhando nas mesmas profissões, e morrendo das mesmas doenças. Quem lhes trazer mudanças que ampliem sua expectativa de vida e sua capacidade de escolha será considerado um corruptor cultural. O multiculturalismo da Dr^a. Neusa está protegendo a civilização indígena dos hábitos ocidentais da mesma forma que um muro de Berlim protegia os alemães orientais da liberdade ou a pobreza de Bangladesh protege seus habitantes da prosperidade. A defesa do multiculturalismo é, portanto, incompatível com uma sociedade aberta, pacífica e baseada na universalidade dos direitos do homem. O respeito pela independência de minorias como os Yanomami não deve terminar nos seus líderes. A verdadeira tolerância cultural respeita a independência da menor das minorias de qualquer grupo: o indivíduo. [...]. (COSTA, 2010)

Portanto, a defesa dessa espécie de multiculturalismo progressista é incompatível com uma sociedade aberta e baseada na universalidade dos direitos do homem. “O respeito pela independência de minorias como os Yanomami não deve terminar nos seus líderes. A verdadeira tolerância cultural respeita a independência da menor das minorias de qualquer grupo: o indivíduo.” (COSTA, 2010)

Por sua vez, o grupo de conservadores, assim como o de progressistas, possui uma infinidade de teóricos e uma complexidade de métodos e de avaliações. Nesse breve texto, meramente perfunctório, não há possibilidade de um exame consistente dos temas, mas apenas indicativos das ideias que se pretendem abordar. Para essas singelas

pretensões, buscar-se-á o exame de um ponto muito específico da obra “Política da prudência”, de Russell Kirk.

O autor apresentou “dez princípios conservadores” e assim enunciou o primeiro deles: “Primeiro, o conservador acredita que há uma ordem moral duradoura. Essa ordem é feita para o homem, e o homem é feito para ela: a natureza humana é uma constante, e as verdades morais são permanentes” (KIRK, 2013, p. 105).

Nesse âmbito o liberalismo e o conservadorismo se assemelham, na medida em que ambos compreendem a importância de uma tábua de valores comuns que devem ser partilhados entre os seres humanos. Mas enquanto o conservadorismo se apegava a uma “natureza humana constante e a uma verdade moral permanente”, o liberalismo acolhe a modéstia intelectual de perceber que as escalas de valores que os homens escolhem estão em constante transformação.

Para exemplificar, destaca-se um trecho do discurso do político conservador norte-americano, James Q. Wilson, sobre as drogas:

Caso acreditemos, como eu acredito, que a dependência ao uso de certas drogas que alteram o estado de consciência é um assunto moral e que a ilegalidade repousa, em parte, na imoralidade do uso, então a legalização prejudica, senão elimina, a mensagem moral. Essa mensagem encontra-se na origem da distinção entre nicotina e cocaína. Ambas são extremamente viciantes; ambas possuem perigosos efeitos físicos. Todavia, nós tratamos essas drogas de maneira diferente não somente porque a nicotina é tão amplamente consumida que se encontra fora do alcance da proibição eficaz, mas porque seu consumo não destrói a condição humana. O consumo de cigarro encurta vidas, a cocaína as encerra. A nicotina altera hábitos, a cocaína altera a alma. O uso pesado do crack, diversamente do uso pesado do cigarro, corrói os sentimentos naturais de simpatia e dever que constituem a natureza humana e tornam possível nossa vida em sociedade. (HUEMER)

Hayek, no texto “Porque eu não sou conservador”, tocará nessa importante questão:

Direi agora o que considero a objeção decisiva ao verdadeiro conservadorismo: por sua própria natureza, o conservadorismo não pode oferecer uma alternativa ao caminho que estamos seguindo. Por resistir às tendências atuais poderá frear desdobramentos indesejáveis, mas, como não indica outro caminho, não pode impedir sua evolução. Por esta razão, o destino do conservadorismo tem sido invariavelmente deixar-se arrastar por um caminho que não escolheu. A luta pela supremacia entre conservadores e progressistas só afeta o ritmo, não o rumo dos acontecimentos contemporâneos, mas, embora seja necessário “frear o curso do progresso” (4), pessoalmente não posso limitar-me a ajudar a puxar o freio. Antes de mais nada, os liberais devem perguntar não a que velocidade estamos avançando, nem até onde iremos, mas para onde iremos. De fato, o liberal difere muito mais do coletivista radical dos nossos dias do que o conservador. Enquanto este geralmente representa uma versão moderada dos preconceitos de seu tempo, o liberal dos nossos dias deve opor-se, de maneira muito mais positiva, a alguns dos conceitos básicos que a maioria dos conservadores compartilha com os socialistas. (HAYEK, 1960)

Os projetos liberais defendidos por Mises, Hayek e Friedman denunciaram o absurdo da guerra estatal às drogas e, assim, contrariaram os anseios coletivistas de certo grupo de conservadores. O argumento principal de todos esses pensadores é o de que os homens são livres, inclusive para fazerem mal a si mesmos, desde que não causem danos a terceiros e que a deve haver uma esfera protegida da intervenção do Estado em que o indivíduo possa usufruir de seus direitos.

Nos Estados Unidos, estão proibidas a fabricação e a venda de bebidas alcoólicas. Outros países não chegam a tanto. Mas quase

em todo lugar se impõem restrições à venda de ópio, de cocaína e de outros narcóticos. Consideram-se como universalmente aceitas ações legislativas e de governo que visam a proteger o indivíduo de si mesmo. Mesmo aqueles que, de outro modo, se mostram apreensivos com a extensão dos poderes do governo consideram apropriado cercear a liberdade individual, a esse respeito. Acreditam que somente um doutrinário indulgente poderia opor-se a proibições desse tipo. Sem dúvida, é tão geral a aceitação desse tipo de interferência pelas autoridades na vida de um indivíduo que os que se opõem ao liberalismo se dispõem a fundamentar sua argumentação sobre o reconhecimento incontestado de tais proibições e a tirar daí a conclusão de que a completa liberdade é um mal e que, portanto, alguma medida de restrição à liberdade individual é necessária, por parte do governo, na sua qualidade de guardião de seu bem-estar. A questão não é se as autoridades devem impor restrições à liberdade individual; a questão é até que ponto deve ir, quanto a isso. (MISES, 2010, p. 77-78)

Para Mises (ano), no que dizia respeito a maus hábitos, a vícios e a comportamentos imorais de terceiros, a tolerância e persuasão deveriam ser as regras. Tal atitude contrasta totalmente com a do Estado, que faz tudo por meio da “compulsão e da aplicação da força”.

A propensão de nossos conterrâneos em exigir uma proibição autoritária sempre que veem algo não lhes agrada, bem como sua solicitude em submeter-se a tais proibições mesmo que o proibido lhes seja agradável, mostra o quanto ainda permanece profundamente arraigado neles o espírito de servilismo. Serão necessários muitos anos de autodidatismo até que o súdito possa transformar-se em cidadão. Um homem livre deve ser capaz de suportar que seu conterrâneo aja e viva de modo diferente de sua própria concepção de vida. Precisa livrar-se do hábito de chamar a polícia sempre que algo não lhe agrada. (MISES, 2010, p. 79-80)

A partir do exposto, a educação em direitos humanos, com enfoque no indivíduo e não em coletivos e nem em grupos, é uma alternativa no sentido de pensar a liberdade individual como salvaguarda de todos os demais direitos.

Referências

COSTA, Diogo. Faca na mão, multiculturalismo no coração. **Instituto Ordem Livre**. Disponível em: <<http://ordemlivre.org/posts/faca-na-mao-multiculturalismo-no-coracao>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

FRIEDMAN, Milton. **Livre para escolher**. Rio de Janeiro: Recorde, 2015.

HAYEK, F. A. *Law, Legislation and Liberty*, Londres: Routledge, 1982. Traduzido por HAYEK, F. A. **Lei, Legislação e Liberdade**, v. I, São Paulo: Visão, 1985.

_____. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

_____. *The Fatal Conceit: the errors of socialism*. Chicago: The Chicago University Press, 1988. Traduzido por HAYEK, F. A. **A arrogância fatal**. São Paulo: IEE, 1995.

_____. *Why I Am Not a Conservative*. In *The Constitution of Liberty* (Chicago: The Chicago University Press, 1960) Disponível em: <<http://object.cato.org/sites/cato.org/files/articles/hayek-why-i-am-not-conservative.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2015. Traduzido por HAYEK, F. A. **Por que não sou conservador**. Instituto Ordem Livre. Disponível em: <<http://ordemlivre.org/posts/por-que-nao-sou-conservador>>. Acesso em 25 jul. 2015.

HUEMER, Michael. **America's Unjust Drug War**. Disponível em: <<http://spot.colorado.edu/~huemer/drugs.htm>>. Acesso em 20 jul. 2015.

KIRK, Russel. **A política da prudência**. São Paulo: É Realizações, 2013.

MISES, L. **Liberalismo segundo a tradição clássica**. 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/files/literature/Liberalismo%20Segundo%20a%20Tradição%20Clássica%20-%20WEB.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SOTO, Huerta Jesus. **A escola austríaca**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/files/literature/Escola%20Austr%C3%ADaca%20-%20Mercado%20e%20criatividade%20empresarial%20-%20WEB.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

CAPÍTULO IX

Gênero e contos de fadas: uma perspectiva histórica e pedagógica

Rodolpho Alexandre S. M. Bastos⁵³

Joanna Ribeiro Nogueira⁵⁴

Introdução

Os contos de fadas partilham de uma narrativa na qual o personagem central – herói ou heroína – deve enfrentar grandes obstáculos, passando por diversas provas, antes de triunfar contra o mal. Essas

53 Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Pós-graduado em Filosofia pela UNIMONTES. Historiador pela UNIMONTES. Membro do Grupo de Estudos do Feminino e Masculino Medieval, da Universidade Federal de Santa Catarina– GEFEM/UFSC. Membro do Laboratório de Estudos de Gênero e História – LEGH/UFSC. Bolsista CAPES.

54 Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelas Faculdades Unidas do Norte de Minas – FUNORTE. Pós-graduada em Comunicação na era digital pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros –FIP/MOC. Graduada em Publicidade e Propaganda pela FIP/MOC. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa História, Política e Subjetividade em Michel Foucault: emergência e desdobramentos do biopoder.

histórias do “Era uma vez...”, transferem o leitor para um mundo fictício, mas com um cenário e enredo que fazem parte do seu cotidiano e do seu universo particular. Trazem à tona seus sentimentos, como o medo, amor, ódio, amizade, através de uma jornada que envolve conflitos, rivalidade e superação, convidando o leitor a experimentar a sensação de um final feliz, transferindo essa expectativa para sua experiência individual.

Historicamente, os contos de fadas oferecem informações sobre a sociedade em diferentes aspectos, como as relações de poder, de afeto, as concepções familiares e a moralidade. Dentre as várias análises possíveis, escolhemos, para este artigo, a perspectiva de gênero, pois compreendemos que tais contos servem para subsidiar a supremacia do masculino sobre o feminino, criando uma atmosfera de subordinação feminina, impondo papéis e atitudes tradicionalmente aceitos como corretos.

Sabe-se que a história da mulher na sociedade é marcada por uma trajetória em que preconceito, discriminação e paternalismo se fizeram constantes. Durante muitos anos, a visão social da mulher foi forjada pelo poder patriarcal e sexista e, apesar dos avanços ocorridos ao longo dos anos, a mulher ainda se encontra, atualmente, densamente associada às funções de mãe e dona-de-casa. Diante, portanto, dos binarismos que se apresentam como raízes sócio-históricas das questões de gênero, como homem/mulher, cultural/natural, este trabalho se posiciona de modo a problematizar os discursos disseminados nos contos de fada que cooperam para a legitimação do papel da mulher em uma posição de submissão e subalternidade.

Para Louise Tilly (1994), as mulheres, mesmo que definidas pelo sexo, ultrapassam a categoria biológica, pois existem socialmente e compreendem todas as pessoas do sexo feminino, estando estas moldadas por regras sociais e costumes, conforme crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder. De acordo com Linda Nicholson (2000), o gênero é usado em oposição ao sexo para descrever o que é socialmente

construído em oposição ao que é biologicamente dado. Assim, o gênero é pensado como referência à personalidade e comportamento e não ao corpo, sendo o gênero e sexo compreendidos como duas coisas distintas.

Gênero, de acordo com Louro (1997), não se limita à diferença sexual entre homens e mulheres, mas sim em como o indivíduo é representado culturalmente através do seu modo de falar, pensar e agir sobre a própria sexualidade. Sobre este assunto, Judith Butler (2007) desfere uma crítica à concepção dualista que opõe sexo/gênero, afirmando que ser homem ou ser mulher configura-se como uma construção cultural, resultante de normas que sustentam as práticas sociais e operam sobre nossos corpos de modo potente e incisivo. Ainda acerca da definição de gênero, Joan Scott afirma:

Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1995, p. 15).

Percebe-se que a divisão binária entre aquilo que constitui o masculino e o feminino é traçada pela sociedade, ainda que subjetivamente, delimitando estereótipos que se multiplicam e vão sendo incorporados. As crianças, em seu processo de aprendizagem sobre o mundo à sua volta, sobre si mesmas e sobre o outro, vão sendo expostas a estes discursos por meio de mecanismos diversos, sendo um deles os contos de fadas.

Tais contos podem ser interpretados como representações pertencentes a determinado imaginário, aquilo que Michel Maffesoli chama de “uma força social de ordem espiritual, uma construção mental que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável.” (MAFFESOLI, 2001, p. 75). O imaginário compõe uma imagem do real, não sendo oposto a ele, e esse tipo de literatura pertence, enquanto representação do real, a uma imagem da realidade. “Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um ‘outro’ ausente.” (PESAVENTO, 1995, p. 15).

A sociedade constrói uma determinada ordem simbólica, sendo sua representação uma outra forma de existência da realidade histórica. Os contos de fadas pertencem ao sistema de ideias-imagens que dá significado à realidade, interagindo com sua existência. Pierre Bordieu (1982) salienta que elas envolvem atos de apreciação, conhecimento e reconhecimento, podendo ser identificadas como uma área na qual os indivíduos investem interesse e cultura.

Isto posto, o trabalho pretende demonstrar como os contos servem para a divulgação de estereótipos femininos e masculinos e para a difusão de um determinado imaginário social, através do conto de *Cinderela*. Desta forma, objetiva sugerir certos cuidados para o uso dos contos de fadas enquanto instrumento pedagógico para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Algumas considerações sobre os contos de fadas

Os contos de fadas sempre foram apreciados por educadores, pais e, principalmente, por crianças. Neste sentido, é comum os profissionais da educação defenderem seu uso no cotidiano escolar, fato que, por si só, já explicita a importância de se pesquisar sobre o tema.

Os contos de fadas promovem na criança um fascínio devido às suas histórias e representam, segundo Marilena Chauí (1984), uma riqueza e multiplicidade de sentidos, seduzindo as diversas áreas do conhecimento como a literatura, filosofia, história, sociologia, psicologia, psicanálise, etc. Diversos autores discorrem acerca da importância das crianças estarem em contato com os contos de fadas; entre eles está Fanny Abramovich (1997, p. 16) que destaca “como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta, de compreensão de mundo.” Os contos de fadas têm uma estrutura facilmente compreendida e, por isso, tornam o ouvir ou o ler prazeroso.

Nesse tipo de leitura, a criança se diverte, cria fantasias, pois os contos falam de medos, de amor, da dificuldade de ser criança, de carências e de autodescobertas. Esses enredos traduzem os sentimentos que as crianças vivem, como:

(...) ansiedades, necessidades de afeto e aprovação, rivalidade, rejeição, abandono, medo, etc., dos quais muitas vezes não têm consciência. Esses enredos explicitam, mesmo que simbolicamente, os conflitos e os problemas da criança, como também expressam sua maneira particular de entender o mundo em que vive. (PEREZ, 2000, p. 95).

Mas não só de aspectos positivos é formado o conhecimento produzido sobre a utilização dos contos no processo ensino-aprendizagem. Enquanto temos, de um lado, aqueles que encontram nos contos um diferencial para as crianças e que entendem que as histórias ajudam em seu desenvolvimento, amadurecimento, e na resolução dos conflitos internos, do outro lado, temos os estudiosos que entendem os contos de fadas como nocivos por servirem-se de instrumento de

veiculação e perpetuação de diferentes estereótipos e ideais, como a subordinação feminina.

Bruno Bettlheim é um dos mais ardorosos defensores dos contos de fadas, tendo publicado uma obra internacionalmente conhecida: *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. O livro trata dos contos como algo benéfico às crianças, pois estas se identificavam com o herói que tinha de resolver inúmeras situações de risco até encontrar a felicidade. Acredita o autor que os contos auxiliam na resolução de conflitos internos da criança, tendo uma função terapêutica.

Marilena Chauí (1984) discorda de Bruno Bettlheim sob três aspectos: em primeiro lugar, porque a ideia deixada pelo livro dissolve o aspecto repressivo, que também está presente nos contos; em segundo lugar, porque, a despeito de seu caráter pedagógico inquestionável, principalmente em determinadas elaborações românticas, o aspecto lúdico primordial fica restrito e, em terceiro lugar, porque não questiona ou problematiza a moral sexual burguesa veiculada pelos contos, em algumas de suas versões ou em alguns remanejamentos – assim como não fizeram a maioria dos psicanalistas.

A História das estórias de fadas

A origem dos contos de fadas nos remete ao mito, mesmo que os contos sejam relatados de forma casual, cotidiana, otimista e com o final sempre feliz. O mito é quase sempre trágico. Segundo Luciana Frateschi Corrêa (2002, p. 59),

(...) os mitos têm a capacidade de arrebatá-nos por ocasião de todas as suas formas de transcendência, que foram concebidas pela imaginação humana. De Hesíodo, *aedo* grego do período arcaico que improvisava falas poéticas sobre façanhas heróicas e

divinas por meio da memorização do universo mítico e lendário conhecido.

Desta forma, os contos se apresentam como um produto, resultado ou derivação dos mitos, em especial, o mito de “Cupido e Psiqué”, de Apuleius no século II d.C. Na estória, há um rei que tem três filhas; a caçula que, devido à sua beleza, desperta os ciúmes de Afrodite que, por sua vez, ordena ao seu filho Eros que a castigue. Preocupados por Psique não ter encontrado um marido, seus pais consultam o oráculo de Apolo. Este diz que Psique deve ser oferendada para um monstro em forma de serpente, no alto de um rochedo. Todavia, um vento brando transporta Psique para um palácio vazio onde todos os seus desejos são satisfeitos. Lá, Eros mantém Psique escondida como sua amante, contrariando as ordens de sua mãe. Disfarçado como um ser misterioso, ao anoitecer, Eros se une a Psique em seu leito, como seu esposo. (BETTLHEIM, 1980).

Psique, entretanto, sente-se sozinha durante o dia. Comovido, Eros organiza uma visita das irmãs ciumentas a Psique. Durante a visita, as irmãs convencem-na de que Eros é um monstro de quem Psique estaria grávida e induzem-na a decapitá-lo com uma faca. Persuadida, Psique planeja matar a Eros e descobre que ele é um jovem belíssimo. Na confusão, ela o queima com uma gota de óleo da lamparina que estava segurando; Eros desperta e parte. Desolada, Psique tenta se matar, mas é salva. Perseguida por Afrodite e traída pelas irmãs, Psique passa por uma série de provações terríveis, incluindo uma descida ao inferno. Eros, curado do seu ferimento e arrependido por abandonar Psique, convence Zeus a conferir-lhe a imortalidade. Casam-se no Olimpo e têm um filho chamado o Prazer. (BETTLHEIM, 1980).

Este mito, de acordo com Mariza Mendes, produz influência nos contos mais conhecidos e difundidos na sociedade, em que

A disputa pelo poder feminino, tema central da narrativa, sobrevive em *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*. A beleza é o símbolo de poder e desperta os ciúmes da madrasta, sogra, bruxa ou feiticeira, herdeira do papel de Vênus ou Afrodite, a Mãe terrível. O casamento com o monstro, ou falso monstro, permanece em *A Bela e a Fera* e o *Rei Sapo*. A inveja das irmãs e as tarefas a cumprir estão evidentes em *Cinderela*, enquanto a curiosidade feminina castigada aparece em *Barba Azul* (MENDES, 2000, p. 37).

Ainda de acordo com Mariza Mendes (2000), as fontes do ciclo de *Cinderela* vão desde o mito de Psique, passando pela lenda de Rodape⁵⁵ até as versões mais próximas de Perrault, que poderia ter servido de base para o seu texto, como '*La Gatta Cenerentola*' de Basílio. Já Bruno Bettlheim (1980, p. 297) afirma que "o conto intitulado '*Rashinin Coatie*' é mais antigo que a '*Borralheira*' de Basílio ou a de Perrault, pois já é mencionado em 1540". Entretanto, o autor chama atenção para o fato de que, para o mundo ocidental, a estória de *Borralheira* editada começou justamente com a estória de Basílio, *A Gata Borralheira*. As várias versões para a origem do mesmo conto explicam-se pelo fato de que as histórias são reescritas e recontadas, alteradas de acordo com o perfil dos autores.

Desta maneira, os contos de fadas comportam inúmeras interpretações. As histórias tendem a constituir, atualizar, criar, produzir, retomar, fazer circular sentidos/símbolos/imagens/representações para a atuação do imaginário social e seu sistema simbólico, com percepções

55 Para Mendes (2000), a lenda de Rodape conta a história de uma bela egípcia que teve sua sandália roubada por uma águia e deixada no colo de um faraó, que se torna seu marido. Ver maiores informações em: MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo, 2000.

que estão ligadas à arte, literatura, discursos impressos, orais, gestuais etc. (SWAIN, 1994). Assim, são entendidos como expressão de cultura, no sentido mais *lato* do termo, traduzem a concepção que o homem tem do mundo, nas diversas versões que ganharam através dos tempos. Nesse sentido, como exemplo, vamos analisar o conto *Cinderela*, através da perspectiva histórica, para demonstrar como essa narrativa é capaz de (re)produzir e legitimar a construção dos papéis sociais de gênero e seus estereótipos.

Cinderela e relações de gênero

Cinderela se apresenta, atualmente, como um dos mais conhecidos contos infantis, e sua versão⁵⁶ mais difundida é a que tem sido veiculada nas produções de *Walt Disney*. Em síntese, a história relata a vida de uma linda jovem (*Cinderela*), filha de um viúvo rico que se casou com outra senhora, também viúva, que tinha duas outras filhas. Ocorre, porém, que esta senhora e suas filhas maltratam *Cinderela*, muito em virtude de terem inveja de sua beleza. O sofrimento de *Cinderela* se acentua com a morte do pai e, a partir de então, a moça fica encarregada de todos os serviços da casa, sempre vestida com farrapos.

56 Para Mendes (2000), o conto de *Cinderela* sofreu alterações de autor para autor, de época para época, como se pode observar na análise das versões de Perrault e dos irmãos Grimm. Na versão de Perrault, existe uma fada madrinha que usa uma varinha mágica para transformar os trapos de *Cinderela* em belas roupas e um sapatinho de cristal; no final da história ela não se vinga das irmãs maldosas. Na versão dos irmãos Grimm, não há sapatinho de cristal, nem fada madrinha e a *Cinderela* não é tão dócil, suas irmãs são punidas no final; quem fornece seu vestido para o baile é uma nogueira, que cresce no túmulo da mãe, e um pássaro. Ver maiores informações em: MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo, 2000.

A virada da trama tem início quando o rei do local decide promover um baile com a intenção de que seu filho – o príncipe – escolha uma esposa. Na ocasião, foram convidadas todas as jovens do reino; Cinderela, contudo, é impedida por sua madrasta de ir ao baile, e assiste solitária ao entusiasmo das irmãs se aprontando para o evento. Após a saída de suas irmãs e madrasta para o grande evento, surge uma fada madrinha que, através de um encanto, dá à Cinderela um lindo vestido, sapatos de cristal, carruagem, cocheiro e cavalos, mas adverte: o encanto terminaria a meia-noite. Cinderela entra no palácio e dança com o príncipe que fica encantado com tão bela moça, mas que teve de se retirar às pressas devido do horário.

No afã de não ter sua carruagem transformada em abóbora e seu vestido transformado novamente em trapos, Cinderela desce correndo as escadarias do palácio e perde um dos seus sapatos de cristal, que o príncipe encontra pelo caminho. Assim, o príncipe determina que todas as jovens daquele reino experimentem o sapato, na esperança de reencontrar a bela donzela. Cinderela então calça o sapato, que lhe serve perfeitamente e, por isso, casa-se com o príncipe e vive feliz para sempre⁵⁷.

Percebemos que em *Cinderela* os modelos femininos estão bem delimitados. De um lado, temos o bem representado por Cinderela, submissa, dócil, virtuosa e prendada, incapaz de apresentar qualquer sinal de rebeldia; na extremidade oposta, o mal é representado pela madrasta e suas filhas, que fazem de tudo para alcançar seus objetivos. O papel de Cinderela como passiva e/ou submissa remete-nos à crença de que a mulher, para ser feliz, precisa sujeitar-se às ordens e

57 A versão desta história atende à forma como ela é atualmente mais difundida, como nos livretos infantis de contos de fadas e desenhos animados, evidentemente influenciados pela versão de Perrault.

imposições, esperando que forças mágicas e exteriores (fada madrinha, por exemplo) lhe auxiliem e a guiem até ao príncipe – homem sempre forte e seguro que representa a salvação, libertação e felicidade.

É importante ressaltar que, na versão dos irmãos Grimm, as irmãs que maltrataram Cinderela são castigadas, tendo seus olhos perfurados por pombos; na versão de Perrault, Cinderela abraça as que a maltrataram e ainda as ajuda, casando-as com dois cavalheiros importantes da corte. (BETTLHEIM, 1980). Independente do castigo daquelas que maltrataram Cinderela, fica claro que o modelo feminino que deve ser seguido é o dela, e que a felicidade feminina reside no masculino. Além disso, Cinderela foi ajudada pela fada madrinha, ou seja, a submissão foi recompensada por fatores externos e miraculosos. “Em *Cinderela* permanecem vivos os ideais da sociedade patriarcal: a criança e a mulher devem ser submissas, o poder deve ser divino e masculino.” (MENDES, 2000, p. 45).

Este esquema da moça virtuosa (Cinderela) e da mulher cruel e invejosa (madrasta) remonta claramente à principal questão da dualidade feminina Cristã: Maria e Eva. Isto ocorre frequentemente nos contos de fadas: de um lado, uma feiticeira/bruxa, madrastas/irmãs, rainha, que representa os rótulos atribuídos a Eva e que foram transmitidos para as mulheres ao longo dos séculos; e do outro, a moça simples, virtuosa, submissa, sensível e dócil, pobre/camponesa, ou então uma moça de família rica, mas submetida a uma posição de depreciação, que representa as características da virgem Maria, tão difundidas pela Igreja Cristã. Tanto os contos de fadas (Cinderela) como o Cristianismo (Maria) se apoderaram do culto da grande deusa, pois “foi também na Idade Média que proliferaram os contos populares, cujas fadas eram as herdeiras das deusas primitivas.” (MENDES, 2000, p. 30).

Se Atena subverte a imagem da deusa tornando-se paladina da lei do patriarcado, o Cristianismo também reintroduz no imaginário a figura da deusa – afastada do poder da criação – através do culto a Maria, que reúne, paradoxalmente, os ideais construídos para a mulher na ordem do pai: virgem e mãe. (SWAIN, 1994, p. 51).

Em suma, os contos de fadas servem para acentuar e perpetuar estes paradigmas femininos, além de (re)afirmarem que o modelo ideal de mulher é aquele que merece e recebe a tutela do poder divino e/ou mágico e masculino (obviamente representado pelas instituições religiosas), como é o caso de Cinderela. Neste diapasão, podemos tomar como outro exemplo a narrativa de *A Bela Adormecida*, em que a mulher espera para ser despertada, socialmente e sexualmente, pela figura masculina, ou melhor, do príncipe encantado (CHAUÍ, 1984).

Alguns cuidados com os contos de fadas

Os contos de fadas, como *Cinderela*, afirmam comportamentos tradicionais, não apenas nas representações dos papéis masculinos e femininos, mas também nos valores estigmatizados entre bem e mal, belo e feio, herói e vilão, entre outros. Talvez, por isso, ainda hoje, tais histórias suscitem inúmeras discussões e encontrem tantos leitores. Torna-se evidente, portanto, a necessidade de problematizar a utilização dos contos no cotidiano escolar, levando em consideração que ocorre uma psicologização e pedagogização dos mesmos. Desta forma, não podemos ignorar que, no seu uso escolar e pedagógico, produzem-se comportamentos baseados em um certo ideal do que é certo e errado; subjetivam-se as crianças, instrui-se o que é “verdade”, o que é bom ou ruim, sempre dentro de uma lógica binária, sem espaço

para outras perspectivas, ensinando como ser uma coisa em oposição a outra, como ser homem e ser mulher.

O educador, ao trabalhar com os contos, deve sempre considerar que os autores de tais livros eram homens inseridos no seu tempo e espaço histórico, com leituras de mundo próprias do período em que viveram. Os mesmos descreveram imagens, locais, sonhos, ambições, frustrações e todo um imaginário que é personificado nos personagens e que, neste sentido, acaba por também constituir-lo, dizendo respeito ao espaço do qual fizeram parte.

Deste modo, é preciso estar atento às informações que as histórias transmitem, uma vez que valores como o bem e o mal podem se confundir, ou, como apontado em *Cinderela*, podem contribuir para demarcar os papéis sociais entre homens e mulheres, repetindo os estereótipos de gênero construídos ao longo do tempo, pois as representações femininas que constituem essas histórias também servem para legitimar suas desigualdades e definir seus papéis sociais. Há, então, a necessidade dos professores se prepararem para responder possíveis questionamentos sobre a falta de personagens variados, estando atentos para não transmitirem aos alunos afirmações sexistas que os contos tendem a reproduzir, como foi o caso de *Cinderela*.

O manejo pedagógico com os contos de fadas exige que o professor esteja munido, ou melhor, instrumentalizado com conhecimentos teóricos sobre sua importância e função na formação da criança. “É preciso também que ele tenha estabelecido objetivos claros para o trabalho que irá desenvolver. De posse desses requisitos, pode então partir para a análise de obras que pretende selecionar.” (JARDIM, 2001, p. 75). Para Thuinie Medeiros Vilela Daros (2013, p. 178),

Compreender e refletir sobre a temática exige que professores estudem e conheçam a construção do gênero na infância no

âmbito escolar, de modo que estejam preparados para lidar com o assunto, pois as pessoas que estão envolvidas no processo educativo estão imbuídas por uma visão de mundo que sustenta sua maneira de estar neste mundo, o que se reflete nas relações entre homens, mulheres, meninos e meninas de acordo com as expectativas esperadas.

Com essa afirmação discordamos de Bruno Bettelheim (1980), que defende a manutenção daquilo que ele chama de “encanto infantil” exercido pelos contos de fadas. O autor afirma que ao esclarecer para uma criança o porquê de um conto de fadas ser cativante, destrói-se, acima de tudo, o encantamento da estória, que depende, em grau considerável, do desconhecimento da criança sobre este poder de encantamento. Ainda de acordo com Bettelheim, este “esclarecimento do encanto” também contribui para a perda do potencial da estória em ajudar a criança a lutar e dominar, por si só, o problema que torna a estória significativa para ela.

O que se percebe é que os contos de fadas, enquanto conteúdos literários, são um produto de mercado que foi criado, escrito, produzido, editado e levado até as crianças por um adulto e que depende do mesmo “para fazer a mediação da leitura, e a criança maior, já alfabetizada, precisa do adulto para aproximá-la do livro, seja pelos pais, tios, o professor, ou colegas mais experientes.” (DAROS, 2013, p. 180).

Esclarecer sobre a origem das narrativas se configura uma das alternativas que o professor encontra para explicar (e refletir) por que todos os personagens centrais são representados como o masculino/dominador e o feminino/dominada; em bruxa/madrasta má e princesa boazinha; em que o príncipe é o salvador e a princesa está sempre em apuros; bem como a ideia de final feliz, que se mostra sempre vinculada à realização do casamento. Esta abordagem permite demonstrar por que os mesmos personagens são física e historicamente representados

por pessoas que não fazem parte da realidade do aluno, propiciando, desta maneira, a reflexão sobre os papéis sociais vigentes.

Percebemos que não há, nas páginas desses contos, personagens que representem as pessoas do nomeado “terceiro mundo” ou “países subdesenvolvidos”. Dificilmente uma pessoa que vive em alguma cidade periférica e que estuda em uma escola voltada para grupos menos privilegiados (como é o caso da realidade nas favelas brasileiras) se reconheceriam, mesmo que fisicamente, nessas histórias. Desse modo, os contos de fadas estão também repletos de preconceitos e inversões morais e éticas, próprios do tempo e dos homens que os escreveram.

Quando refletimos sobre o enredo de *Chapeuzinho Vermelho* e de *João e Maria*, questionamos o final trágico atribuído nas histórias, respectivamente, ao lobo-mau e à bruxa da casinha de doces, pois entendemos que suas atitudes, apresentadas nas histórias como vis, foram nada mais do que reflexo de sua natureza. Ora, se Chapeuzinho Vermelho passa pela estrada que não deveria, desobedecendo aos avisos e ordens de sua mãe para ali não passar, se João e Maria tentam roubar a bruxa, comem seus doces e destroem sua casa sem permissão, não teriam eles ido em busca do perigo, provocando seus “vilões”? Incomum seria a reação de um lobo que não quisesse devorar uma presa fácil, no caso uma criança indefesa (*Chapeuzinho Vermelho*), ou uma velha senhora, representada pela figura da bruxa, que não reagisse ao roubo de sua casa (executado por João e Maria).

Apesar das incoerências apresentadas, as crianças ainda conseguem se transportar para o universo dos contos de fadas na hora da história, já que é grande o fascínio promovido por tais obras. Todavia, é necessário que o educador, ao trabalhar com este tipo de conteúdo, não incorra em constrangimentos aos educandos, mostrando de forma tendenciosa o que deveria, em sua visão, ser tomado como a lição da leitura.

É importante ressaltar que esses cuidados se referem à utilização dos contos de fadas clássicos, como foi o caso de *Cinderela*. Essas histórias, enquanto narrativas que legitimam comportamentos que contribuem para reafirmar os papéis sociais de gênero construídos historicamente, trazem essas dificuldades, o que impõe ao educador a necessidade de se buscar alternativas, sendo a explicação da origem das narrativas uma delas.

Destarte, outra possibilidade se apresenta para o professor que insiste em trabalhar com os contos de fadas como instrumento pedagógico, mas que pretende desconstruir essas questões que reforçam as práticas de depreciação do feminino. Aqui pontuamos as histórias infantis não binárias ou sexistas, como o livro do autor Marcos Ribeiro, *Menino não brinca de boneca?*

Esta obra, além de ter uma história que questiona os papéis femininos e masculinos fixados pela sociedade, questiona o machismo e a obrigação dos afazeres domésticos das mulheres. Estereótipos e preconceitos também são abordados, fazendo com que as crianças percebam que tudo isso veio sendo construído pela sociedade, apresentando vantagens aos homens em relação às mulheres. Todas estas questões são abordadas por meio de dinâmicas, nas quais o/a professor/a pode explorar não só questões de sexualidade, mas também fazer a interdisciplinaridade acontecer, já que a maioria das/os docentes ainda pensa que a escola foi feita para ensinar a ler e escrever e que as questões à margem disso não são pertinentes ao processo escolar; portanto, não devem ser incorporadas às práticas escolares diárias (RAMOS, 2008, p. 102).

Neste encaixe, pontuamos outras histórias que permitem auxiliar os professores na problematização das questões de gênero e sexualidade em seu conteúdo, como *Cabelinhos nuns lugares engraçados*, *O príncipe Cinderelo* e *A princesa sabichona* de Babette Colle; *Ceci tem*

pipi? e *Ceci quer um bebê* de Thierry Lenain; *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* de Lynn Roberts; *Zezinho: a história de um pequeno espermatozoide* de Nicolas Allan e *Meus dois pais* de Walcyr Carrasco, entre outras.

Para Thuinie Medeiros Vilela Daros, é importante considerar a importância ao acesso a essas outras formas de literatura infantil que carregam em seus enredos representações que fogem dos binarismos e sexismos, levando em consideração que muitos estudos apontam sobre o quanto a literatura infantil tem sido instrumento portador de textos misóginos “contribuindo para a formação e manutenção do status de certas identidades e de determinadas formas de ver o mundo e as relações de poder nele vigentes” (DAROS, 2013, p. 181).

Ainda de acordo com o autor, esse tipo literatura permite problematizar os regimes de verdades e contribui para uma educação que respeite (e aceite) as diversidades de uma sociedade plural. É preciso, portanto, que os professores contraponham a realidade vivenciada pelas crianças, através de perguntas reflexivas. É nesse momento que o educador deve intervir, demonstrando segurança e conhecimento. Sugere-se, dessa forma, após a leitura das histórias, questões como: “O que é ser menino? - O que é ser menina? - Como é o corpo do menino? - Como é o corpo da menina? - Como vocês imaginam que nasceram? - Como nascem os bebês humanos? - Quando meninos e meninas estão sem roupas, que partes do corpo podemos ver?” (DAROS, 2013, p. 182).

Compreende-se, mesmo através dessas obras literárias, que esses cuidados não são suficientes para eliminar todas as posturas cristalizadas sobre o gênero, uma vez que o controle social sobre o fazer pedagógico ainda exerce um poder maior. Sendo assim, é de suma importância o preparo, a ação e intervenção pedagógica do professor, a fim de questionar e desconstruir essas posturas. Espera-se

que, com esses cuidados, o educador possa ampliar as possibilidades no manuseio dos contos de fadas como instrumento pedagógico de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

A respeito dos cuidados necessários com o uso dos contos de fadas no fazer pedagógico, concluímos que esse tipo de leitura pode contribuir para reafirmar os papéis sociais paradigmáticos baseadas no sexo, condicionando as crianças a agirem como menino (homem) ou menina (mulher), seguindo valores e sentidos que estão impregnados pelos significados culturais construídos na sociedade, sobretudo, os valores de tradição Cristã. O próprio Perrault demonstrava a preocupação de sempre ressaltar a superioridade da moral Cristã. (MENDES, 2000).

Por fim, convém enfatizar que, para além da moral Cristã e conjuntamente com ela, os contos advogam em favor de um conjunto de ideias mais abrangente: uma óbvia ideologia burguesa/aristocrática em que os maus são punidos e os bons gratificados, servindo aos propósitos de uma classe dominante. Como afirma Mariza Mendes (2000, p. 58), “o auxílio divino, vindo através das fadas, colocava na receita a pitada necessária de sonho para dourar o conformismo. Prova disso é que (...) o sonho da riqueza e felicidade se realiza.”

Fontes

Cinderela. Coleção Os mais belos Clássicos. Editora e Ilustração Vale das Letras. Adaptação: Patrícia Amorim. Revisão: Marcelle Silveira. Assessoria pedagógica: Sonya Santa Maria.

Cinderela. Coleção O mundo encantado das Princesas. Editora Brasileitura. Ilustração: Belli Studio. Texto: Cristina Marques/Roberto Belli.

Cinderela. Coleção Contos Clássicos. Editora Ciranda Cultural. Ilustração: MW ilustrações.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTHLHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORRÊA, Luciana Frateschi. A Teogonia e a Constituição do Universo físico e espiritual dos Gregos Antigos. *Revista Caminhos da História*, n. 7, v.1. Montes Claros: UNIMONTES, 2002.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

JARDIM, Maria Ferreira. Critérios para análises seleção de textos de leitura infantil. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org). *Leituras e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). *Docência, memória e gênero*. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. *Revista Famecos*, Porto Alegre, nº 15, agosto de 2001, p. 74 –81.

MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos*: O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP, 2000.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. IN: *Estudos feministas*: Ano 8, nº 2, 2000.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Com lápis de cor e varinha de condão. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Revisando a pré - escola*. 4ª ed. São Paulo: CORTEZ, 2000, p.78-107.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, nº 29, p. 9-27, 1995.

RAMOS, Josiane Becker de Oliveira. *A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil* (Dissertação de mestrado). Curitiba: Universidade federal do Paraná, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SWAIN, Tânia Navarro. De Deusa a Bruxa: Uma História de Silêncio. *Humanidades*. Brasília: Universidade de Brasília, v.9, n.1, p.45-58, 1994.

SWAIN, Tânia Navarro. *História no plural*. Brasília: UnB, 1994.

TILLY, Louise A. Gênero, História das mulheres e História social. IN: *Cadernos Pagu*: desacordos, desamores e diferenças: publicação do pagu – Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, nº3, Campinas/SP, 1994.