

Sheila Stolz

Carlos Alexandre Michaello Marques

Clarice Pires Marques

(Organizadores)



# CULTURA E EDUCAÇÃO EM FOCO

1ª Edição - Revisada

OLHARES E REFLEXÕES SOBRE  
DIREITOS HUMANOS E  
JUSTIÇA SOCIAL  
Cultura e Educação em Foco

1ª Edição Revisada

Sheila Stolz

Carlos Alexandre Michaello Marques

Clarice Pires Gonçalves Marques

(Organizadores)

Reitora  
CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS  
Vice-Reitor  
DANILO GIROLDO  
Pró-Reitora de Extensão e Cultura  
ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA  
Pró-Reitor de Planejamento e Administração  
MOZART TAVARES MARTINS FILHO  
Pró-Reitor de Infraestrutura  
MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE  
Pró-Reitora de Graduação  
DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ  
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis  
VILMAR ALVES PEREIRA  
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas  
MARIA ROZANA RODRIGUES DE ALMEIDA  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
EDNEI GILBERTO PRIMEL  
Diretora da Secretaria de Educação a Distância  
IVETE MARTINS PINTO  
Diretor da Faculdade de Direito  
CARLOS ANDRÉ HUNING BIRNFELD  
Vice-Diretor da Faculdade de Direito  
EDER DION DE PAULA COSTA  
Coordenadora do Curso de Especialização em  
Educação em Direitos Humanos

Organizadores:  
CARLOS ALEXANDRE MICHAELLO MARQUES  
CLARICE PIRES MARQUES  
SHEILA STOLZ

Editora da FURG  
Coordenador Editora, Livraria e Gráfica  
JOÃO RAIMUNDO BALANSIN  
Chefe Divisão de Editoração  
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA  
Campus Carreiros  
CEP 96.203-900 – Rio Grande – RS – Brasil  
Integrante do PIDL  
Editora associada à



@Sheila Stolz, 2013.  
Coleção Olhares e Reflexões sobre Direitos Humanos e Justiça Social, Volume 2.  
Cultura e Educação em Foco

Núcleo de Revisão Linguística  
Responsável: Rita de Lima Nóbrega  
Revisores: Rita de Lima Nóbrega, Gleice Meri Cunha Cupertino, Micaeli Nunes Soares, Ingrid Cunha Ferreira, Eliane Azevedo e Luís Eugênio Vieira Oliveira

Núcleo de Design e Diagramação  
Responsável: Lidiane Fonseca Dutra  
Capa: Lidiane Fonseca Dutra, sobre a obra "Dancer Adjusting Her Slipper", de Edgar Degas (1873)  
Diagramação: Bruna Heller e Carolyne Azevedo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Sola Bobadillo CRB10/1288.

---

**C968** Cultura e educação em foco. / Sheila Stolz, Carlos Alexandre Michaello Marques, Clarice Pires Marques, organizadores. – 1. ed. rev. – Rio Grande : Editora da FURG, 2015.

260p.:il.; 20cm. – (Coleção Olhares e Reflexões sobre Direitos Humanos e Justiça Social; v.2)

Vários autores

ISBN 978-85-7566-320-2 (Coleção Completa)  
ISBN 978-85-7566-322-6 (Volume II)

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos. I. Stolz, Sheila. II. Marques, Carlos Alexandre Michaello. III. Marques, Clarice Gonçalves Pires.

---

CDU: 342.7: 37

Direitos Humanos : 342.7  
Direitos Humanos: Educação : 342.7:37  
Direitos Humanos: Sociedade : 342.7:316

# CULTURA E EDUCAÇÃO EM FOCO

Coleção Olhares e Reflexões sobre  
Direitos Humanos e Justiça Social  
Volume II



## Comitê Científico e Editorial

### *Membros Externos*

ALEXANDRE WALMOTT BORGES  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

ALFREDO ALEJANDRO GUGLIANO  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

ALVARO SANCHEZ BRAVO  
Universidad de Sevilla (Espanha)

ANTONIO CARLOS WOLKMER  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

ANTÔNIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

BERENICE ROJAS COUTO  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

CASTOR MARI MARTÍN BARTOLOMÉ RUIZ  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

DAVID ALMAGRO CASTRO  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

DRAITON GONZAGA DE SOUZA  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

EDUARDO GOMES  
UNIBRASIL/Paraná

ELISABET LEAL  
Centro Universitário de Cascavel (UNIVEL)

FERNANDA FRIZZO BRAGATO  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

GABRIELA KYRILLOS  
Discente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFSC)

GIUSEPPE TOSI  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

GONZALO AGUILAR CAVALLLO  
Universidad de Valparaíso (Valparaíso-Chile) e  
Universidad Andres Bello (Santiago-Chile)

HECTOR CURY SOARES  
Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

HUMBERTO NOGUEIRA  
Universidad de Talca e Centro de Estudios Constitucionales de Chile

JOACHIM ENGLISHCH  
Geschäftsführender Direktor des Instituts für Steuerrecht / Professor für Öffentliches Recht und Steuerrecht  
Universität Münster (UM/Alemanha)

JOÃO PAULO ALLAIN TEIXEIRA  
Universidade Católica de Pernambuco

JOÃO RICARDO WANDERLEY  
DORNELLES  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

JOSÉ CARLOS MOREIRA DA SILVA FILHO  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

JOSÉ OSVALDO JARA GARCÍA  
Universidad de Valparaíso (UV/Chile)

JOSÉ RODRIGO RODRIGUEZ  
Fundação Getúlio Vargas (FGV) e  
Permanente do CEBRAP

JULIÁN SAUQUILLO  
Universidad de Autónoma de Madria (UAM/Espanha)

JULIO CESAR LLANAN NOGUEIRA  
Universidad Nacional de Rosario (UNR/Argentina)  
Membro do Comitê Internacional del Programa de Educación para la Paz No violencia y los Derechos Humanos

LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

MARIA CRISTINA CERESER PEZZELLA  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

MIRIAM COUTINHO DE FARIA ALVES  
Sociedade de Ensino Superior de Sergipe (SESS)

PAULO RICARDO OPUSZKA  
Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA)

ROBERTO BUENO  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

ROBISON TRAMONTINA  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

SOLEDAD GARCIA MUÑOZ  
Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)

Inter-American Institute of Human Rights (IHR)

TAYSA SCHIOCCHET  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

THADEU WEBER  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

TIAGO MENNA FRANCKINI  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

VERA KARAM DE CHUEIRI  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

VLADMIR OLIVEIRA DA SILVEIRA  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

***Membros da Universidade Federal do Rio Grande - FURG***

CARLOS ANDRÉ HÜNING BIRNFELD  
CARLOS ALEXANDRE MICHAELLO MARQUES  
CLARICE GONÇALVES PIRES MARQUES  
EDER DION DE PAULA COSTA  
FRANCISCO QUINTANILHA VERÁS NETO  
JAIME JOHN  
JOSÉ RICARDO CAETANO COSTA  
JÚLIA MATOS  
LIANE HÜNING BIRNFELD  
RAQUEL FABIANA LOPES SPAREMBERGER  
RENATO DURO DIAS  
SALAH HASSAN KHALED JUNIOR  
SHEILA STOLZ  
SUSANA MARIA VELEDA DA SILVA

# Sumário

Prefácio .....	7
Apresentação .....	11
▪ Multiculturalismo e Universalismo: reflexões sobre Direitos Humanos e o direito à cultura.....	
<i>Raquel Fabiana Lopes Sparemberger e Carlos Alexandre Michaello Marques</i> .....	17
▪ Uma análise sobre a educação na formação do Brasil Contemporâneo .....	
<i>Angélica Barroso Bastos</i> .....	51
▪ Educação em Direitos Humanos como formação da cidadania cultural.....	
<i>Mariá Brochado</i> .....	61
▪ Educação e igualdade de oportunidades: pressupostos para a justiça social no Estado democrático .....	
<i>Roberto Bueno</i> .....	81
▪ Direito à educação superior: dois casos de exclusão social e racial, Brasil - Colômbia	
<i>Joseph Handerson e Luis Meza Alvarez</i> .....	119
▪ Educação Superior Indígena e políticas públicas de acesso e permanência .....	
<i>Antônio H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento</i> .....	137
▪ Os direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetória, tendências e desafios.....	
<i>Guiseppe Tosi e Maria Nazaré T. Zenaide</i> .....	163
▪ O papel da educação em direitos humanos através do ensino a distância: proposições e conquistas .....	
<i>Clarice Gonçalves Pires Marques</i> .....	233
Sobre os autores .....	253



# Prefácio

---

Elaborar o prefácio de uma obra, na qual se trabalha de forma comprometida e transversal com o tema dos Direitos Humanos, não é simples, principalmente quando, nesta, são tratados aspectos que estão além da fundamentação e do processo histórico de construção, dando ênfase ao comprometimento concreto da educação em e para os Direitos Humanos e à efetividade das políticas públicas referentes ao tema.

Elaborar o prefácio de uma obra em que se trabalha de forma comprometida e transversal com o tema dos Direitos Humanos, principalmente em se tratando, mais do que a sua fundamentação e processo histórico de construção, o comprometimento concreto da educação em Direitos Humanos e a efetividade das políticas públicas referentes ao tema, não é simples.

Talvez, o principal fator dessa dificuldade seja o mesmo dos demais autores: a necessidade de ter de **olhar para si** a cada texto, colocar em xeque suas ações, seus preconceitos, suas posturas e as nuances de seu próprio ego. A tarefa dos autores é experimentar utilizar o método dialético nas suas práticas cotidianas, que fundamenta e descortina as suas principais verdades, bem como as verdades de qualquer professor, gestor, administrador público, servidor público, empregado celetista ou membro de uma organização ou empreendimento junto à sociedade civil, que decide educar e se educar nos Direitos Humanos como uma ação militante, em prol da superação da desigualdade.

Mais do que tudo, o processo de reflexão realizado culmina em um **olhar ao outro**, um profundo exercício de alteridade, cujo reflexo, para além do



espelho, é o de se reencontrar no **rosto**. O rosto é um apelo a exteriorização ante a requisição humanitária da presença do outro é, segundo Lévinas, “é, por si mesmo, visitação e transcendência” (LÉVINAS, 1993, p. 67).

Esta obra, coordenada pela Professora Sheila Stolz, tem como principal mas não o único fundamento (já que conta com a colaboração de eminentes teóricos de âmbito nacional e internacional), as atividades desenvolvidas pelas equipes do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos (NUPEDH/URG) e do Curso de Pós Graduação em Educação em Direitos Humanos (PGEDH/FURG) espaços plurais e abertos, onde tive a oportunidade de me constituir enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que outros **rostos** também se constituíam enquanto pessoas, cidadãos, viventes e atores sociais no processo de formação, pesquisa e extensão que a referida Universidade proporciona e sempre proporcionará, dado seu pioneirismo e o papel que desempenha para o desenvolvimento social e regional do sul do Brasil. Ao lado de diversos coautores da obra, fui professor do Curso de Especialização em Direitos Humanos nos polos de São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar. Ouvei histórias de profissionais do serviço social, pescadores, agricultores, religiosos, professores da rede pública e artesãos – gente que vive, no cotidiano das suas práticas, nossa proposta de emancipação humana, experimentada cotidianamente.

Nas travessias dos barcos que navegam em nossa Lagoa dos Patos, conheci professoras que ensinavam arte e fotografia para contribuir no reconhecimento social e na experimentação do conhecimento para libertação. Com essas vivências, entendi a simplicidade de colegas ao ministrarem cursos e atividades de extensão; percebi que a roupa que se veste pode significar símbolo de diferença, opressão e afastamento; aprendi que uma conversa na proa de uma canoa pode valer uma escolha para a vida; compreendi a necessidade do compromisso com a história de um povo; notei a relevância do processo de

associação, cooperação e sindicalização para a emancipação social e humana; observei que o Rio Grande do Sul é uma dimensão do rosto brasileiro na sua condição mais aguerrida: a sede por cidadania, por nacionalidade, por defesa da cultura nacional e a luta pela efetivação da solidariedade.

Também conheci outras faces da pobreza, da fome, da dificuldade no processo educacional, da doença e também da desilusão. Porém, antes de tudo, descobri que o sul do Brasil não passa de um território em que a fronteira é um desenho formal e que o coração do fronteiriço é um só, no Brasil, na Argentina e no Uruguai.

A presente Coleção, sabiamente intitulada **Olhares**, coloca a discussão dos Direitos Humanos no processo real da possibilidade da emancipação humana e, como tal, o desejo de desencadear ações pertinentes.

Boa leitura!

*Paulo Ricardo Opuszka*



# Apresentação

## **Diálogos para a construção de uma cultura de Educação em e para os Direitos Humanos**

A intensificação do debate acerca da necessidade de pacificação e da garantia de direitos essenciais à existência digna dos seres humanos tem lugar na cultura Ocidental, no contexto de reconstrução da Europa pós-Segunda Guerra Mundial. Tal diálogo acaba sendo simbolizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a qual foi produzida no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), aclamada em 1948, e em que se reconhece, em seu preâmbulo, que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade”.

Mesmo que idealizada há 65 anos, esta incisiva afirmativa continua exigindo nossa vigilância e atenção. Por esta razão, a DUDH reforça a necessidade de que cada Estado signatário promova, por meio do ensino e da educação, o respeito aos Direitos Humanos. Reconhecida como direito de caráter universal, através de expressa previsão no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a educação passa a integrar a pauta das principais discussões no âmbito das Organizações Internacionais. Estas são voltadas ao fomento e à estruturação de um plano de ação pedagógica destinado à valorização do ser humano em todas as suas dimensões, através do reconhecimento da dignidade da pessoa humana como parâmetro valorativo condicionante da atividade estatal e individual.

Não obstante às declarações de direitos e intenções, a violação dos direitos humanos fez parte de acontecimentos históricos e permanece fazendo parte do presente cotidiano da realidade mundial e do Continente Americano em particular, no entanto estamos começando a dar os primeiros e significativos passos para a superação desta vexatória realidade.

Na América Latina, a educação em e para os Direitos Humanos é uma prática recente, fruto dos movimentos populares surgidos concomitantemente aos processos de transição democrática (ação de retomada do Estado de Direito democrático, o qual sucumbiu, em mãos de regimes autoritários, a diversos países durante as décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990) vivenciados por vários Estados. Precisamente por isto, sua implementação tem sido realizada de forma diferenciada e acorde com a realidade nacional e com o desenvolvimento local de políticas públicas e a capacidade de ação de entidades não governamentais vinculadas aos Direitos Humanos.

Neste contexto, as atividades educacionais surgem como principal meio de consolidação e difusão de uma cultura de paz e de reconhecimento dos Direitos Humanos entre as comunidades envolvidas em conflitos internacionais e internos, submetidas a qualquer tipo de violência física, psíquica ou estrutural que impeça o pleno desenvolvimento humano.

O apelo da DUDH, reafirmado em tantos outros documentos das Nações Unidas, se concretiza no Brasil através de sua acolhida na Constituição Federal de 1988, em um novo arcabouço jurídico infraconstitucional e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Não obstante, os esforços para a efetivação, universalização e a salvaguarda dos Direitos Humanos não se esgotam na adesão, por parte do Estado brasileiro, a DUDH, convenções, a protocolos, ou à criação de instrumentos legais. Justifica-se, portanto, a necessidade premente de criação e incremento de políticas públicas capazes de promover uma cultura de paz e de reconhecimento dos Direitos Humanos, sua

respectiva defesa e o conseqüente combatem a todo o tipo de violações cotidianas que possam sofrer.

Os textos deste segundo volume da Coleção Olhares e Reflexões sobre Direitos Humanos e Justiça Social tratam, precisamente, de Cultura e Educação. Nesse sentido, o primeiro texto deste volume, de autoria de Raquel Fabiana Lopes Sparemberger e Carlos Alexandre Michaello Marques, juristas e professores do Curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos, abordam o Multiculturalismo e do Universalismo. Na seqüência, o texto de autoria da jurista Angélica Barroso Bastos visa nos brindar com uma análise dos processos educacionais introduzidos na colônia brasileira e de que modo uma educação tardia desta colônia de exploração de manufaturas pode ter influenciado na formação do Brasil contemporâneo.

O texto seguinte, da doutora em Filosofia do Direito e professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mariá Brochado, aborda a temática da cidadania como relação de pertença com a cultura, de modo a poder se afirmar uma cidadania cultural, sua formação como autêntica paideia, bem como a positivação dos direitos culturais no sistema jurídico brasileiro.

Na seqüência, o texto de autoria de Roberto Bueno, doutor em Direito e professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), busca ampliar o debate sobre o papel da educação e da igualdade de oportunidades no marco de uma sociedade aberta democrática, cuja proposição implica o desenvolvimento de caráter qualitativo das atuais instituições democráticas. A hipótese da qual parte o professor, é de que a educação em e para os Direitos Humanos e a igualdade de oportunidades exercem um papel imprescindível como fonte dos objetivos que se propõe uma sociedade aberta democrática. Exemplos destes propósitos são o asseguramento das liberdades, da justiça social sob níveis de desigualdade sociais, politicamente legitimados e legitimáveis. O artigo ressalta,



em suma, a função da intervenção cidadã para a solidificação das estruturas democráticas, levando-nos a questionar qual o papel que deve desempenhar a educação neste contexto de contínua transformação.

Dando continuidade ao pensamento inclusivo, oferecem-se a nossa leitura dois textos instigantes. O primeiro, do filósofo e cientista social Joseph Handerson e do sociólogo e professor Luis Meza Alvarez, apresenta, em seu conteúdo, dois trabalhos de pesquisa desenvolvidos respectivamente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e na Universidad Nacional de Colombia (UNC). As investigações retomam o tema da presença de estudantes afrodescendentes no Ensino Superior, nos dois Estados nacionais, como um assunto de direito e em uma perspectiva de transformação do espaço universitário através de políticas de ação afirmativa que garantam o acesso, a permanência e o diálogo de saberes com grupos historicamente excluídos, para uma verdadeira democratização da Universidade. Os resultados das duas investigações evidenciam que, no quadro atual, a universidade continua a contribuir para um projeto excludente de país, como tem sido até agora o modelo de nação construído desde o século XIX tanto no Brasil como na Colômbia, especialmente para os descendentes de africanos.

O texto seguinte, de autoria do doutor em Antropologia e professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGs) Antonio H. Aguilera Urquiza e da doutora em Educação e professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) Adir Casaro Nascimento, tem como fundamento as pesquisas de acompanhamento de políticas públicas de formação de professores indígenas realizadas desde o início dos anos 2000 e, no que concerne ao foco do paper em tela, os autores demonstrarão que o diálogo com os povos indígenas, seus saberes e suas concepções de mundo, de sociedade e economia, podem abrir inéditas possibilidades para as Universidades e para os próprios povos indígenas no

enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não índios.

Desde uma perspectiva mais ampla, o doutor em Filosofia Giuseppe Tosi e a doutora em Educação Maria de Nazaré Tavares Zenaide, ambos professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresentam-nos a trajetória, as tendências e os desafios a que se enfrenta uma educação em e para os Direitos Humanos no Brasil.

Para terminar, a jurista e membro da equipe do Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio Grande (PGEDH/NUPEDH/FURG), Clarice Gonçalves Pires Marques, avalia, em seu texto, o papel da educação em e para os Direitos Humanos no ensino a distância.

Tais como as autoras e os autores desta coletânea propõem e demonstram desde distintas abordagens, a Educação em e para os Direitos Humanos não pode prescindir de fundamentos teóricos e de metodologias dinâmicas, ativas, participativas e com diversas formas de linguagens. Nas páginas que seguem a leitora e o leitor encontrarão respostas aos seus interrogantes, mas, mais do que respostas, sentirão o desejo de se adentrar nesta jornada e com ela a salutar a vontade de contribuir.

*Sheila Stolz*



# *Multiculturalismo e universalismo: reflexões sobre Direitos humanos e o direito à cultura*

*Multiculturalism and universalism: reflections on  
human rights and the right to culture*

*Multiculturalismo y universalismo: reflexiones sobre l  
os derechos humanos y el derecho a la cultura*

*Raquel Fabiana Lopes Sparemberger*

*Carlos Alexandre Michaello Marques*

## **Introdução**

A discussão em torno dos direitos humanos é terreno fértil para o surgimento de diversas construções teóricas que passam pelo processo de inclusão e exclusão de múltiplos temas como o debate que orbita em torno do direito à cultura.

O estudo dos direitos humanos passa atualmente por uma afirmação, pois sistematicamente processos tenentes a globalização, para alguns autores coloca em confronto com a própria sobrevivência do respeito a certas diversidades e, claro a mais importante, a cultura dos povos de Estados que mais ou menos estão envolvidos dependendo das conjunturas internacionais que os atingem.

De certo que para compreensão do direito à cultura é indispensável para identificação conceitual dos direitos humanos no Brasil, momento em que serão expostos os contrapontos entre a doutrina especializada acerca da própria

afirmação dos direitos humanos no contexto histórico, visando com isso abarcar os rumos de uma nova política de redução das desigualdades baseadas em discursos equivocados e de aspecto pejorativo no que tange a identidade cultural.

Dessa feita, imperioso, de igual monta a análise do universalismo e do relativismo cultural como diálogo imprescindível para o entendimento da direito à cultura como construto integrante ou não dos direitos humanos na atualidade. E o sopesamento acerca das liberdades individuais e da construção coletiva é imanente a luta pelo entendimento do multiculturalismo como fenômeno de pertencimento do indivíduo na sociedade internacional.

### **1. Direitos Humanos: abordagem conceitual**

A globalização[1] é um processo de expansão e de uniformização da economia, e da cultura, é um caminho sem volta, e atinge a todos os países do globo com intensidade e graus diversos, mudando as noções de tempo e espaço, e almejando um novo entendimento do que é ser “global” e ser “local” num mundo pós-moderno. Dentre tantos problemas que surgiram com a globalização destaca-se a padronização cultural que afeta consideravelmente vários grupos étnicos, que acabam sucumbindo culturalmente frente às influências globais (MORIN; KERN, 2003).

As sociedades vivem e convivem a partir de realidades que podem ser caracterizadas como multiculturais. Tal observação, permite ou possibilita a discussão de como se concebe ou se estrutura o conceito de Direitos Humanos.

“Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito [...]”. Assim dispõe a primeira parte do artigo I da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948.

Pensando um conceito de Direitos Humanos a partir da Declaração, estes podem ser compreendidos como “as faculdades, liberdades e reivindicações inerentes a cada pessoa pelo simples fato da sua condição humana”, tratando-se,

assim, de direitos inalienáveis e independentes de qualquer fator particular como raça, religião, nacionalidade, sexo, etc[2].

Para Dalmo Dallari (1998, p. 7), a expressão “Direitos Humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana, considerando esses direitos como fundamentais, uma vez que são essenciais para a existência e o desenvolvimento do Ser Humano. De uma forma mais simplista, diz-se que os direitos humanos correspondem as necessidades básicas da pessoa humana, sendo essas, necessidades comuns a todos e que uma vez atendidas garantem a sua dignidade.

Observa-se que a garantia da dignidade do Ser Humano é o fundamento da existência dos Direitos Humanos e que falar de dignidade, nesse contexto, é falar do resultado que se obtém quando as condições mínimas de vida são garantidas às pessoas. Tendo acesso à educação, ao trabalho, a moradia, a saúde entre outros, faz-se com que o sujeito possa participar da vida em sociedade, com a sua dignidade assegurada. O respeito pela dignidade da pessoa humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos.

É direito das pessoas que vivem na mais absoluta pobreza, por exemplo, exigir que se coloque um fim a injustiça e a exclusão que as mantém presas em uma situação de privação, bem como, para que elas possam exercer o controle sobre as decisões que afetam suas vidas. Com isso, tal parcela da população estaria reivindicando sua dignidade.

Sobre o significado da dignidade, citando o jurista alemão Dürig, Ingo Sarlet (apud JACINTHO, 2006. p. 40) diz que: “a dignidade da Pessoa Humana poderia ser considerada atingida sempre que a pessoa concreta (o indivíduo) fosse rebaixada a objeto”, ou seja, “sempre que a pessoa venha a ser descaracterizada e desconsiderada como sujeito de direitos”.



Em suma, pode-se dizer que a dignidade designa aos direitos humanos o dever da sua preservação e que sendo assim, a missão de tais direitos é tornar a dignidade o valor supremo de uma sociedade.

Verifica-se então, que os Direitos Humanos podem ser conceituados como “direitos inerentes à vida, à segurança do indivíduo, aos bens que preservam a humanidade”. É a expressão de valores superiores que se concretizam na figura dos seres humanos e podem ser entendidos, ainda, como o produto da competência legislativa do Estado ao reconhecer direitos e estabelecer um equilíbrio na sociedade (DORNELLES, 1989, p. 9).

Percebe-se que para alguns autores os Direitos Humanos são direitos inerentes à natureza humana. Tal idéia, que teve sua origem no jusnaturalismo moderno de John Locke[3], parece ter sido mantida, mesmo que de forma distinta, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, quando declara que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. O que é uma maneira diferente de dizer que os homens são livres e iguais por natureza (BOBBIO, 1992, p. 28-29).

No entanto, existem outros autores que afirmam serem, os Direitos Humanos, a expressão de uma conquista social através de um processo de luta política.

Nesse sentido Flavia Piovesan, citando Hanna Arendt (2002, p. 40), assevera que “os direitos humanos não são um dado, mas sim um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução”. De acordo, também está a manifestação de Ignacy Sachs (apud PIOVESAN, 2002, p. 40), quando afirma que:

Não se insistirá nunca o bastante sobre o fato de que a ascensão dos direitos é fruto de lutas, que os direitos são conquistados, às vezes, com barricadas, em um processo histórico cheio de vicissitudes, por

meio do qual as necessidades e as aspirações se articulam em reivindicações e em estandartes de luta antes de serem reconhecidos como direitos.

Diante da polêmica de serem eles direitos naturais, positivos ou direitos históricos, parece mais adequada a conceituação de Norberto Bobbio (1992, p. 30) quando sustenta que: “os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declarações de Direito), para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”.

Este célebre autor explica ainda que “quando os direitos do Homem eram considerados unicamente como direitos naturais, a única defesa possível contra a sua violação pelo Estado era um direito igualmente natural, o chamado direito de resistência”, desta forma quando as Constituições passaram a reconhecer a proteção jurídica destes direitos, eles se transformaram em direitos positivos, tornando possível a promoção de ações judiciais contra os órgãos do Estado (BOBBIO, 1992, p. 31).

De acordo com Dornelles (1989, p.12):

Cada uma dessas concepções representa diferentes momentos da história do pensamento e das sociedades humanas, construindo um conjunto de argumentos de caráter filosófico que passa a justificar a escolha de um elenco de direitos, em detrimento de outros, como os “verdadeiros” e absolutos direitos humanos.

Avaliando do ponto de vista histórico, tem-se que a idéia de “Direitos Humanos” não é recente[4], mas que foi nos últimos dois séculos que as lutas pela dignidade humana, pela liberdade e pelo fim da exploração e opressão acabaram colocando em cena de forma latente os ditos Direitos, que adquiriram

respeitabilidade e se expandiram após a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na Revolução Francesa, em 1789. Desde aí a “prática” dos Direitos Humanos foi se expandindo progressivamente até chegarmos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, que foi aprovada como um código de princípios e valores universais a serem respeitados pelos Estados.

Segundo o Relatório Azul (2002, p. 543):

Quando a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, o mundo vivencia profundas distorções políticas e sociais, urgindo a uma reação geral que voltasse olhos, corações e ações para as desigualdades abissais e violentas aberrações cometidas contra o Ser Humano. A Declaração registra: ‘o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da humanidade’ e o ‘advento de um mundo em que os seres humanos gozem de liberdade, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta aspiração do homem’.

Flávia Piovesan (2002, p. 40), em seus estudos, destaca a concepção contemporânea de direitos humanos, “que veio a ser introduzida com o advento da Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993”. Afirma, a autora, que: “Essa concepção é fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, que constitui um movimento extremamente recente na história, surgindo, a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo”. Segundo ela, a partir daí, “se desenha o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea”.

Com relação a este tema, traz-se a discussão doutrinária existente envolvendo as chamadas “gerações de direitos”, classificadas, em um primeiro momento, como sendo três. Na primeira geração tem-se os direitos civis e políticos, que são os “direitos individuais vinculados à liberdade, à igualdade, à propriedade, à segurança e à resistência às diversas formas de opressão” e por versarem sobre “direitos de defesa e serem estabelecidos contra o Estado, têm especificidade de direitos negativos”. Os de segunda geração são os direitos sociais, econômicos e culturais, “fundados nos princípios da igualdade e com alcance positivo”, por não serem contra o Estado, mas serem garantidos e concebidos pelo poder público - esses direitos continuam sendo individuais. Na terceira geração temos os direitos metaindividuais, direitos coletivos e difusos, “direitos de solidariedade”, não sendo mais direitos individuais e tratando-se de “direitos relacionados ao desenvolvimento, à paz, à autodeterminação dos povos, ao meio ambiente sadio, à qualidade de vida, o direito de comunicação, etc.” (WOLKMER, 2001, p. 7-9).

Wolkmer (2001, p. 4 e 12-15) fala ainda de outras duas gerações (a quarta e a quinta), que abordariam os “novos” direitos. Diz que tais direitos “materializam exigências permanentes da própria sociedade diante das condições emergentes da vida e das crescentes prioridades determinadas socialmente.” Tendo na quarta geração os direitos referentes à biotecnologia, à bioética e à regulamentação da engenharia genética e na quinta geração os direitos advindos das tecnologias de informação (internet), do ciberespaço e da realidade virtual em geral.

Falou-se, anteriormente, em divisão doutrinária tendo em vista a opinião de alguns doutrinadores, como Carlos Weis (apud CORRÊA, 2007, p. 24), quando aduz que “as chamadas gerações de direitos levam a retórica de que

os Direitos Humanos podem ser implantados em fases sucessivas, contrariando a indivisibilidade e interdependência” destes direitos.

De acordo com tal posicionamento está Cançado Trindade (apud WOLKMER, 2001, p. 6) ao fazer sua argumentação de não fragmentação dos direitos, uma vez que entende que as “compartimentalizações dos direitos, defendida pela teoria das gerações de direitos, não contribui para uma compreensão mais lúcida da trajetória do Direito Internacional dos Direitos Humanos” e propõe, para a expansão e fortalecimento de tal idéia, que se impunha uma visão “necessariamente integral dos direitos humanos, a abarcar todos os domínios da atividade humana (o civil, o político, o econômico, o social, o cultural)”.

Sob as formas de efetivação dos direitos humanos, Cançado Trindade (apud RELATÓRIO AZUL, 1998, p. 13) defende que: “As normas nacionais e internacionais de proteção formam um todo harmônico, não mais se justificando abordá-las, como no passado, de forma compartimentalizada. Convergem em seu propósito comum e último de proteção do ser humano”. Este autor demonstra estranheza ante o fato de que, inexplicavelmente, segundo ele, não se esteja dando aplicação cabal ao art. 5º, parágrafo 2º, da Constituição Federal Brasileira vigente, de 1988, “o que acarreta responsabilidade por omissão”. Diz que, de acordo com seu entendimento, por força do referido artigo, “os direitos consagrados nos tratados de Direitos Humanos em que o Brasil é parte incorporam-se *ipso jure* ao rol dos direitos constitucionalmente consagrados” e assim devem ser tratados, “pra buscar assegurar um maior grau de proteção aos Direitos Humanos de todos quantos vivam no Brasil”.

Em concordância com o exposto está Carlos Weis (2009a) quando assevera que:

A Constituição Federal de 1988, inspirada pelo ideal de mudança da realidade brasileira, previu a integração das normas do Direito Internacional dos Direitos Humanos à legislação interna (art. 5º, § 2º), tendo como consequência não só a reiteração dos direitos constitucionalmente assegurados, mas a geração de novos direitos civis e políticos e, sobretudo, econômicos, sociais e culturais.

Este autor defende ainda que sejam aprofundados, em nosso país, os conhecimentos sobre a estrutura, a natureza e o conteúdo que formam o sistema internacional de direitos humanos, para “permitir sua efetiva aplicação às relações de direito interno, conjugando-o com as regras constitucionais e legais, abrindo novas possibilidades de intervenção do Direito sobre a realidade social” (WEIS, 2009a).

Para Corrêa (2002, p. 224), o grande desafio das sociedades modernas é de que a reconstrução do espaço público-estatal fora da lógica do lucro e da mais-valia depende da conscientização e da organização articuladas dos excluídos, oprimidos e discriminados de qualquer espécie, que são sujeitos políticos fundamentais nesse processo em busca de um novo “horizonte de sentido”, e nesse espaço é que se podem construir os Direitos Humanos.

Falk (1999, p. 274) acredita que a globalização já está provocando um maior interesse da humanidade por políticas sociais e econômicas novas, vinculando essas necessidades ao conceito de Direitos Humanos:

[...] o cidadão tem o direito, entre várias outras coisas, de esperar que o governo e os líderes políticos cumpram a lei, incluindo as obrigações internacionais relativas à organização da sociedade nacional. E, de facto, a globalização está já a gerar um interesse sem precedentes pela implementação dos direitos econômicos e sociais a nível interno como parte do pacote dos direitos humanos. Trata-se de uma nova



tendência no âmbito do ativismo dos direitos humanos nas sociedades ocidentais, que no passado tendiam a limitar a sua preocupação operacional relativa aos direitos humanos ao domínio demarcado pelos direitos civis e políticos.

Diante de todo o exposto não se poderia deixar de trazer o alerta de que se deve ser cuidadoso ao permitir a interpretação destorcida dos Direitos Humanos, que pode resultar na aplicação contrária à almejada. Diz-se isso tendo em vista que essas palavras (Direitos Humanos) acabaram se tornando tão complacentes e maleáveis, que puderam ser manipuladas e usadas na defesa de muitas atrocidades cometidas contra os seres humanos, a exemplo do Ato Institucional nº 5[5], considerado pela história o documento jurídico mais infame que o Brasil já teve e que, entretanto, em suas primeiras linhas, reportava-se, cinicamente, a uma “autêntica ordem democrática, baseada na liberdade e no respeito à dignidade da Pessoa Humana”, ou ainda, do Estado de Israel, que faz questão de apresentar-se como defensor dos direitos humanos, mas talvez seja o único país do mundo onde práticas de tortura (desde que sejam torturas “módicas”) para extrair informações de prisioneiros políticos contam com o aval do Poder Judiciário (TRINDADE, 2002, p. 15-16). Sabe-se que existe uma infinidade de pessoas que tem seus direitos violados todos os dias e isso é inaceitável, mas parece ainda mais inescrupuloso que um Estado (seus governantes) cometa atrocidades invocando os Direitos Humanos, pois, nas sábias palavras de Dalmo Dallari (apud WEIS, 2009b), “não existe respeito à pessoa humana e ao direito de ser pessoa se não for respeitada, em todos os momentos, em todos os lugares e em todas as situações a integridade física, psíquica e moral da pessoa”.

Este, de maneira sumária, é o quadro de algumas questões que se apresentam no debate atual sobre os Direitos Humanos. Percebe-se que as doutrinas referentes a estes direitos não constituem um campo consensual e

pacífico, mas que os diferentes segmentos se tornam aliados quando o que está em jogo é o respeito à dignidade humana. As necessidades humanas vão se transformando e junto com elas as concepções e os direitos estarão sempre em constante alteração, pois nas palavras de Bobbio (1992, p. 19) “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”. E nesse sentido deve-se estar atento, não só a situação do imenso número de pessoas que não atingem sequer um mínimo de condições para o alcance da dita dignidade, mas também as diferenças existentes entre os seres humanos (principalmente em termos culturais) para que em respeito a determinados direitos não se acabe violando outros.

## **2. Direitos Humanos: universalismo e relativismo cultural**

Autores como Boaventura de Sousa Santos e Joaquim Herrera Flores, trabalham com a idéia de que é necessário o reconhecimento da diferença através de espaços de diálogo entre tradições culturais diversas, “objetivando alcançar uma universalidade legítima dos direitos humanos contra-hegemônicos”[6]. Ressaltam a importância da “consciência de incompletude das próprias construções culturais para a construção do novo paradigma” e conclui que tais fatores poderiam trazer, gradativamente, o surgimento de um “consenso normativo verdadeiramente universal de direitos humanos, livre de normas e valores impostos pelas potências hegemônicas da globalização econômica” (BARROS FILHO, 2007, p. 133).

Para Barros Filho (2007, p. 127) “o debate universalismo *versus* relativismo cultural” apresenta pólos contrários à proposta intercultural, explicitando que tais extremismos ora levam ao etnocentrismo[7], ora tem as inúmeras realidades culturais como absolutas e incapazes de questionamento.

Assim, aduz que o relativismo não nos leva a uma concepção construtivista de direitos humanos, por não apresentar uma busca pela construção conjunta dos paradigmas e caracteriza o universalismo ocidental como sendo a manifestação de localismos globalizados[8] (referindo-se a globalização excludente) e que, por tal motivo, este último se afasta de qualquer concepção alternativa de direitos humanos.

Como se pode perceber, não há como falar de universalismo dos direitos humanos sem vinculá-lo a questões pertinentes à globalização, até porque existe uma posição doutrinária quase que dominante que trata a globalização como causa expansiva da perda de identidades culturais.

Para este autor, na lógica da visão do regime de direitos humanos como afirmação da hegemonia ocidental pode-se dizer que através da noção de universalismo, “os direitos humanos permitem que os valores ocidentais se disfarcem de universais, denegrindo assim outras culturas e valores” (GHAI, 2003, p. 562).

Com relação a universalidade dos direitos humanos ser um fator negativo frente aos diferentes meios culturais presentes no mundo, não se trata de opinião unânime, como percebe-se através do posicionamento de Gregori (1998, p. 23) quando defende que tal universalidade garantiu o reconhecimento de que, “independentemente das circunstâncias de tempo e espaço, todo ser humano carrega dignidade que lhe é inerente e que não lhe pode ser negada em nome da razão de Estado ou de qualquer outro argumento”.

Cançado Trindade (2003, p.p. 335-336) discorre sobre a contraposição dos particularismos culturais à universalidade dos direitos humanos e se posiciona no sentido de que:

[...] as culturas não são pedras no caminho da universalidade dos direitos humanos, mas sim elementos essenciais ao alcance desta

última. A diversidade cultural há que ser vista, em perspectiva adequada, como um elemento constitutivo da própria universalidade dos direitos humanos, e não como um obstáculo a esta. [...] Não é certo que as culturas sejam inteiramente impenetráveis ou herméticas. Há um denominador comum: todas revelam conhecimento da dignidade humana. [...] O respeito pelo próximo constitui um princípio básico comum a todas as culturas, crenças e religiões.

O autor faz o alerta da necessidade de distinguir-se “a busca das raízes sociais e da autoidentidade como uma reação à chamada modernização [...] da possível invocação de um passado cultural como meio de manipulação política”. Argumentando que em nome dos particularismos culturais tem se cometido “abusos contra os direitos humanos por parte das elites políticas manipuladoras que sequer seguem as práticas culturais que invocam”. Reforça que não se pode deixar esse aspecto passar despercebido, “sobretudo em relação a países apegados a certas práticas culturais mas governados por elites distanciadas da realidade das bases das sociedades nacionais” (TRINDADE, 2003, p.p. 322 e 336).

Frente às diversas e diferentes opiniões apresentadas, chega-se ao que parece mais adequado no que tange o respeito à diversidade cultural e a garantia de não violação da dignidade da pessoa humana. Trata-se da idéia, que traz Requejo (2006), de um “mínimo universal”<sup>[9]</sup>.

Para ele o caráter “universal” de certos direitos contidos na Declaração de 1948 é questionável. Afirma que a conveniência de respeitar e proteger um conjunto de direitos para todas as pessoas como base da legitimidade dos sistemas políticos ficou explícito na referida declaração e que tal conjunto de direitos não supõe um determinado estilo de vida, mas sim um conjunto de condições que se presume necessárias para desenvolver uma vida com dignidade.

Cabendo, assim, a reflexão de se os direitos da Declaração condizem com o caráter multicultural do mundo (REQUEJO, 2006).

Expõe, ainda, o autor, que tem-se alguns direitos que parecem ser comuns, desde uma perspectiva moral e transcultural, como, por exemplo, o acesso a condições mínimas de habitação, alimentação, segurança ou até mesmo, a proteção contra a tortura e práticas de genocídio. Mas nem todos os direitos possuem esta característica de “essenciais” e com isso o que deve ser observado é o respeito as diferentes concepções morais que se tem sobre alguns outros direitos, entenda-se, por exemplo, que não se pode equiparar a decisão de um Estado de favorecer determinada religião – uma vez que a declaração pretende a neutralidade no tocante a tal assunto – com a decisão de praticar torturas ou genocídios (REQUEJO, 2006).

Diante do exposto, percebe-se que tal autor defende que, sob a perspectiva multicultural dos direitos humanos, devem ser distinguidos os direitos que constituem condições essenciais para o desenvolvimento de uma vida plenamente humana e os direitos que, apesar de amplamente aceitos nas sociedades liberais ocidentais, não são indispensáveis.

### **3. Direitos humanos e o respeito à cultura**

Segundo Montiel (2003, p. 18) “a cultura é uma elaboração comunitária mediante a qual os indivíduos se reconhecem, se auto-representam e assinalam significações comuns ao mundo que os rodeia”. Porém, na era da globalização a uniformização cultural torna-se visível nos modos de vida, nas línguas, nos hábitos de consumo, na alimentação, nos modos de pensar e agir.

Pode-se atribuir, ainda, o significado que traz Margulis (1997, p. 41) quando fala da existência, em cada sociedade, de códigos culturais que podem ter diferente alcance espacial que vai desde códigos particulares que só afetam a pequenos grupos – como, por exemplo, tribos que compartilham senhas

identificatórias – até códigos mais amplos presentes em zonas urbanas ou determinadas regiões que se caracterizam como uma mesma cultura por partilharem de uma mesma linguagem, mesmos costumes, valores, crenças, tradições e etc.

Soriano (2004, p.p. 43-44), citando Joseph Raz, salienta a importância da cultura para o ser humano na qualidade de membro de uma determinada cultura, alegando que apenas a partir deste entorno se pode facilitar “as oportunidades ou horizonte de vida de cada pessoa, especialmente se o grupo cultural é próspero; as relações sociais ou o contato de cada um com os demais” e o fato de que a identidade da pessoa vem do grupo ao qual ela pertence. Esses fatores resumem a relevância que tem a composição cultural como determinação do marco, alcance e sentido da liberdade dos indivíduos. O autor defende o multiculturalismo ou a diversidade de culturas em um território por entender que se trata de formulação e preservação de identidade[10].

Pode-se dizer que ao contrário da liberdade individual, a liberdade cultural é coletiva, pois reserva a um determinado grupo de pessoas o direito de adotar o modo de vida de sua preferência, garantindo a liberdade em seu conjunto e protegendo, além do grupo, os direitos de cada um de seus membros (CUÉLLAR, 1997, p. 22). Embora, na opinião de Cançado Trindade (2003, p. 319) os direitos culturais devem se revestir em uma “simbiose do individual e grupal, revelando uma dimensão a um tempo individual e coletiva.”

Se avaliarmos que, dentro de um quadro sociocultural específico a construção de uma identidade oportuniza aos indivíduos e à coletividade certa autopercepção, no sentido de “pertencer”, da identificação com os valores, códigos de comportamento, significações e, sobretudo, da seguridade existencial (MONTIEL, 2003, p.p. 24-25), perceber-se-á que a cultura não deve se constituir em privilégio para um determinado seguimento da sociedade, mas sim



em direito humano fundamental. Assim, pode-se entender a importância da afirmação de cada cultura através dos direitos culturais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 já previa, mesmo que timidamente, a aplicação de direitos culturais, quando no seu art. XXVII dispõe que “Todo homem tem direito a participar da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”[11].

Após, e de forma mais incisiva, surge o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos[12], no qual (no art. 27) pode-se ler que:

Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de terem em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua.

Contudo, este artigo recebeu críticas de alguns autores, como Ghai (2003, p.p. 571-572) por ser considerado de redação limitada, ao reconhecer os seus direitos, não às minorias como grupos, mas sim como membros individuais, negando, assim, o status legal ou coletivo às minorias, o que implicaria na abstenção do direito de autodeterminação desse coletivo.

Como alternativa a esta lacuna o autor apresenta a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Lingüísticas[13], aprovada em 18 de dezembro de 1992. Esta estabelece obrigações positivas, determinando a obrigação do Estado de proteger a identidade das minorias, como se observa no art. 1º, 1 e 2:

1. Os Estados protegerão a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e lingüística das minorias dentro de seus respectivos territórios e fomentarão condições para a promoção de identidade.
2. Os Estados adotarão medidas apropriadas, legislativas e de outros tipos, a fim de alcançar esses objetivos.

Por ser o Brasil um dos países com maior diversidade cultural concentrada num mesmo território e tendo em vista a erupção, na década de 60, de diversos novos movimentos sociais (como o de negros, mulheres, índios, trabalhadores, homossexuais, etc.) que reivindicavam a criação de novos direitos que estivessem efetivamente vinculados ao cidadão, bem como levando em consideração as referidas declarações internacionais, começa-se a pensar em direitos culturais como direitos fundamentais, fato que acaba culminando na inclusão da proteção de tais direitos quando da elaboração da Constituição Federal de 1988. A partir daí surge uma “nova ‘Ordem Constitucional da Cultura’ ou uma ‘Constituição Cultural’, presentes nos artigos 215 e 216 da mesma” (FERNANDES, 2008, 205-208).

Mas o que vem a ser direitos culturais? Nas palavras do mesmo autor (2008, p. 207):

[...] são aqueles direitos que o indivíduo tem em relação à cultura da sociedade da qual faz parte, que vão desde o direito à produção cultural, passando pelo direito de acesso à cultura até o direito à memória histórica.

O *direito de produção cultural* parte do pressuposto de que todos os homens produzem cultura. Todos somos, direta ou indiretamente, produtores de cultura. É o direito que todo cidadão tem de exprimir sua criatividade ao produzir cultura.

O *direito de acesso a cultura* pressupõe a garantia de que, além de produzir cultura, todo indivíduo deve ter acesso aos bens culturais produzidos por essa mesma sociedade. Trata-se da democratização dos bens culturais ao conjunto da população.

E, finalmente, o *direito à memória histórica* como parte dessa concepção de Cidadania Cultural, segundo o qual todos os homens têm o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição e a sua história.

Para ele estes três grupos de direitos culturais pertencem, interdependentemente, a concepção de Cidadania Cultural[14].

Gohn (2005, p.p. 19-20) traz a concepção de direito cultural tratado num contexto de justiça cultural, que para ela pode ser uma alternativa para o futuro, no sentido de “equacionamento dos conflitos”. Trata-se de uma abordagem ampla que perpassa a visão que o senso comum tem de que cultura se reduz apenas às manifestações artísticas[15]. É um campo que abrange questões relacionadas às múltiplas dimensões do ser humano (etnia, gênero, religião, nacionalidades, faixas etárias), ao produto gerado por estes através de suas relações sociais (as formas e os meios de comunicação, as expressões artísticas, manifestações culturais, o esporte e o lazer, as práticas de ensino e aprendizagem), bem como aos hábitos e comportamentos (respeito à natureza), penetrando também no modo de vida cotidiana (comer, trabalhar, vestir, morar, relacionar-se) e, ainda, estando presentes nos valores, formas de pensar e agir e nas concepções de mundo que vêm elaborando ao longo dos tempos. Devendo haver o reconhecimento e a realização ampla de todos estes aspectos, para que, assim, os indivíduos tenham a garantia de sua cidadania.

Como dito anteriormente foi através da Constituição, lei maior do nosso país, que tivemos garantidos os direitos culturais. Segundo Agra (2002,

p.p. 601-602) o termo cultura “foi usado pelo legislador constituinte para expressar um sistema de idéias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamentos e atitudes, que caracteriza determinada sociedade.”

O aspecto que se quer abarcar no presente trabalho é exatamente o de cultura enquanto referência à identidade, tratando-se de uma “forma integral de vida, criada tanto histórica como socialmente por uma comunidade”, de acordo com o modo particular que tal comunidade tem de se relacionar com a natureza que a cerca, com suas crenças e com outras comunidades, carregando o intuito de dar continuidade a sua existência através da transmissão de suas tradições, de uma geração para a outra (BASTOS, 2000, p. 762).

Nesse sentido nossa Constituição de 1988, estabeleceu novos parâmetros jurídicos relacionados ao respeito e a valorização da diversidade dos segmentos formadores da nação brasileira, trazendo a compreensão de uma dimensão pluriétnica e multicultural. Assim, encontramos disposto na Constituição:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Entendendo-se que através do seu § 1º a Constituição quer garantir o respeito e a manutenção cultural daquela parcela da população que tanto contribuiu para o desenvolvimento do país ao originar o processo de evolução sócio-cultural do Brasil, valorizando os fatores de diferenciação das culturas singulares, sendo elas indígenas, afro-brasileiros, populares e de outros grupos

(que pode-se considerar como sendo os imigrantes - italianos, japoneses, alemães, etc.).

Outros dispositivos da Carta Magna referentes ao nosso pluralismo cultural[16] são: o art. 215, § 2º, que fala da “fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”; o art. 242, §1º onde consta que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”; o art. 216, § 5º, que tomba “todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” e vinculado a este, o art. 68 que reconhece a propriedade das terras ocupadas pelos quilombolas (tema base deste trabalho acadêmico, o qual será abordado nos próximos capítulos) e os arts. 210, § 2º e 231, 232 referentes aos direitos dos povos indígenas.

O disposto no art. 216, § 5º nos permite avaliar Cultura como um produto de um grupo étnico e como consequência da organização de tal grupo. Daí a necessidade de constituição de um território para possibilitar esta organização, uma vez que o espaço que abriga determinadas culturas, passam a fazer parte da identidade étnica do grupo.

### **Considerações finais**

Os direitos humanos seja como imanentes a condição da pessoa fundamentas no direito natural, seja como construção das lutas históricas da sociedade, são eles multifacetados e quando incorporados ao ordenamento jurídico estatal tornam-se muitas vezes meios para alcançar a respeitável dignidade humana, mas que de qualquer sorte incluem de outra banda uma gama inumerável de direitos inerentes as pessoas e a sociedade.

Nesse sentido, a diversidade cultural como espectro reflexivo da coletividade, não só no Brasil, mas em todo o universo, é imensa e deve ser preservada, bem como a garantia da dignidade dos entes que compõe essas

diversas e diferentes culturas que necessitam ser respeitadas. Tendo como um dos caminhos possíveis para a efetivação de ambos ideais o diálogo entre o multiculturalismo e os direitos humanos, na busca de um consenso que seja um meio entre o universalismo dos direitos humanos e o relativismo cultural.

Este diálogo de igual modo passa necessariamente pela compreensão do fenômeno globalizante, que não se pode negar ou querer compreender de uma só análise ou em suas mínimas facetas, pois diante do envolvimento diuturno de um debate econômico que por vezes se utiliza da fâmula dos direitos humanos como mister de opressão e desmantelamento cultural.

Com efeito, diante das digressões e ilações realizadas e, em consonância com a análise do texto constitucional percebe-se que existe uma tentativa de construção de uma memória plural, que venha subsidiar uma nova política cultural para o país e que, afortunadamente, esse pensamento vem acompanhado do espírito de reduzir as desigualdades, mantendo o respeito às diferenças.

## **Referências**

AGRA, Walber de Moura. *Manual de Direito Constitucional*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

BARROS FILHO, Mario Thadeu Leme de. Um novo caminho para o direito internacional – o papel da sociedade civil internacional na construção da concepção intercultural dos direitos humanos. In: PIOVESAN, Flavia; IKAWA, Daniela (Coords.). *Direitos humanos: fundamentos, proteção e implementação*. v. 2. Curitiba: Juruá, 2007. p.p. 111-140.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Comentários à Constituição do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. v. 8: arts. 193 a 232 - 2ª ed.. São Paulo: Saraiva, 2000.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. 26. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto de 26 de outubro de 2006*. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2006/Dnn/Dnn11035.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Dnn/Dnn11035.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 4.887*, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.051*, de 19 de abril de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 20 out. 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.040*, de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 22 out. 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto Legislativo nº 143*, de 2002. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234865>>. Acesso em: 20 out. 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.132*, de 10 de setembro de 1962. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4132.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.985*, de 18 de julho de 2000. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9985.htm>>. Acesso em: 21 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/2186-16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2186-16.htm)>. Acesso em: 21 out. 2009.

\_\_\_\_\_. *Mensagem nº 967*, de 18 de julho de 2000. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/Mensagem\\_Veto/2000/Mv096700.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/Mensagem_Veto/2000/Mv096700.htm)>. Acesso em: 21 out. 2009.

CONVENÇÃO 169 DA OIT SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/consea/Static/documentos/Eventos/III\\_Conferencia/conv\\_169.pdf](http://planalto.gov.br/consea/Static/documentos/Eventos/III_Conferencia/conv_169.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2009.

CORRÊA, Marcos José Gomes. Direitos Humanos: concepção e fundamento. In: PIOVESAN, Flavia; IKAWA, Daniela (Coords.). *Direitos humanos: fundamentos, proteção e implementação*. v. 2. Curitiba: Juruá, 2007. p.p. 23-30.

CORREA, Darcisio. *A Construção da Cidadania*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2002.



CUÉLLAR, Javier Pérez (Org.). *Nossa diversidade criadora* – Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Tradução de Alessandro Warley Candeas. Brasília: UNESCO, 1997.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. Os princípios constitucionais culturais. In: LEITÃO, Cláudia (Org.). *Gestão Cultural: significados e dilemas na contemporaneidade*. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos constitucionais dos quilombos*. Gazeta Mercantil - Questões Fundiárias - Caderno A - Pág. 10. São Paulo, 23 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998 (Coleção Polêmica).

DECLARAÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS PERTENCENTES A MINORIAS NACIONAIS OU ÉTNICAS, RELIGIOSAS E LINGÜÍSTICAS. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec92.htm>>. Acesso em: 09 out. 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 09 out. 2009.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são Direitos Humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção Primeiros Passos; 229).

FALK, Richard. *Globalização Predatória: uma crítica*. Tradução Rogério Alves. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. A cultura no ordenamento constitucional brasileiro: impactos e perspectivas. In: *Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira*. v. 1. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

GERVÁS, Jesús Maria Aparício. *Educación Intercultural en el Aula de Ciencias Sociales*. Madrid: Edle, 2002.

GHAI, Yash. Globalização, multiculturalismo e Direito. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.p. 557-614.

GOHN, Maria da Glória. *Cidadania e direitos culturais*. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&ct=Direitos+culturais&td=todo>>. Acesso em: 12 out. 2009.

GREGORI, José. *Os cinquenta anos da Declaração Universal dos direitos humanos*. In: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung. Representação no Brasil. Centro de Estudos. Pesquisas n. 11. São Paulo, 1998. p.p. 23-28.

HERKENHOFF, João Baptista. *História dos Direitos Humanos no mundo*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro1/dhmundo/index.html#16>>. Acesso em: 23 set. 2009.

JACINTHO, Jussara Maria Moreno. *Dignidade Humana – Princípio Constitucional*. Curitiba: Juruá, 2006.

MARGULIS, Mario. Cultura y discriminacion social em la época de la globalizacion. In: BAYARDO, Rubens; LACARRIEU, Mónica (compiladores). *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires – Argentina: Caligraf, 1997. p.p. 39-60.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p.p. 15-56.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra pátria*. Tradução de Paulo Azevedo das Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS. Disponível em: <[http://www2.mre.gov.br/dai/m\\_592\\_1992.htm](http://www2.mre.gov.br/dai/m_592_1992.htm)>. Acesso em: 09 out. 2009.

PIOVESAN, Flávia. Globalização econômica, integração regional e direitos humanos. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do direito constitucional internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002. p.p. 39-77.

REIS, Marcus Vinícius. *Multiculturalismo e Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/senado/spol/pdf/ReisMulticulturalismo.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2009.

RELATÓRIO AZUL: *Garantias e Violações dos Direitos Humanos no RS*, 1997.  
Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do RS, 1998.

\_\_\_\_\_: *Garantias e Violações dos Direitos Humanos no RS*, 2001/2002. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do RS, 2002.

\_\_\_\_\_: *Garantias e Violações dos Direitos Humanos no RS*, 2002/2003. Porto Alegre: CORAG, 2003.

REQUEJO, Ferran. *Multiculturalidad y derechos humanos*. 2006. Disponível em: <<http://mugakmed.efaber.net:3000/noticias/noticia/81117>>. Acesso em: 25 set. 2009.

SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Garamond, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo – para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.p. 428-461.

\_\_\_\_\_; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de

Souza (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.p. 25-68.

SILVA, José Afonso da. *Comentário contextual à Constituição*. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ordenação Constitucional da Cultura*. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

SORIANO, Ramón. *Interculturalismo: entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba (Espana): Almuzara, 2004.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. *Gramsci e a comunicação: a mídia como aparelho privado de hegemonia*. Disponível em: <[http://www.faac.unesp.br/eventos/jornada2005/trabalhos/26\\_rafael\\_bellan.htm](http://www.faac.unesp.br/eventos/jornada2005/trabalhos/26_rafael_bellan.htm)>. Acesso em: 12 out. 2009.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Antropologia e diferença: quilombolas e indígenas na luta pelo reconhecimento do seu lugar no Brasil. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). *Elementos de Antropologia Jurídica*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008. p.p. 125-159.

\_\_\_\_\_; KRETZMANN, Carolina Giordani. Antropologia, multiculturalismo e Direito: o reconhecimento da identidade das comunidades tradicionais no Brasil. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). *Elementos de Antropologia Jurídica*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008. p.p. 93-124.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. v. 3. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

WEIS, Carlos. *O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/textos/tratado06.htm>>. Acesso em: 24 set. 2009a.

\_\_\_\_\_. *Os Direitos Humanos e os Interesses Transindividuais*. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/Congresso/Tese3.doc>>. Acesso em: 15 out. 2009b.

WOLKMER, Antônio Carlos. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos ‘novos’ direitos. In: LEITE, José Rubens Morato; WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). *Os “novos” direitos no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2001. p.p. 1-30.

## Notas de fim

[1] O que chamamos de globalização hoje em dia é o resultado no momento atual de um processo que se iniciou com a conquista das Américas e a expansão dominadora do ocidente europeu sobre o planeta. A primeira modernização no princípio do século XVI é a globalização dos micróbios, porque os micróbios europeus, como a tuberculose e outras enfermidades chegaram às Américas ao longo dos anos. Porém, os micróbios americanos, como os da sífilis, chegaram à Europa. Esta é a primeira unificação mundial danosa para todos. [...]. Este é um século de globalização e nesse sentido pudemos viver duas guerras mundiais, que começam no solo da Europa e se expandem e influenciam todo o planeta. Depois da última guerra mundial começa o processo de descolonização ou a emancipação relativa dos povos dominados. E, ao final dos últimos dez anos, com a derrubada do muro de Berlim e o fracasso do império soviético, tem-se a hegemonia, sobretudo a partir do centro norte-americano, do mercado mundial, com a dominação tecnológica e econômica do Ocidente. A segunda globalização, que é o negativo da primeira, é uma globalização minoritária. Começa no próprio coração das nações dominadoras. Primeiro com a concepção de Bartolomeu de las Casas, padre espanhol que provocou uma controvérsia, uma disputa teológica, ao dizer que os índios das Américas eram humanos como os ocidentais que tinham uma alma. Quase ao mesmo tempo Montaigne tem a mesma idéia, de que se devia considerar todas as culturas e civilizações não unicamente como inferiores em relação à ocidental, mas como também tendo suas virtudes e qualidades (MORIN; KERN, 2003, p. 39-40).

[2] Disponível em: <<http://definicion.de/derechos-humanos/>>. Acesso em: 15 set. 2009. Tradução livre.

[3] “Segundo Locke, o verdadeiro estado do homem não é o estado civil, mas o natural, ou seja, o estado de natureza no qual os homens são livres e iguais, sendo o estado civil uma criação artificial, que não tem outra meta além da de permitir a mais ampla explicitação da liberdade e da igualdade naturais” (BOBBIO, 1992, p. 29).

[4] Com relação a história dos Direitos Humanos, segundo José Damiano de Lima Trindade (2002, p. 16-21), pode-se adotar diferentes pontos de vista. É possível abordar a história filosófica, remontando-se, no mínimo até o estoicismo grego, por volta dos séculos II e III antes de Cristo, e a Cícero e Diógenes, na antiga Roma. Se for pelo aspecto político prerrogativas individuais para uma classe privilegiada já constavam na *Magna Charta Libertatum*, carta do rei inglês João Sem Terra, publicada em 1215. Também sob a análise da história social, que consta da luta, mesmo que oprimida pelo medo e com produção de escassos efeitos, dos explorados contra os exploradores, como, por exemplo, os servos, que em algumas ocasiões se revoltavam contra seus senhores, no Feudalismo. Ainda, num sentido próprio, em que se conceituem como “direitos humanos”, quaisquer direitos atribuídos a seres humanos como tais, pode ser assinalado o reconhecimento desses direitos na Antiguidade: no Código de Hamurabi (Babilônia - século XVIII antes de Cristo), no pensamento de Amenófis IV (Egito. século XIV a. C.), na filosofia de Mêncio (China. século IV a. C.), na República de Platão (Grécia. século IV a. C.), no Direito Romano e em inúmeras civilizações e culturas ancestrais (HERKENHOFF, 2009).

[5] O Ato Institucional nº 5 (AI 5), de 13 de dezembro de 1968, decreto emitido pelo regime militar brasileiro, nos anos seguintes do golpe de 1964, foi o instrumento jurídico que deu ao regime poderes absolutos. Teve como primeira



consequência o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano. Suspendeu todas as liberdades democráticas e direitos constitucionais, permitindo que a polícia efetuasse investigações, perseguições e prisões de cidadãos sem necessidade de mandato judicial. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ato\\_Institucional](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ato_Institucional)> e <<http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult1689u69.jhtm>> Acesso em: 22 set. 2009.

[6] “O conceito de hegemonia demonstra como um “bloco histórico” (conjunto de classes dominantes) instaura seu poder por meio do consenso. Para Gramsci, a hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, onde a dominação “física” e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social”. Tendo-se que o que vai contra “consenso”, essa dominação é tido como contra-hegemônico (SOUZA, 2009).

[7] Ação que eleva a categoria de universal, os valores da sociedade a que se pertence. Considera que o que é um bem para um, necessariamente também é para o outro. Trata-se de um posicionamento assimilacionista, através de uma postura egoísta e paternalista, possuidora de complexo de superioridade. Consiste em julgar as crenças, as tradições, os comportamentos e os costumes de outras culturas a partir de parâmetros de referencia da cultura própria. (GERVÁS, 2002, p. 18). Tradução Livre.

[8] Para Boaventura de Sousa Santos “a primeira forma de globalização é o *localismo globalizado*. Consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado

com sucesso, seja a actividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em *língua franca*, a globalização do *fast food* americano ou da sua

música popular, ou a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA”(SANTOS, 2003, p. 435).

[9] Tradução livre.

[10] Tradução livre.

[11] Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 09 out. 2009.

[12] Disponível em: <[http://www2.mre.gov.br/dai/m\\_592\\_1992.htm](http://www2.mre.gov.br/dai/m_592_1992.htm)> Acesso em: 09 out. 2009.

[13] Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec92.htm>> Acesso em: 09 out. 2009.

[14] O autor aborda o conceito de cidadania de Marshall, onde esta é constituída sob 3 elementos e dentre eles está o elemento social que se refere a “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social” e a partir deste conceito conclui que “os direitos culturais configuram-se como direitos sociais, pertencentes a chamada cidadania social” e por conseguinte constituem-se em autênticos direitos de cidadania (FERNANDES, 2008, p.p. 205-207).

[15] Referente a visão de “cultura erudita que é a expressão que designa a cultura acadêmico-formal. Refere-se especialmente à cultura artística adquirida ou aperfeiçoada em escolas de arte (música, arte plástica, etc.) nacionais ou

estrangeiras. Foi ao longo dos tempos importada e alienada, dominada pela orientação artística da Missão Artística Francesa trazida para o Brasil, em 1816, por Lebreton [...]” (SILVA, 2001, p. 82).

[16] Segundo Cunha Filho, “o princípio do pluralismo cultural consiste em que todas as manifestações de nossa rica cultura gozam de igual status perante o Estado, não podendo nenhuma, ser considerada superior ou mesmo oficial. A Constituição não admite hierarquia ou privilegiamento de expressões culturais, sejam produzidas por quem for, doutores ou analfabetos, camponeses ou urbanistas, ricos ou pobres” (CUNHA FILHO, 2003, p. 109).

# *Uma análise sobre a educação na formação do Brasil contemporâneo*

Analysis: how education is shaping contemporary Brazil

Un análisis sobre la educación en la formación del Brasil contemporáneo

*Angélica Barroso Bastos*

*A escola é parte do desenvolvimento social, político e econômico; é o ventre onde pode ser gestada uma sociedade mais justa, uma democracia mais forte, uma economia mais competitiva.*

*Antônio Carlos Gomes da Costa*

## **Introdução**

Os portugueses, ao chegarem às terras brasileiras, trouxeram um modelo de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação, apesar de que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

Caio Prado Jr., em várias passagens do livro *Formação do Brasil Contemporâneo (Colônia)* relata o quanto a carência educacional dos colonos portugueses que vieram para o Brasil influenciou no atraso da introdução de inovações tecnológicas na colônia, principalmente no que tange aos engenhos de açúcar e lavouras de algodão.

Ademais, quando necessitavam de alguma informação, os colonos procuravam-na nas experiências européias, que nem sempre eram adaptáveis à realidade brasileira por fatores como o clima, o relevo, a população, entre outros.

No entanto, um dos motivos de maior relevância para essa ignorância e carência educacional dos colonos dava-se pela formação destes, que vinham para o Brasil com o único intuito de explorar suas riquezas naturais, sem preocuparem-se, os colonos e a própria coroa portuguesa, em educar os nativos e aprimorar as técnicas de cultivo e plantio. Sem contar que, quando os filhos dos grandes agricultores e senhores de engenho estudavam, tinham uma educação européia, totalmente voltada para aquela realidade, que não condizia com a da colônia, não permitindo e também não se preocupando em repassar seus aprendizados para a população colonial.

Assim, visa o presente texto analisar como os processos educacionais foram introduzidos na colônia brasileira, e de que modo uma educação tardia desta colônia de exploração, pode ter influenciado na formação do Brasil contemporâneo.

### **Os jesuítas e a catequese**

Os primeiros jesuítas chegaram à colônia brasileira em 1549, comandados pelo padre Manoel de Nóbrega[1]. Dedicaram-se à propagação da fé católica e ao trabalho educativo com os indígenas, pois perceberam que se estes não fossem alfabetizados, não haveria como convertê-los ao cristianismo. Surge, assim, o catecismo.

A chegada dos jesuítas trouxe, além da religiosidade, da moral e dos costumes europeus, métodos e práticas pedagógicas, vez que todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio Studiorum*.

As aglomerações indígenas regidas sob a autoridade dos padres eram conhecidas como “reduções”, e o seu sistema de organização não fazia dos índios elementos ativos e integrados na ordem colonial, segregando-os.

Note-se que a preocupação da Coroa e dos jesuítas em catequizar e alfabetizar era apenas para com os indígenas, em se tratando dos escravos negros nada era realizado. Estes eram vistos apenas como mão-de-obra para exploração da colônia, não importando de sabiam falar, ler ou escrever.

Neste sentido, interessante citar Paulo Freire que, escrevendo sobre os dias atuais, nos remonta à séculos atrás, no que diz respeito à discriminação com os negros:

Quão ausentes da democracia se acham os que queimas igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... [2]

Porém, com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759, a educação brasileira vivenciou uma grande ruptura histórica, uma oposição ao modelo educacional que já havia sido implantado e consolidado.

Conforme José Luiz de Paiva Bello:

Os jesuítas foram expulsos das colônias em função de radicais diferenças de objetivos com os dos interesses da Corte. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. Além disso, Lisboa passou por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Deste modo, o sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo dele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação, isto porque a Coroa Portuguesa não estava preocupada com a formação dos colonos, mas única e exclusivamente com a exploração das riquezas naturais da colônia brasileira.

### **A ignorância dos colonos e os prejuízos desta para a economia da colônia**

Os colonos que vieram para o Brasil, colônia de exploração, não se preocupavam em aprimorar as técnicas de extração e aproveitamento do solo e das riquezas naturais, explorando-as até que se esgotassem. Não tinham uma visão futurista de que os recursos poderiam esgotar-se e, sem investimento e cuidado, a produção também iria diminuir.

Isso pode ser notado nas grandes lavouras, como as de algodão, tabaco e açúcar, onde a produção destes era de forma extremamente rudimentar, utilizando técnicas ultrapassadas e que exigiam muita força física, que por sua vez era realizada pelos escravos africanos.

Outros países e colônias aprimoravam, cada vez mais, suas técnicas de produção, como no caso do beneficiamento do algodão nos Estados Unidos, enquanto o Brasil continua a empregar métodos antigos, ignorando por completo uma descoberta que revolucionou a cultura algodoeira. Segundo Caio Prado Jr.:

Continuava o Brasil, para quem a cultura do algodão representava uma das riquezas máximas, completamente na ignorância do que produzira o maior impulso da lavoura algodoeira nos Estados Unidos[3].

Conforme o autor supracitado, o principal responsável pela rotina e ignorância presentes na colônia era o sistema geral de sua colonização, que era baseado no trabalho ineficiente e quase sempre semibárbaro do escravo africano, que seriam incapazes, ignorantes, com pouca atenção e cuidado no manejo e fabricação do açúcar.

Isto também se dava porque o trabalho escravo sempre era baseado em seu esforço físico, nunca o educando nem o preparando para um plano de vida humana superior. Não obstante, não lhes eram acrescentados valores morais, pelo contrário, o que lhes faziam era humilhá-lo, degradá-lo e colocá-lo em posição de ser inferior e insignificante.

Além disso, a mulher escrava muitas vezes era usada como objeto sexual para satisfazer às necessidades dos seus “senhores”. Também serviam como “amas”, para cuidarem dos filhos e dos afazeres domésticos da “casa grande” dos senhores de engenho. Neste ínterim, Caio Prado Jr. identifica, em parte, a deficiência da educação brasileira, vez que as crianças ficavam sob os cuidados das “boas amas negras” [4].

Portanto, a casa grande não cumpriu bem a sua missão de educadora, visto que as crianças, vivendo naquele ambiente de promiscuidade sexual dos senhores com suas escravas e a forte submissão de todos ao senhor faziam da casa grande um ambiente ausente de valores morais para a educação das crianças.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração para o atraso no desenvolvimento da colônia refere-se à preguiça dada aos indígenas. Os nativos que aqui habitavam padeciam de absoluta energia e ação. Segundo Caio Prado Jr.,

Mas seja como for, o índio e com ele seus descendentes mais ou menos mestiçados, mas formados na sua escola, e que constituem parte tão apreciável da população colonial, têm por feição dominante,



para todos os efeitos da colonização, a falta completa e absoluta energia e ação. [...] O governador do Pará, D. Francisco de Sousa Coutinho, escrevia desalentado à metrópole depois de três anos de governo: „O poderoso inimigo destes habitantes e a mais poderosa causa entre muitas outras de seu atraso é a preguiça deles” [5].

Assim, devido à indolência e ócio indígenas e a arrogância do colono português, que não podia se prestar a fazer esforço físico, senão estaria humilhando-se, a única forma de trabalho físico necessária na colônia era realizada pelos escravos africanos, mesmo que isso se desse com castigos e chibatadas.

Porém, não eram somente o trabalho escravo e a preguiça da população indígena os únicos responsáveis pelo atraso científico da colônia brasileira. A natureza do colono português, além do regime político e administrativo que era imposto pela metrópole à colônia, isolando o Brasil dos avanços que ocorriam pelo mundo.

Ademais, o sistema educacional aqui existente era o mais rudimentar possível, com poucas disciplinas (como de letras, latim e grego), funcionando somente nos maiores centros da colônia, com professores mal pagos, alunos indisciplinados e aulas desorganizadas, sem muitos métodos pedagógicos. Consequentemente, o nível cultural da colônia era baixo e de extrema ignorância.

Neste sentido, vale a pena citar os ensinamentos de Caio Prado Jr.:

Se não é simples educar os colonos e a população em geral para que pudessem aperfeiçoar os seus processos e melhorar sua técnica, muito mais custoso será modificar um sistema, o que exigiria reformas profundas, econômicas e quiçá sociais[6].

## **A chegada da Família Real e as mudanças na colônia**

Em 1808, a Família Real Portuguesa mudou-se para a colônia brasileira, devido às pressões e invasões napoleônicas que ocorreram na Europa. Para atender às necessidades reais no Brasil, foram criadas Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, e a Imprensa Régia.

No entanto, a educação continuou sendo objetivo de segundo plano para a Corte portuguesa que, somente em 1822, quando D. Pedro I proclamou a República e outorgou, em 1824, a primeira Constituição Brasileira é que à educação foi conferido papel de alguma relevância.

Vejamos:

Art. 179: A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Entretanto, assim como nos dias de hoje, essa educação primária gratuita e para todos não foi fornecida a toda a população. As camadas mais populares, quando tinham acesso à escola encontravam-na em péssimas condições, com professores muito mal remunerados e completa desorganização pedagógica.

Em relação aos cursos superiores, estes foram fornecidos, primeiramente, pelos seminários da Igreja Católica. Quando algum aluno

destacava-se, conseguia facilmente apoio para aperfeiçoar seus estudos na Europa. Claro, que se também fosse de pura origem branca!

Portanto, durante a fase colonial, a carreira intelectual se fez, por excelência, através da Igreja, de modo que a dedicação a esta foi um refúgio para a inteligência e a cultura da época. Quando da Independência do Brasil, o clero foi de grande importância, pois foram criados novos cargos políticos e recorreu-se a estes.

## **Conclusão**

Diante o exposto alhures, fica evidente compreender a carência educacional de nosso país nos dias de hoje, após mais de quinhentos anos de seu descobrimento. A escravidão demasiadamente longa, e o preconceito que sempre esteve arraigado na cultura colonial em relação aos negros e índios fizeram com que estes não tivessem facilidade no acesso à educação.

Ademais, a natureza do colono português que vinha para o Brasil com a única intenção de extrair ao máximo os recursos naturais que aqui existiam, sem preocuparem com a escassez dos recursos ou manuseio impróprios, sem conhecimento ou aperfeiçoamento tecnológico, também contribuíram, já que estes não tinham pensamentos de viver na colônia, querendo apenas explorá-la ao máximo.

Essa situação só começa a se modificar quando outros europeus vêm para o Brasil na esperança de “fazer América” e começam a modificar essa realidade, através de muito trabalho e a introdução de novas técnicas agrícolas.

Por fim, mister se faz citar trecho do livro Formação do Brasil Contemporâneo:

Mas o que nos cabe aqui concluir é que o baixo nível técnico das nossas atividades agrárias, e as conseqüências que teria, não se devem

atribuir unicamente à incapacidade do colono. Em muitos casos, nos mais importantes mesmo, ele não podia fazer melhor. Poderia, é certo, acompanhar os seus concorrentes de outras colônias, atingir o seu padrão bastante superior. Mas seria pouco ainda. O mal era mais profundo. Estava no próprio sistema, um sistema de agricultura extensiva que desbaratava com mãos pródigas uma riqueza que não podia repor. E com esta consideração, se de um lado desculpamos a colonização, doutro a carregamos muito mais.[7]

## Referências

BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. 25 de Março de 1824.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. de. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1999.

DACOL, Leticia Villela. *A idéia de formação em Caio Prado Júnior*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia – PPGSA, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, UFCS, 2004. Disponível em: <[http://www.ppgsa.ifcs.ufrj.br/mestrado/Texto\\_completo\\_207.prn.pdf](http://www.ppgsa.ifcs.ufrj.br/mestrado/Texto_completo_207.prn.pdf)> Acesso em 22 jan. 2011.

D'INCAO, Maria Angela. *História e ideal* – Ensaio sobre Caio Prado Júnior. São Paulo: Editora Unesp, Editora Brasiliense, Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

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

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo – Colônia*. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1971.

### **Notas de fim**

[1] BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Pedagogia em Foco: Rio de Janeiro, 2001.

[2] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 36.

[3] PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo – Colônia*. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1971. p. 139

[4] *Idem*, p. 343.

[5] *Idem*, p. 349.

[6] *Idem*, p. 142

[7] *Idem*, p. 143.

# *Educação em Direitos Humanos como formação da cidadania cultural*

*Human rights education as part of cultural citizenship shaping*

*Educación en derechos humanos y la formación de la ciudadanía cultural*

*Mariá Brochado*

## **1. Considerações preliminares sobre o conceito de cultura**

Etimologicamente *cultura* vem do latim *colere*, significando o cultivo e o cuidado com plantas e animais (daí *agricultura*) e por extensão o cuidado com as crianças e sua educação. Estende-se ainda ao cuidado com os deuses (daí o *culto*) e com os *monumentos* do passado.

Os gregos já distinguiam “estado de natureza” e “estado de cultura”. Na Alemanha tal distinção equivalia à diferença entre natureza e espírito. Hegel definirá *Kultur* como o *espírito objetivado*. A distinção ainda é usual, com o propósito de separar o não-humano do humano, distinguir o aspecto espiritual do ser humano de seu aspecto animal, de modo que o termo é corriqueiramente referido a *atividade humana*, mas

“ganhou espaço recentemente a idéia de se a cultura consiste, entre outras coisas, em possuir uma linguagem para a comunicação, usar instrumentos, organizar-se socialmente etc., não há razão para restringir a cultura ao mundo humano. Em muitas espécies animais, podem ser observados traços culturais.” (MORA: 2000, p. 625-626).

A partir do século XVIII, cultura passa a ser oposta à civilização, sendo esta por sua vez oposta à barbárie, enquanto estágio acabado de desenvolvimento

social, econômico, político e científico. E aqui cultura passa a significar tanto “o que é natural ao homem” (oposto ao artificialismo civilizacional), enquanto interioridade, consciência, subjetividade, quanto como “medida de uma civilização”, não enquanto um natural qualquer, mas o específico da natureza humana, seu desenvolvimento racional, autônomo, que possibilita a criação de algo superior à ignorância e a superstição, que só se dá numa ordem civilizada. E daí cultura passará a ser o progresso racional, a história. (CHAUÍ: 2006, p. 12).

Com esta dispersão semântica, temos duas significações para cultura: o processo *interior* do indivíduo educado artística-intelectualmente (daí distinto do inculto); e em sua *relação* com a história, como o:

“conjunto internamente articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada e é concebida como o campo das formas simbólicas (trabalho, linguagem, religião, ciências e artes, produzidas pelo trabalho do Espírito (em Hegel) ou como resultado de determinações materiais econômicas sobre as relações sociais (em Marx).” (CHAUÍ: 2006, p. 13).

No Dicionário de Filosofia de autoria de Ferrater Mora encontraremos dois sentidos para cultura: um amplo: “tudo aquilo que o homem faz e que o leve a ‘objetivizar’ suas atividades em produtos, que passem a fazer parte de um sistema cultural transmitido de uma geração a outra e oportunamente modificado, e às vezes até mesmo radicalmente transformado.” (MORA: 2000 , p. 627); e outro estrito: “atividades sociais realizadas por indivíduos sozinhos ou em relação uns com os outros, sendo ela um subsistema da sociedade, juntamente com os subsistemas econômico e político”. E aqui precisa-se a expressão “cultura de uma sociedade”, ao invés da confusa “cultura de uma cultura” (MORA: 2000, p. 628).

A palavra *civilização* usualmente designa um fenômeno social mais amplo, mais complexo, dando a idéia de uma cultura mais desenvolvida e sofisticada: um conjunto complexo de fenômenos sociais, transmissíveis no tempo, e que apresenta vieses religiosos, morais, estéticos, técnicos ou científicos, comuns a todas as partes de uma *vasta* sociedade, ou a várias sociedades em relação. (LALANDE: 1951, p. 141. Tradução livre). A expressão é preferencialmente usada na língua francesa (*civilisation*), ao contrário da preferência germânica por *cultura*, mas rigorosamente não deveriam ser tomadas como conceitualmente diversas.

“O verbo francês *civiliser*, em uso desde o século XVII, segundo HAVELOCK ELLIS, referia-se à idéia de adquirir maneiras polidas, de ser sociável, de tornar-se urbano em virtude de uma vida cidadina. Civilizar significava passar de um estado bruto a um estado mais evoluído de vida social. A idéia de civilização opunha-se, portanto, à de barbárie, considerada assim o estágio rudimentar de desenvolvimento em que se encontravam determinados povos. Em língua inglesa, a palavra civilização estava associada ainda à noção de espalhar desenvolvimento, sobretudo político, aos povos que não haviam alcançado tal estágio.” (HORTA; RAMOS).

Samuel Huntington afirma coexistirem no mundo atual sete civilizações: a ocidental, a latino-americana, a chinesa ou confuciana, a japonesa, a hindu, a islâmica, e possivelmente a africana. (HUNTINGTON, *O Choque de Civilizações*, p. 50-4, *apud*: HORTA; RAMOS). E como se não bastassem tais distinções, que acabam por sobrepor de algum modo civilização a cultura, dentro do próprio conceito de cultura encontramos cisões, como a de cultura *popular* e cultura *erudita*. A popular é considerada mais singela, menos elaborada, tradicionalista e repetitiva no tempo; além disso, nesse tipo de



manifestação cultural, artista e público não se distinguem e o modo de compreensão se dá expressando-se diretamente o ambiente em que se vive, o que é imediatamente compreendido pelos interlocutores. Já a cultura dita erudita apresenta-se em nível maior de complexidade, é tendencialmente vanguardista, público e artistas se distinguem em formação, e os meios de compartilhamento são mais sofisticados, normalmente entendidos por especialistas que interpretam o aparato simbólico e promovem a transmissão para o restante do público. (CHAUÍ: 2006, p. 13). Um exemplo bastante expressivo seria a forma de apreensão e manifestação da musicalidade, que nos conservatórios de música clássica são compartilhados na forma de partituras elaboradas, e inserções na história da música, enquanto que os repentes populares, as músicas regionais, telúricas, populares de maneira geral, são manifestas pela memorização auditiva, ilimitado improviso, sendo normalmente captadas simbolicamente na forma mais simplificada de cifras (e não de partituras). Interessante perceber-se que é justamente essa gama de diversidades apontadas no seio da própria cultura que nos permite afirmar o que hoje denominamos *cidadania cultural*, como um direito de solidariedade entre os povos, ainda que ele seja positivado na Constituição brasileira no bojo da *Ordem Social*, o que nos leva a supor se tratar de um direito social estritamente.

## **2. Educação como *paideia***

Hegel concebia educação como um processo que implica necessariamente num *afastamento* da mente de sua essência e de seu estado natural, e, segundo ele, este processo deveria ser realizado a princípio

“através do estudo do mundo antigo e suas linguagens. Elas são suficientemente estranhas para nos ‘separar’ do nosso estado natural, mas suficientemente próximas de nossa própria linguagem e de nosso

próprio mundo para ‘nos reencontrarmos’ neles, não mais em nosso próprio estado natural, mas ‘em conformidade com a essência genuína e universal da mente.’ (INWOOD: 1997, p. 87).

Todas as fases da educação se desenrolam nessa forma de *estranhamento*, desde o contato com mundo que cerca a criança e que lhe é estranho, tornando-se cada vez mais *comum*, até a submissão de suas inclinações naturais a padrões comportamentais, aparentemente repressivos e que depois se transformam em sua *segunda natureza*. (INWOOD: 1997, p.87).

Se admitirmos que o “educar” é um processo que se dá como estranhamento, não só é salutar, mas também necessário que a percepção da cultura na qual se está inserido reconheça e assuma as várias diversidades desta e de outras que lhe dão identidade, pois que não seria possível uma sem a outra, ou seja, a identidade cultural sem a diversidade cultural, seja de uma cultura considerada, seja na identificação de pluralidades culturais. Percebe-se em Hegel o quão a diferença não só é um valor a ser preservado, mas como é ela constitutivo fundamental no próprio movimento da formação da identidade dos indivíduos. Sob o ponto de vista dialético, não haveria qualquer possibilidade de afirmação da identidade sem a diversidade que possibilita a afirmação dela, e vice-versa. Daí ser legítimo assumir que a educação em direitos humanos é sempre uma formação da cidadania cultural, visto que o indivíduo fora da cultura sequer seria *indivíduo*, pois não se saberia assim, e não se compartilharia assim.

Remontando à cultura grega, encontramos a expressiva noção de *paideia*, que não equivale propriamente ao que entendemos hoje por *educação*. Atualmente o termo é preferencialmente tomado para significar a transmissão inconsciente de formas espirituais construídas por um povo, ou ainda como um conjunto de instruções dadas aos indivíduos para que possam produzir sua

própria vida da forma mais vantajosa possível. A *paideia* é uma preocupação voltada para a construção cada vez mais aprimorada do ideal de humano, que tem sua essência na racionalidade. Platão já havia se referido aos outros tipos de formação direcionadas a especialidades, considerando-as banais, pois que “visam o lucro ou qualquer aptidão ou conhecimento concretos, e carecem de princípio diretivo espiritual e finalidade recta, ou então são simples meios ou instrumentos.” (JAGER: s/d, 1234). A educação grega

“não brota do individual, mas da idéia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como *idéia*. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, os artistas e filósofos. Ora o Homem, considerado na sua idéia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa”. (JAGER: s/d, p. 13)

Se a razão é o elemento que define o homem e o que o torna distinto de todos os outros seres na natureza, cabe ao mesmo desenvolver ao máximo esta essência, ou potência, que é por natureza reflexiva. A essência do homem para Sócrates é a sua alma (*psyché*), e sua alma é o seu *eu consciente*, é a sua personalidade intelectual e moral.” (REALE: , p. 258-259). E desenvolver-se racionalmente significa aprimorar-se tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da moralidade, no sentido de “‘tener cuidado y preocupación del alma para hacerla mejor’: intelectual y moralmente al mismo tiempo, y por el mismo proceso activo de purificación y perfeccionamiento.” (MONDOLFO: 1941, p.90). *Paideia*, portanto, é um projeto de educação que visa à busca pela perfeição humana, e que consiste, como entendia Sócrates, em tornar-se cada vez mais *virtuoso*, pois que a moralidade é o que de mais humano existe em nós: é na esfera moral que somos realmente livres, que podemos exercer

absolutamente nossa racionalidade, sem os condicionamentos próprios da natureza em nós, e que nos faz também animais (racionais).

Fundamentando-se nesse *ideário* grego de *paideia*, Jaeger critica a construção do conceito de cultura. Segundo o autor, cultura implica na idealização a ser concretizada por meio de uma formação consciente dos indivíduos no sentido de atingir o ideal de ser humano formado em todos os níveis de manifestação espiritual (intelectual, moral, artístico, etc). Daí Jaeger criticar o mau uso do termo cultura para significar outras *formas sociais* de vida que não a ocidental. Não se trata de nenhum preconceito ou engrandecimento da chamada “cultura ocidental”, diz ele. É que o termo cultura foi estendido analogicamente, perdendo a sua essência de construção projetada (e não aleatória) de um povo.

“O costume de falar de uma multiplicidade de culturas pré-helênicas tem a sua origem, em última análise, no afã igualitário do positivismo, que trata as coisas alheias mediante conceitos de raiz européia, sem ter em consideração que o simples fato de submeter os mundos alheios a um sistema de conceitos que lhes é essencialmente inadequado é já uma falsificação histórica. Nela radica o círculo vicioso em que se debate a quase totalidade do pensamento histórico. Não é possível evitá-lo completamente, porque não é possível sair da nossa própria pele...” (JAEGER: s/d., p. 7).

De todo modo, impossível negar que a formação do indivíduo é antes de tudo sua situação na cultura, independente da mais ampla ou mais estrita definição desta (como vimos no rol de definições apresentadas acima). Passemos então a considerações sobre uma educação em direitos humanos como formação da *cidadania cultural*, como uma *paideia* que exige a formação por inteiro do

indivíduo, em todos os seus vieses espirituais, como formado (por) e formador (de) uma cultura.

### **3. Educação em direitos humanos como *formação (paideia) da cidadania cultural***

#### 3.1 Cidadania clássica e cidadania *cultural*

O conceito de cidadão remete-nos à idéia de indivíduo politicamente situado face ao Estado. Lemos no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa que cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este; ou ainda o habitante da cidade; e num sentido mais popular só significa homem, indivíduo, sujeito.

As constituições atuais substituíram a expressão cidadão que nos remete ao titular de direitos políticos (e aqui não estariam abarcados os estrangeiros), pela expressão “*TODOS*” (veja *caput* do art. 5º CF/88), ou ainda pela menção expressa a *homens e mulheres*, ou a *pessoa (as)*, ou *indivíduo (os)*. No entanto, a CF/88 ainda traz a idéia clássica de cidadania embutida em seu texto, ao prever a garantia da Ação Popular (art. 5º, LXXIII), como exclusivamente manejável por *cidadão*: o art. 1º, § 3º da Lei da Ação Popular – 4717/65 prevê que a prova da cidadania, para ingresso em juízo, será feita com o título eleitoral, ou com documento que a ele corresponda. Veja que aqui o conceito de cidadania ainda é vinculado à situação *política* do indivíduo.

Segundo distinção clássica proposta por Paolo Biscaretti de Ruffia, os direitos políticos em sentido amplo referem-se normalmente aos direitos públicos de *função* pertencentes ao cidadão, visto que em estados democráticos, a totalidade do povo é convocada a participar do Poder Governamental (o art. 1º, parágrafo único da CF/88 o expressa); já os direitos cívicos e sociais são os direitos públicos de *prestação* que são fruídos pelos cidadãos face ao Estado. (RUFFIA: 1984, p. 534). Vejam que a expressão *cidadania cultural* toma o conceito de cidadão já em outro estágio, não simplesmente de sujeito que atua

nos rumos da *polis*, no exercício de seus direitos *políticos*, portanto. Muito mais amplamente, inteiramente considerado, o cidadão é entendido no contexto de uma garantia maior que a de definição dos rumos políticos do Estado: trata-se de garantia da condição de *pertença* do indivíduo a uma tradição cultural, em sua *identidade e diversidade*, que, no caso da civilização ocidental, pretende-se universal. Cabe ressaltar a diversidade a ser reconhecida nesta pretensão ao deparar-se (e chocar-se) com culturas “locais” e ainda com outras civilizações, como hoje o tão evidente e lamentável choque com a civilização islâmica.

E *educar* (formar) em direitos humanos é também formar a consciência sobre a *pertença cultural*. O cidadão imerso no seio de sua cultura há que ser estimulado a perceber-se como integrante, como criador, como partícipe de todo o processo cultural, e não como mero expectador dele. Além disso, havemos ainda que nos perceber na identidade e diversidade que marcam nosso *ethos* cultural, e reconhecer outras diversidades próprias das culturas diversas daquela na qual somos formados, como tentamos registrar acima por ocasião da análise do *estranhamento* da educação em Hegel, no sentido de compreender positivamente o *estranhamento* do diverso no processo de formação e afirmação da identidade de cada indivíduo no meio. Daí tão oportuno um projeto pedagógico que leve aos indivíduos uma tal perspectiva. E cabe aqui ressaltar a importância das referências jurídicas num projeto pedagógico de educação em direitos humanos, pois que *direitos* não são *virtudes* morais, subjetivas apenas; mas garantias objetivas *exigíveis*.

A concepção de educação em direitos humanos registrada imediatamente ao final da *Apresentação* do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos passa pela idéia de apropriação, conhecimento, reconhecimento de *direitos fundamentais* positivados na Constituição. Lê-se no Plano:

“Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o **conhecimento dos direitos fundamentais**, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.” (PNEDH: 2003, *Apresentação*). (Grifo nosso).

Não podemos pensar numa *paideia* socrática de estímulo à prática das virtudes morais somente, mas como uma formação mais completa desse indivíduo que vive num século (XXI), no qual declarações de direitos continuam apontando para a evolução dos sistemas jurídicos dos Estados soberanos, sempre no vetor da exigibilidade *universal* de direitos, sem fronteiras ou barreiras locais. Mas entendendo-se *universalidade* também enquanto reconhecimento das diversidades próprias de cada cultura, como elemento constitutivo dessa universalidade concreta e não abstrata e massificadora, cega e intolerante às diferenças; estas devem ser *assumidas* como condição de possibilidade da própria universalidade e não apenas *toleradas* abstratamente, como algo diverso dela.

O contexto histórico atual não nos permite insistir em um não reconhecimento das estruturas jurídicas que garantem *exercícios de direitos* como parte constitutiva da cultura (em sua versão ética, normativa), olvidando que o Direito se destina (ou deve se destinar) antes de tudo à proteção e a preservação da própria cultura, em suas identidades e diferenças, garantindo aos indivíduos o *status* de sujeito de *direitos culturais*, e mais que isso, a condição de *cidadão culto*, pois que formado no berço de uma cultura, e não culto porque erudito. Ora, a educação em direitos humanos é em qualquer perspectiva uma formação do ideário de *cidadania cultural*, visto que

“No exercício do direito à cultura, os cidadãos como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural.” (CHAUI: 2006, p.138).

Veja que a criação não é atividade exclusiva do indivíduo, mas tornada possível pelo impulso formador, agregador do meio cultural. Daí a visão dialética desse processo, que reconhece a genialidade criadora ímpar e irrepetível de cada indivíduo, mas também assume que tal só é possível se o indivíduo tem a *formação* que é ofertada pelo meio, pelo caldo cultural, através do processo de apropriação/compartilhamento da *tradição* cultural, por meio dos *mecanismos pedagógicos* construídos e intensamente reconstruídos nesta cultura. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, já se encontra a proteção internacional dos direitos culturais, entendendo-se estes como fruíveis *coletivamente*, visto que possibilitados pelo *meio social*. O artigo XXVII prevê que *toda pessoa* tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios; e que *toda pessoa* tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor. Nessa senda caminha a proteção jurídica dos direitos de autor: o Direito Autoral prevê um prazo no qual o autor é o titular de seus direitos intelectuais, mas prevê também que, após transcorrido certo tempo, a obra criada cai em domínio público. Assim dispõe o art.41 e segts da Lei 9610/98, que trata dos direitos autorais no ordenamento jurídico brasileiro.

### 3.2 O patrimônio cultural: referência para o exercício da cidadania cultural

A *referência simbólica* juridicamente protegida para o exercício da cidadania cultural é o *patrimônio cultural*, expressão da identidade e da



diversidade culturais. Segundo Marilena Chauí, a simbologia do *patrimônio cultural nacional* é forjada a partir do conceito de nação, que também é ideologicamente construído, para possibilitar a unificação em torno do ideal de Estado (o *Estado-Nação*), e servir como mecanismo de homogeneidade e unidade do povo. Por evidente que a riqueza pertence a alguns e é privada; as religiões são também particulares, pois dependem da crença de cada um; mas o *patrimônio cultural é nacional*, portanto, pertencente a todos. (CHAUÍ: 2006, p. 119). Compõem o patrimônio cultural (ou *histórico-cultural*) referências que são *suportes de memória, semióforos*, que são coisas e lugares que não têm valor material, mas força simbólica, por seu poder de mediar o passado e o presente, o visível e o invisível, preservados com finalidade exclusivamente *contemplativa*. São objetos que expressam a memória coletiva, como os monumentos e documentos, as edificações que também são lembranças do passado, e as instituições públicas que guardam este patrimônio, como os museus, bibliotecas etc. (CHAUÍ: 2006, p. 114-117), e que são objeto de proteção jurídica nas ordens nacionais e internacional.

### 3.3 A proteção jurídica do direito humano à cultura e à *cidadania cultural*

A Constituição Federal de 1988 positivou o direito a cultura como *direito social*, apesar de não mencioná-lo expressamente no rol dos direitos sociais do art. 6º; autores entendem que por constar ali positivado o *direito à educação*, neste podemos situar os processos de transmissão e formação culturais. Os arts. 215 e 216 trazem os direitos culturais na versão de normas *programáticas*, comandos dirigidos em primeiro plano às autoridades estatais, que deverão implementar políticas públicas que estimulem o desenvolvimento cultural e aparelhem mecanismos de proteção do *patrimônio cultural brasileiro*. Nesse sentido, temos a proteção do direito de criação e expressão cultural; do direito de acesso às fontes da cultura nacional; do direito de difusão cultural; e o poder-

dever estatal de formação do patrimônio cultural e preservação dos bens culturais.

A CF/88 não menciona mais os antigos “patrimônio histórico, artístico e paisagístico”, e, sim, o “patrimônio cultural”, ficando assentado que há valores culturais que não se enquadram naquela categorização antiga e concretista. E a proteção também se ampliou para além do tradicional tombamento, ampliando os mecanismos de proteção por meio de inventários, registros, vigilância e desapropriação, além de *outras formas* possíveis de proteção. (SILVA: 2005, p. 842-843).

Lembra-nos Manoel Gonçalves Ferreira Filho que as Constituições Brasileiras, desde 1891, enumeram exemplificativamente os direitos e garantias fundamentais. É o q decorre do art. 5, § 2º: os expressos não excluem outros decorrentes... Mais:

“No capítulo sobre direitos e deveres individuais e coletivos (onde não se encontram deveres) estão os direitos de primeira geração, mais as garantias, no seguinte obviamente os direitos econômicos e sociais, a segunda geração. Quanto à terceira, esta se faz representar pelo solitário direito ao meio ambiente (art. 225).” (FERREIRA FILHO: 2000, p. 98)

A Constituição brasileira caracteriza o *direito humano à cultura* (e que gera este *status* de cidadania cultural como *pertença*) como um direito de 2ª geração (ou dimensão), social, portanto, à medida que impõe ao Estado o fomento e a proteção da *identidade cultural*, expressa no *patrimônio cultural nacional*. No entanto, não está excluída a possibilidade de ele ser considerado também um direito de 3ª geração (de solidariedade), transindividual e difuso (como o é o meio ambiente). Isto porque a CF/88 não fechou a questão quando

da declaração de direitos fundamentais, pois apesar de inscrever os direitos culturais no contexto da Ordem Social, declara no art. 4º que o Brasil em suas relações internacionais irá se guiar pelo respeito à autodeterminação dos povos, a prevalência dos direitos humanos; e ainda no parágrafo único do artigo declara que a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e *cultural* dos povos da América Latina. Seguindo nesta esteira, desde 1992 o Brasil é signatário do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, que consigna em seu art. 1º terem todos os povos direito à autodeterminação, e em virtude deste, poderem determinar livremente seu estatuto político e assegurar livremente seu desenvolvimento econômico, social e *cultural*.

Muitos são os traços identitários da cultura brasileira espalhados pelo texto da nossa Constituição, desde a previsão *lingüística* do art. 13 (de que a língua *portuguesa* é nosso idioma oficial), até a mais complexa e elaborada previsão de uma igualdade *substancial*, inscrita no art. 3º, IV, ao estabelecer que o bem de *todos* será promovido sem *qualquer preconceito* de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de *discriminação*. E evidentemente como Constituição democrática que é (cunhada por Ulisses Guimarães “Constituição cidadã”), não deixaria de positivar a proteção de peculiaridades de nossa diversidade cultural, que fazem parte da essência de nossa cultura, possibilitando, portanto, sua própria identidade: traz o reconhecimento dos direitos característicos dos indígenas (arts. 231 e 232) dos quilombolas (art. 216, § 5º; e 68, ADCT), o reconhecimento do direito à diversidade religiosa (art. 5º,VI), intelectual, política, artística, ideológica, entre outros.

O governo brasileiro assumiu, em 1993, o compromisso público de adotar as diretrizes e princípios da Conferência Mundial de Viena, organizada pela ONU, e o Poder Executivo elaborou uma proposta para o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), debatida na 1ª Conferência Nacional

de Direitos Humanos (realizada em 1996). Em 2002, o plano foi revisado, atualizado e foi lançado o PNDH II, incorporando os direitos econômicos, sociais, *culturais* e ambientais. Esta terceira versão continua a levar à frente a consolidação das orientações para a concretização da promoção dos direitos humanos no Brasil. Há ali a garantia expressa do *direito à cultura*, comprometendo-se o Estado a preservá-lo nos seguintes termos: 458. Divulgar e promover a concepção de que o direito à cultura e ao lazer constitui um direito humano. 459. Garantir a expressão das identidades locais e regionais, considerando a diversidade étnica e cultural do país, através de políticas públicas de apoio e estímulo à sua preservação. 460. Fomentar as manifestações populares, as artes plásticas, a dança, a música, a literatura e o teatro, com especial atenção ao folclore, mediante a preservação de grupos tradicionais. 461. Garantir a proteção, preservação, restauração, recuperação e acesso aos bens tombados, conjuntos urbanísticos, monumentos culturais e naturais, edificações, sítios arqueológicos, peças de museus, bibliotecas e arquivos em todo o país. 462. Fortalecer as leis de incentivo à cultura, garantindo o acesso da população aos bens e serviços culturais. [...] 466. Apoiar programas de revalorização e criação de casas de cultura, bibliotecas e arquivos públicos. 467. Apoiar a implementação do programa 'Rota dos Escravos', que prevê a recuperação, compilação e tratamento de arquivos históricos (fontes primárias) relativos ao tráfico de escravos, e o tratamento informatizado deste material, com a constituição de um banco de dados sobre o assunto. (PNDH: 2002)

Outro documento que deve ser mencionado é o Decreto 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3; reservou em seu art. 2º, incisos V e VI dois relevantes eixos orientadores à garantia e formação da cidadania cultural.

O *Eixo Orientador V* versa sobre *educação e cultura em direitos humanos* e se estrutura segundo cinco diretrizes, quais sejam: a efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos; o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; o reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; a promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e a garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

As diretrizes do *Eixo Orientador VI* visam especificamente a proteção do *direito à memória e à verdade*, reconhecendo a memória e a verdade como *Direito Humano da cidadania* e dever do Estado, preservando a memória histórica e construção pública da verdade. Prevê ainda a modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia. Este decreto foi alterado pelo Decreto 7.177, de 12 de maio de 2010, que traz uma série de dispositivos dirigidos especial e muito sensivelmente à proteção ao direito à memória e à verdade, e ainda traz dispositivo específico sobre a justiça de transição.

É importante ressaltar que o segundo decreto foi positivado sob os auspícios de intensas manifestações e debates públicos, envolvendo representantes políticos, movimentos sociais, autoridades dos três poderes, intelectuais de várias instituições, com grande repercussão midiática, e que sem sombra de dúvida foi um momento marcante para a política e a história do país, sobretudo no que respeita ao tema da justiça de transição e a consideração da tortura no período ditatorial, muito especialmente sobre os mortos e desaparecidos políticos.

Textos interessantíssimos e de grande valor teórico foram publicados na *Revista Anistia Política e Justiça de Transição*, aos quais remetemos o leitor (disponível em: <http://www.memoriasreveladas.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=16&sid=4>).

Um grupo de pesquisa foi formado entre pesquisadores da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, docentes de Ciências Criminais da PUCRS, e de pesquisadores e alunos do Curso de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo, em parceria com o Ministério da Justiça, reunindo grandes pesquisadores do Brasil, com expressiva repercussão político-social. Sobre o grupo, informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0006601F9JQZBL>.

Por fim registre-se que a Secretaria Especial de Direito Humanos SEDH/MEC estruturou um importante projeto intitulado *Direito à Memória e à Verdade*, de inegável valor histórico-cultural, e que deve ser por todos conhecido, reconhecido e divulgado. Disponível em: [http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/mortosedesap/id\\_livro](http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/mortosedesap/id_livro). Trata-se de um dos temas mais relevantes e candentes da *Teoria dos Direitos Humanos* atualmente, de inolvidável marca para a cultura da formação em direitos humanos e da cidadania no Brasil: impensável a pertença cultural, o exercício da cidadania cultural de um povo sem seu *direito à memória e à verdade*.

## Referências

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

\_\_\_\_\_. *Direito e ética: a eticidade do fenômeno jurídico*. São Paulo. Landy: 2006.

\_\_\_\_ Paideia jurídica: pressupostos e caracterização. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, v. 1, p. 94-116. Belo Horizonte: 2011. Disponível em: <http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/1274.pdf>.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Direitos humanos fundamentais*. São Paulo: Sairava, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. *Grupo de Pesquisa Direito à Verdade e Memória e Justiça de Transição*. Porto Alegre: 2010. Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhe\\_grupo.jsp?grupo=0006601F9JQZBL](http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhe_grupo.jsp?grupo=0006601F9JQZBL).

HORTA, José Luíz Borges; RAMOS, Marcelo Maciel. Entre as veredas da cultura e da civilização. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, Instituto Brasileiro de Filosofia, 2009. (No prelo).

INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JAEGER, Werner. *Paideia. A formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Editora Herder, s/d.

LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1951.

MONDOLFO, Rodolfo. *Moralistas griegos*. La consciencia moral, de homero a epicuro. Buenos Aires: Ediciones Iman, 1941.

MORA, Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Tomo I. São Paulo: Loyola, 2000.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto 7.037*, de 21 de dezembro de 2009. *Decreto 7.177*, de 12 de maio de 2010.

RUFFIA, Paolo Biscaretti di. *Direito constitucional: instituições de direito público*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1984.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*. Vol I. Das origens a Sócrates São Paulo: Loyola, 1993.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS/  
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.  
*Plano Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_ *Plano Nacional de Direitos Humanos III*. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_ *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: dezembro de 2003.



\_\_\_\_\_ *Projeto Direito à Memória e à Verdade*. Disponível em:  
[http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/mortosedesap/id\\_livro](http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/mortosedesap/id_livro).

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia II. Ética e cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

# *Educação e igualdade de oportunidades: pressupostos para a justiça social no Estado democrático*

*Education and equal opportunities: premises to the  
Social Justice in the Democratic State*

*Educación e igualdad de oportunidades: presupuestos de la  
Justicia Social en el Estado democrático*

*Roberto Bueno*

## **Introdução**

Este trabalho não pretende abordar o tema da educação e da igualdade de oportunidades desde a ótica da teoria aplicada. Nossa proposta é, ao contrário, da pesquisa de base, da especulação teórica em torno das possibilidades e conexões entre educação, democracia e a igualdade de oportunidades.

Para dedicar-nos a esta empreitada nos propomos retomar algumas reflexões históricas a partir de referenciais teóricos da filosofia norte-americana. No caso da América do Norte mas muito especificamente dos Estados Unidos da América (EUA), houve a experiência de um considerável nível de desenvolvimento econômico, político e social. Contudo, ainda no século passado, a Constituição de Weimar foi rica e influente no que concerne à visão do papel da educação como pavimentora das condições para o fortalecimento do Estado democrático de direito[1]. A Constituição de Weimar encontrava-se marcada por uma preocupação com a educação (arts. 142 a 150) em que fazia constar que

[...] imponer la escuela única para todas las clases sociales, por lo menos em los grados más elementales, y tomar medidas para que la asistencia a las Universidades por parte de las clases más humildes as más considerable de lo que ha venido siendo hasta ahora. (VON BÜLLOW, 1949, p. 134).

Quando exploramos exemplos históricos não podemos evitar à imperiosa contextualização do conteúdo a ser interpretado sob pena de importantes desvios hermenêuticos. Na fundação das instituições e da cultura política da então colônia norte-americana um significativo exemplo desse passo adiante foi a proposta jeffersoniana de que o acesso dos infantes às escolas fosse universalmente garantido. Tratava-se de um sistema revolucionário para a época e um avanço nas relações entre educação e política e, enfim, da própria concepção do papel do Estado em relação ao tema.

Trata-se de precário esboço teórico de uma proposta para a garantia universal de ensino. Esta percepção inicial do valor da igualdade de acesso ao ensino encontraria eco séculos após na tentativa de defesa teórica e da implementação da concepção da igualdade (material) de oportunidades para competir é retomada e desenvolvida em uma das obras seminais do pensamento social do século XX, isto é, Uma Teoria da Justiça, de Rawls. Efetivamente, Jefferson tampouco preocupou-se com um absoluto e irrestrito acesso à educação e aqui ela é recuperada em um sentido que filia-se à uma posição civil democrática, em oposição à produtivista, segundo detectado por Singer em nosso meio (1996, p. 05).

Nos termos da proposta de jeffersoniana, a partir de certo nível, muito especialmente já no grau acadêmico, tão somente aos mais hábeis e capazes seriam reservados recursos públicos para que concluíssem sua formação. Neste aspecto, indubitavelmente, a proposta do Founding Father carecia do que hoje,

ausente a contextualização de seu pensamento, poderíamos denominar de elitismo, que predominou durante todo o período de solidificação das democracias ocidentais.

Ainda que não explicitamente, a concepção de Jefferson expõe o conceito de maximização de recursos escassos. O que ela não pondera e não absorve é o conceito de que o investimento em capital humano é capaz de colocar as condições de possibilidade para uma mais estável e sólida, ao tempo em que flexível, instituições, Estado e sociedade em que se viva. Ao seu tempo Jefferson ponderou apenas sobre uma relação simples entre uma política que desejava incluir e recursos que não se desejava extrair dos proprietários senão para financiar diretamente a todos quantos, pelas suas reconhecidas habilidades e competências, pudessem devolver ao sistema o investimento em educação neles realizado. Era desconsiderado, portanto, um aspecto importante, a saber, que o bem-estar social é um fator transcendental para qualquer sociedade que pretenda legitimar-se politicamente.

Conforme o que foi comentado nos parágrafos anteriores, em certo sentido Jefferson poderia ser tomado como um precursor remoto da concepção civil democrática, descrita por Singer como aquela que “encara a educação em geral a escola em particular como processo de formação cidadã [...] não vendo contradição entre a formação do cidadão e a formação profissional”[2]. (SINGER, 1996, p. 05). Quiçá possamos realmente admitir que não exista contradição mas, por outro lado, não menos interessa sublinhar ser necessário adequar os fatores para que ambas tarefas possam ser cumpridas sem prejuízo mútuo, o que já remete a outra ordem de estudos.

Neste sentido, a sociedade aberta democrática não adotará qualquer delas nem por qualquer outra doutrina fechada, senão que optará freqüentemente pela exposição de conceitos e valores para que os indivíduos se

auto-construam. Desde logo, se tomarmos conceitualmente a idéia de que o ideal produtivista implica a mera reprodução ou instrumentalização do estudante para ocupar certos postos e desempenhar pré-determinadas funções, então, seguramente isto não é congruente com o princípio de liberdade de escolha que permeia a sociedade aberta democrática.

### **1. Direito, educação e recursos econômicos**

Realizando um balanço das versões mais bem concebidas do liberalismo em sua acepção européia moderada ou, ainda da acepção que o vocábulo desfrutava na América do Norte e nos países de língua saxônica em geral, poderíamos chegar a algumas conclusões provisórias. A primeira delas é que o liberalismo apresentou-se em diferentes contextos e às várias experiências históricas que produziu não podem ser atribuídas os melhores adjetivos no que concerne ao êxito. Em segundo lugar, e não menos importante, é reconhecer que é indiscutível e grande o mérito que reside em ter dado origem ao debate que permitiu a futura introdução de mais elevados níveis de igualdade de oportunidades nas sociedades livres, tanto economicamente como politicamente – e aí não vai suposta qualquer desconsideração quanto aos problemas reais que apresenta –, incluída aí a sociedade norte-americana, cujo starting point moderno acreditamos poder ser localizado no movimento em defesa dos direitos civis.

Dentre os direitos civis que afloraram em um segundo momento encontra-se o da educação. Neste sentido foram estabelecidos debates entre os que defendiam a universalização do ensino, com gastos sufragados pelo Estado, ao que, erroneamente, se costuma chamar de “ensino gratuito”. Segundo uma análise sistêmica consiste em um erro realmente crasso, uma vez que nem mesmo sequer para o beneficiado o serviço prestado é gratuito, senão se o concebermos quanto ao pagamento direto que, efetivamente, não há. Mas, isto

sim, sua fonte de financiamento e pagamento, portanto, se dá de forma indireta mas ocorre. Nesses falsos casos de gratuidade o que ocorre é um compartilhamento na cobertura de gastos e das fontes de financiamento, algo como dividir a conta entre quem frequenta um restaurante e outros, muitas vezes famintos, que não o fazem (nem podem), sob o pretexto de que fortalecer a musculatura daqueles que por motivos de boa saúde poderão vir a produzir mais através de sua força física para a sociedade que lhes financia a alimentação.

Neste sentido o espanhol Peces-Barba apresenta um interessante argumento. Segundo ele trata-se de um erro conceitual outorgar a titularidade do direito a educação à generalidade dos cidadãos. O erro consiste em que se parte do pressuposto, aliás, muito realista e concreto, de que os recursos econômicos não são escassos[3]. O erro que se constata aqui é que realmente há um ônus, posto que, por recordar os clássicos, como diz Friedman, não há almoço grátis e, adaptando à situação, nem educação ou qualquer outro serviço. Não obstante tal custo, trata-se de que ele não apenas pode como deve ser enfrentado enquanto meio indispensável para a construção das mais promissoras estruturas sociopolíticas que nos seja dado alcançar como, por outro lado, permitir aos indivíduos a elaboração e consecução de seus valorosos planos de vida.

Apresentando a argumentação dessa forma, torna-se meridianamente claro que todo e qualquer benefício econômico concedido pelo Estado ou pela sociedade organizada deve vir marcado por uma forte justificativa moral e econômica. Isto se justifica pelo fato de os recursos provirem do trabalho alheio e de serem deslocados para proveitos de terceiros. O fato do esforço conjunto assim como dos bens dos quais a sociedade terá de abrir mão quando aloca recursos em favor de vantagens específicas para determinados grupos. Dito isto, então, quais justificativas poderiam motivar o deslocamento de recursos de

outras áreas para proceder à sua alocação na educação de sorte a poder garantir a universalidade de acesso? Indubitavelmente, esta não é uma pergunta que admita respostas a priori mas, antes, em cada caso e contexto histórico que se apresente.

A concessão de direitos com abrangência universal é um erro na concepção de Peces-Barba. O motivo disto é que os direitos, sejam eles quais forem, devem ser concedidos tomando por critério a impossibilidade de que os sujeitos tenham de, por si e segundo seus próprios recursos, propor-se seriamente sua satisfação assim como o conseqüente desenvolvimento de suas esferas morais. Acaso argumentassem que são contribuintes e que por isto devem ter acesso a todos os favores concedidos pelo Estado, então, por analogia, deveriam igualmente postular legitimamente os direitos concedidos a grupos específicos ou especiais como crianças, idosos ou portadores de alguma enfermidade restritiva de alguma das funções e/ou capacidades.

Efetivamente, podemos admitir que os indivíduos que possuem recursos econômicos não podem reclamar certos favores econômicos do Estado – dos quais a educação pode ser tomada como exemplo[4] – sob o mero argumento de que são contribuintes (PECES-BARBA, 2004, p. 212) e que se encontram em situação de igualdade com todos os demais[5]. Aceitar este tipo de generalização, na verdade, perpetua a desigualdade a qual, aparentemente, a sociedade organizada se propõe combater. Este é um argumento que repercute profundamente nos debates sobre o ensino superior e suas formas de financiamento, uma vez que se considere o perfil dos ocupantes das vagas das universidades públicas.

O direito encontrou inflexão com a afirmação da igualdade de oportunidades a partir da histórica decisão do caso *Oliver Brown et. al. v. the Board of Education of Topeka*. Nele o juiz Warren afirmaria jurisprudência histórica, nos seguintes termos:

[...] talvez a mais importante função dos Estados e dos governos locais. As leis de frequência escolar obrigatória e os grandes gastos com educação, ambos demonstram nosso reconhecimento da importância da educação para nossa sociedade democrática. É requisito na realização de nossas responsabilidades públicas mais elementares [...] Hoje é um instrumento fundamental no despertar da criança para os valores culturais, na sua preparação para a futura instrução profissional, e na sua adequada adaptação ao seu meio. Nos dias atuais é duvidoso que qualquer criança tenha expectativas de sucesso na vida, se a ela for negada a oportunidade de educação. Esta oportunidade, onde o Estado se responsabilizou em provê-la, é um direito que deve estar disponível para todos em igualdade de condições. Nós chegamos então à questão levantada: a segregação das crianças nas escolas públicas com base em sua raça, mesmo que em condições físicas e outros fatores tangíveis sejam iguais, privam as crianças de um grupo minoritário de igual oportunidade de educação? Nós acreditamos que sim [...] Nós concluímos que no campo da educação pública a doutrina do separate but equal não tem lugar. Locais diferentes para educação são inerentemente desiguais”. (apud VIEIRA, 2002, p. 81-82).

A forma de manifestação da igualdade de oportunidades desde sua argumentação filosófica iluminista e a maneira como a concebemos em uma sociedade aberta democrática é algo de que nos ocuparemos na seção seguinte.

## **2. Educação e igualdade de oportunidades como pressupostos do estado democrático**

Parece que ao vislumbrar o papel filosófico-político de proa desempenhado pelos livre-pensadores do período iluminista francês, um dos que



pode se revelar útil à proposta sobre a igualdade de oportunidades que emergiu nos parágrafos anteriores é Jean-Jacques Rousseau, cujos termos de seu contratualismo transcendem com sobras os limites do empirismo vulgar, o que não implica aqui assumir a vulgaridade de todo e qualquer forma de empirismo. Esta foi uma cultura filosófica cuja influência na formação da cultura da América revolucionária foi decisiva. A cultura filosófico-política francesa viria projetar sua influência nos debates políticos, fundamentalmente a partir de vários dos argumentos apresentados em seu livro *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (ver 2005).

Um dos autores centrais do período, Rousseau, argumentava que “[...] la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee [...]” (1988, p. 19-20) significava tudo o que se passava a ganhar naquele novo estágio de vida que sucedia ao estado de natureza. Se estas liberdades passavam agora a ser protegidas, a igualdade para exercê-las e, enfim, a igualdade de oportunidades no bojo da própria sociedade, apresentava-se como elementos indispensáveis destas liberdades asseguradas. Mas, enfim, como garantir os meios para exercer a liberdade? Como, então, efetivar tais igualdades de oportunidades quando, desde sempre, o acesso à educação para exercê-las permanecia em posição secundária?<sup>[6]</sup> Novamente, a questão da educação mostra-se em perfeita sintonia com problemas de criação política e institucional algo que tem lugar através do direito e da filosofia que lhe perpassa.

Neste contexto histórico, ao considerar um de seus aspectos mais importantes, percebemos o quanto a América assentia que a liberdade perdida pelo homem era, sobretudo, a liberdade natural, e por isto seria necessário fazer com que passasse a dispor de uma tutela no âmbito jurídico. Assim, a igualdade de oportunidades no marco de uma sociedade aberta democrática recupera uma de suas possíveis leituras na filosofia liberal e, em certo e descontextualizado viés, até mesmo um caráter conservador, dessa forma constituindo uma perspectiva

mais ampla de democracia. Quando Rousseau fala em liberdade civil e de propriedade como contrapostas a uma liberdade natural, ele relembra a trajetória do contratualismo hobbesiano.

Contudo, nos termos em que é proposta a sociedade aberta democrática, sua busca por congruência não lhe permite abrir mão da liberdade como categoria primária dentro de um conjunto que denotará a necessidade histórica da implementação de certo nível de limitação quanto às possibilidades comportamentais de cada um de seus membros. Sem embargo, nada disto impõe um seguro controle acerca da disponibilização de iguais oportunidades como um ponto central para a afirmação identitária de uma sociedade aberta democrática.

Desta forma, muito embora a sociedade aberta democrática busque o distanciamento progressivo dos estritos limites da juridicidade apontados por Rousseau como um dos elucidativos apontamentos do trânsito da sociedade natural para o estágio civilmente organizado, o fato é que contemporaneamente tal busca pela maior elasticidade da esfera das individualidades – que traduz-se no aprofundamento das filosofias relativistas individualmente predominantes nas sociedades ocidentais –, não alcança os até há pouco ainda almejados ideais anarco-utópicos ou, consideravelmente menos, os comunistas[7]. De qualquer sorte, um ideal não-utópico ou, se preferirmos, não-limitativo do ponto de vista político, do que é exemplo a igualdade de oportunidades, não pode e nem deve ser orientado para a igualdade de resultados.

A idéia exposta no parágrafo anterior pode supor que a categoria igualdade de oportunidades se aproxima em demasia dos valores e ideais das posições igualitaristas tradicionais e não os que nutrem a tradição liberal. Estes últimos são os reais inspiradores da sociedade aberta democrática. São eles que oferecem elementos para nossa hipótese de que a educação libertária não pode trabalhar confortável, promissora e proveitosamente na presença de dogmas

impostos por qualquer espécie de organização ou de estrutura de poder cujo interesse encontre-se em locus diverso daquele onde reside o próprio interesse formativo do indivíduo e cidadão. Esse é o foco da educação na sociedade aberta democrática e que não acreditamos que se possa cumprir satisfatoriamente em situação de ampla submissão às estruturas de poder, sejam elas de ordem política ou econômica.

Proponho lançar mão do argumento que vem sendo apresentado até aqui para, de certa forma, contrapô-lo à teoria igualitarista tradicional. Sugerimos que a defesa da igualdade de oportunidades permite que reafirmemos que as diferenças em habilidade, sejam elas naturais ou adquiridas, assim como o esforço que seja empregado por cada qual, devem constituir os fatores determinantes para o alcance, ou não, dos objetivos individuais. Não obstante, deve ser evitada a confusão de que isto não deve ser precedido por um amplo e bem gerido sistema de acesso à educação cuja diversidade não seja pautada por curvas decrescentes de qualidade em direta proporção à aproximação daqueles que ocupam a base da pirâmide sócio-econômica.

O liberalismo proposto à base da sociedade aberta democrática aproxima-se de alguns dos preceitos de liberalismo clássico e os transcende em outros. Supomos viável a defesa da igualdade de oportunidades mesmo quando as escolhas individuais apontem para opções cujas taxas de retorno econômico sejam consideravelmente diferenciadas. A orientação do igualitarismo tradicional era por uma igualdade concebida como disponibilização de todos os bens e serviços para todos em igual medida. Desconsiderava-se a real dimensão e impacto do papel das aptidões e o empenho de cada um no exercício de suas funções. Do ponto de vista econômico os sistemas políticos alicerçados sobre concepções igualitárias clássicas não poderiam mostrar-se viáveis, uma vez que inexistiam estímulos positivos e em nível suficiente à produtividade e à

engenhosidade, todos fundamentais para o desenvolvimento sustentado de economias.

Ao início do parágrafo anterior me referia às diferenças de escolhas individuais. Elas estão sempre em comunicação com as alternativas, oportunidades e qualidade da oferta de educação de que cada qual dispôs. Desde logo, se a educação não determina exatamente a escolha ela, isto sim, qualifica o indivíduo para o exercício de qualquer que seja a sua escolha e, portanto, contribui decisivamente para que o indivíduo construa uma imagem autoreferencial mais apurada de si mesmo e de sua intervenção no mundo do trabalho. Esta é uma perspectiva que se coaduna com a compreensão de que na função trabalho o homem deve encontrar alguma forma de refletir sua inserção social, enfim, recuperamos certa forma de pensar de Vieira Pinto, segundo quem existe uma relação direta de proporcionalidade entre o trabalho, o homem e sua humanização (apud FREITAS, 2006, p. 82)[8].

A convicção liberal da sociedade aberta democrática[9] não dista muito desta perspectiva e supõe um grau elevado de estímulo e de aceitação das decisões individuais, contrariamente a tudo quanto até o momento as teorias do igualitarismo clássico praticaram, no sentido de promover a autoconstrução autônoma através de um esforço emancipatório subjetivo das individualidades.

A experiência demonstrou até o momento que a efetivação da igualdade de oportunidades em níveis razoavelmente satisfatórios não foi possível. Ela experimentou avanços significativos em circunstâncias onde a liberdade política também pode ser cultivada. Ainda assim, as experiências históricas não foram tantas mas, isto sim, crescentes tendo em perspectiva a evolução cronológica até os nossos dias. Esta argumentação abre espaço para que a igualdade de oportunidades possa sofrer adaptações históricas e ganhar aplicabilidade em outros contextos sociais. Sua conexão com a tríade de direitos lockiana e seu

influxo sobre a igualdade de oportunidades e a educação é o que veremos na seção seguinte.

### **3. Liberalismo, recursos econômicos e educação**

Em seus primórdios a tríade conceitual lockiana[10] não pôde formatar as bases para uma nova realidade imediata devido ao fato de que o conceito de propriedade, por exemplo, era todavia magnificado. Interpretado dessa forma, pouco espaço restava à restrições em benefício social e, não menos, da própria minimização do impacto das externalidades negativas sobre os menos favorecidos. Contudo, a teoria lockiana constituiu o caldo teórico para o propício cultivo de uma futura teoria política consagradora da igualdade de oportunidades em bases sólidas mas flexíveis à adaptabilidade às novas circunstâncias.

No decorrer da evolução do pensamento político e em outro contexto histórico, viriam tornar-se necessárias certas correções de rota relativamente à Locke, bem como a introdução de argumentos mais sofisticados, para que outros e melhores resultados pudessem ser alcançados. A realização desta tarefa supôs o ingresso no âmbito de mais ambiciosas teorias acerca dos sistemas políticos e econômicos. Disto adveio a necessidade de que fossem introduzidas ponderações de fundo acerca dos níveis com que as exigências redistributivas se apresentam. Neste particular, cabe destacar que há um fácil trânsito entre os argumentos e o debate sobre a igualdade de oportunidades e o redistributivismo. No âmbito normativo de uma sociedade aberta democrática conclui-se que há de se ter cuidado em não evitar o visceral debate acerca do aprofundamento e aperfeiçoamento da igualdade de oportunidades e, em paralelo, evitar que o debate adentre na órbita de um redistributivismo invasivo e limitador tanto da concepção de livre mercado como do direito de propriedade, cujas origens modernas remetem a Hobbes, a Locke e a Kant (ver DARWALL, 2002)[11],

cuja proteção caracteriza o perfil da sociedade aberta democrática cujos moldes são aqui propostos em suas linhas gerais.

Mais elevados patamares de exigências por distribuição se insinuam no âmbito de teorias políticas e econômicas mais ambiciosas, e elas vieram mostrar-se historicamente oportunos. Uma dessas exigências que se manifesta de forma implícita nas sociedades contemporâneas do mundo ocidental é o do princípio tributário da progressividade aplicado ao Imposto sobre a Renda. Ainda outra dessas exigências diz respeito às crescentes pressões já não pelo acesso à educação mas por uma com qualidade. Na primeira situação, na maioria dos casos, é engenhado um teto mínimo abaixo do qual encontram-se os isentos. A partir dela são concebidas diferentes níveis, conforme a política tributária de cada Estado, sendo que alguns consagram a progressividade do pagamento de tributos como forma de implementar o princípio da justiça tributária. O princípio de justiça deste sistema reside na mobilidade da escala do percentual que é exercido para a cobrança do tributo, o que se dá na presumida proporção de bem estar (ou ausência dele, no caso dos isentos) auferível pelas diferentes faixas de renda criadas.

O princípio de justiça, portanto, entende que há justiça na promoção da transferência de renda dos setores economicamente mais pujantes da sociedade para os menos apoderados com a meta de que o Estado possa financiar suas atividades públicas em favor destes últimos cidadãos. A estes coletivos são oferecidos serviços como os de educação e saúde e, por conseguinte, declara-se o objetivo de colocá-los em posição de certa igualdade de condições para competir à busca de oportunidades na sociedade[12]. Este princípio, enfim, consagra proteção tributária aos mais desfavorecidos ainda no âmbito do sistema de livre mercado, sem que isto implique em atacar frontalmente conceitos básicos como a liberdade, a propriedade, *latu sensu*, e os direitos individuais[13].

As exigências contemporâneas por maior qualidade na educação sugerem o aumento do volume de capital empregado pelo Estado e, logo, dos montantes que deverão ser transferidos de um segmento da população para outra. Neste particular, nos deparamos com o problema econômico da escassez de recursos e dos gastos que supõe o Estado ser o provedor de um bem como a educação. Já é suficientemente sabido que o bem educação propaga-se benévola e produtivamente sobre toda a cadeia produtiva e que, por conseguinte, há boas razões para que o Estado ocupe-se de proporcionar níveis de educação compatíveis para os seus cidadãos. Não obstante, a quais níveis um Estado deve propor-se em atender de forma universal? Deve ele mesmo atingir a todos os níveis?

Partindo do pressuposto de que uma sociedade aberta democrática foca como um de seus objetivos superiores, a justiça social real, um dos problemas a enfrentar é, precisamente, o da disponibilização de meios e instrumentos para que os indivíduos possam suplantar as condições que as limitações que originariamente suas condições vitais, (de ordem social, política, econômica e cultural) ao azar, lhes impuseram. Para a implementação deste objetivo de justiça são necessários recursos e, analogamente ao que dizemos relativamente à democracia e às eleições, a primeira tem um preço, e este é evidenciado, ao menos em parte, pelos altos custos que a campanha e todo um processo eleitoral (juízes, fiscais, urnas, etc.) supõe. De modo semelhante, a disponibilização da educação para a população por parte do Estado supõe este custo-justiça para sua legitimação política.

Mas e qual o limite de investimentos que devemos suportar? Deve mesmo o Estado preocupar-se em fornecer educação em nível superior a todos, indistinta e indiscriminadamente? Não cremos que seja possível em um curto espaço como este propor um encaminhamento bem acabado a tão ampla questão. Contudo, cremos que há um ponto a ressaltar. Se trata de que os níveis

de instrução exigidos há algumas décadas já não são mais os mesmos desta em que vivemos e não serão similares aos das próximas. O nível de especialização das funções é manifestamente superior, e o tempo de formação dos indivíduos aumentou sensivelmente. Ao lado da concepção plural que esta necessariamente veio tendo de adquirir. Pensarmos em competir em um mercado global implicará em não apenas aumentarmos o nível qualitativo de nossas escolas como, também, até mesmo, o número de horas que nossos estudantes dedicam ao estudo e/ou permanecem na escola ou nas instituições de ensino superior, haja vista a discrepância considerável de nossos números relativamente, por exemplo, aos países da OCDE e aos tigres asiáticos.

A uma sociedade aberta democrática não lhe basta com a garantia formal de direitos. Em sua articulação com a igualdade de oportunidades, ela deve ainda dizer taxativamente que é necessário todavia mais. Ela deve preocupar-se entre outros aspectos, em criar políticas que efetivamente apontem como realizar este salto, isto é, como implementá-las, traduzindo o mundo normativo ao mundo da vivência concreta do direito. Embora a economia seja um dos fatores estruturantes e fundamentais da sociedade aberta democrática[14], não podemos confundi-la com a própria razão de ser deste tipo societário. Isto sim, trata-se de um valor fundante mas não de um valor fundamental, todos eles de ordem moral, mesmo quando não todos eles compatíveis entre si. Em outros termos, valor primeiro que coloca as bases formais para o diálogo público, enquanto o segundo é um valor ou princípio básico para que alcancemos valores fundamentais tais como a dignidade humana, a liberdade e uma vida pacífica.

Na vivência de uma sociedade aberta democrática se dá uma intervenção positiva para que já em seu ponto de partida possa ser estabelecida uma relativa igualdade de condições para a futura competição pelas



oportunidades sociais cuja proteção transcenda o aspecto formal e, através do fortalecimento da educação aos homens privilegiados, conceda lisura ao processo social através desse incremento qualitativo paralelamente à vedação jurídica às discriminações para ocupação dos cargos. Este segundo elemento destituído do primeiro, é absolutamente ineficaz, muito embora do ponto de vista político, da afirmação e do surgimento de uma nova cultura, não seja despiendo que surja, como sói, antes do primeiro. Sem esta pré-condição, que tampouco se apresenta como suficiente, uma boa sociedade democrática tem poucas chances de prosperar.

Tendo por base o princípio enunciado no parágrafo anterior, ficam colocados os termos para o estabelecimento do debate entre liberdade econômica (e desigualdade) e liberdade política[15], sua dimensão pedagógica e sua vertente jurídica.

Por outro lado, até aqui não descemos às considerações dos volumosos dados estatísticos disponíveis sobre nossa matéria. A teorização sobre uma sociedade aberta democrática não supõe possível descer aos mínimos detalhes organizacionais como propuseram certas engenharias sociais e políticas estatais. É aceito no cerne de nossas argumentações acerca das limitações reconhecidas pela teoria do conhecimento popperiana. Por outro lado, mas em consonância com esses princípios, é certo que aqui existe uma clara preocupação, cuja influência é de matriz kantiana, algo que fica evidenciado quando são tomados como valores centrais da argumentação os da dignidade e da liberdade do ser humano. Talvez resida neste particular um sinal teórico de uma argumentação que, embora kantiana por excelência, lhe transcenderá marginalmente. Esta é uma perspectiva que se faz bastante presente nas linhas argumentativas da sociedade aberta democrática.

Os dois valores mencionados logo acima encontram natural ligação com a abordagem da idéia de igualdade de oportunidades que, entre outros

direitos, necessitam de uma proteção material, para muito além da meramente formal. Sua elaboração é explícita quando se concebe a humanidade como composta pela afirmação como indivíduo e ser moral. Ater-se à mera elaboração conceitual da igualdade de oportunidade ao arrepio de chances de afirmar-se no conjunto societário em que vive não passa de jogo retórico, talvez contradição em termos, ao qual uma sociedade aberta democrática não recepciona favoravelmente.

Há todavia um outro ponto de contato cuja referência, mesmo que breve, é indispensável. Trata-se de propor atenção ao entendimento de como a demanda política por igualdade de oportunidades e por seu imediato reflexo no mundo jurídico mantém uma relação de retroalimentação com o pluralismo.

A hipótese da retroalimentação entre a igualdade de oportunidades e o pluralismo se deve a que este último tanto fomenta a participação individual como, ao mesmo tempo, esta participação individual garante apoio a um conteúdo normativo que lhe reforça a estrutura conceitual. Em síntese, o pluralismo que assevera o valor de distintas concepções de mundo terá de dialogar no momento da edificação dos institutos jurídicos com o conceito de não-discriminação de pessoas no que concerne às suas peculiaridades formas de ver e interagir com o mundo e, ainda, responder a certos limites mínimos de operatividade e eficiência do sistema econômico.

#### **4. Tolerância democrática e o ensino aberto**

Conforme viemos expondo, a sociedade aberta democrática caracteriza-se pela necessidade de uma concepção de tolerância, pluralismo e respeito ao outro em sua essência fundamentalmente diversa. Não haverá que recorrer às instâncias legais, embora elas devam marcar com clareza a linha divisória das

garantias socialmente aceitas, para que exercitemos nossos padrões de tolerância moral, religiosa e política.

Indubitavelmente, nesses aspectos o peso da educação é evidente. A capacidade de estabelecermos padrões mínimos de convivência e aceitabilidade das diferenças está diretamente ligado à habilidade que tenhamos enquanto corpo social para organizar instrumentos. Estes deverão ser dispostos de forma a possibilitar a abertura dos meios educacionais à práticas autocriativas e, neste sentido, projetivo-normativas ao invés de práticas pedagógicas ligadas à hierarquização de valores que operem mera e burocraticamente como mantenedoras do status quo, tanto em sua carga malévola quanto, e também há, benévola.

Em uma sociedade aberta democrática a criança bem como todo e qualquer estudante desfrutar do indissociável direito de atender a conteúdos que instrumentalizem sua autoconstrução. Esta é uma prática que reforça nossa concepção de pluralismo democrático e, por outro, da tolerância democrática. Por um lado, reforçamos nossa aceitação a todas as narrativas e autoconstruções que os indivíduos possam inventar sobre si mesmos e sobre as utopias que projetem sobre a sociedade em que vivem, validando suas possibilidades de, millianamente[16], projetar para o mundo o seu discurso moral para angariar simpatizantes. Por outro lado, consideramos que a instrumentalização para as autoconstruções individuais em uma sociedade expressa, e reforça, a tolerância democrática. Ponderamos que isto se dá na medida em que a idéia de aceitabilidade estimula a validação de discursos e narrativas, que promove e encoraje ainda outras individualidades a fazer o mesmo sem rechaço dos demais concidadãos.

No que concerne ao ensino privado em uma sociedade de mercado poderíamos questionar sobre suas possibilidades de adesão a uma cepa de valores de escassa aderência ou, mesmo, avessos a uma proposta de liberdade política e

econômica. Devemos admitir que a reunião de grupos afins com valores que apenas se avizinham ao que poderíamos denominar de republicanismo democrático ínsito aos valores da sociedade aberta democrática poderiam ser apresentados na qualidade de conteúdos a ser ministrados aos estudantes sempre e quando respeitados os parâmetros e padrões mínimos de tolerância e civilidade relativamente às relações sociais.

Não obstante as argumentações apresentadas no parágrafo anterior, mostra-se evidentemente imperioso o estabelecimento de determinados limites mínimos de convenções em torno ao respeito aos valores plurais, de tolerância e libertários, indispensáveis ao florescimento de uma sociedade aberta democrática. Com isto, nos enfrentaremos com a possibilidade de que grupos tenham autoridade moral e a faculdade jurídica assim como os meios necessários à implementação das formas crêem que seus filhos devam ser educados, à expensas de quais sejam as convicções mais disseminadas em termos de crença religiosa ou teses científicas (se acaso for possível afirmar nestes termos) da “superioridade” de uma ou de outra teoria pedagógico-moral[17].

Nesse mesmo sentido em que viemos trabalhando a educação em paralelo com a tolerância assim como com a pluralidade, ela exsurge como um bem público misto. Classificá-la como tal pode, à primeira vista, parecer um contra-senso, uma verdadeira contradição em termos. Contudo, nossa sugestão de que ela deva ser entendida como pública diz respeito tanto aos efeitos que provoca quanto relativamente aos interesses que estão em jogo. Desta maneira podemos dizer que a educação tem uma dupla dimensão. Uma delas, privada e, por outro lado, uma unívoca dimensão pública. Vejamos ambas.

A primeira das dimensões, a privada, refere-se ao interesse das pessoas em tudo que lhes diga respeito diretamente, e a educação (escassez ou mesmo falta dela) afeta as perspectivas de um indivíduo. Essas perspectivas vitais são

afetadas porque surtem consideráveis efeitos privados na medida em que as oportunidades de cada cidadão dependem, em grande parte, de quantos são os níveis e em que qualidade ele, cidadão, pode dispor deste bem. Ainda assim, também há uma dimensão privada quando reconhecemos a existência de interesse de grupos na oferta de serviços ou simplesmente na constituição de agrupamentos com orientações morais e éticas, quando não religiosas e até mesmo pedagógicas em perfeita consonância.

Por outro lado, diz-se também que a oferta da educação possui uma dimensão pública porque intervém diretamente nas possibilidades de desenvolvimento social, uma vez que a formação qualitativa e técnica[18] do capital humano é decisiva para isto. É bastante conhecido o alto nível de influência da educação formal dos indivíduos para o desenvolvimento econômico, político e social de uma sociedade. Os casos dos países desenvolvidos, e muitos deles que investiram maciçamente no setor, como a Espanha e os tigres asiáticos demonstram empiricamente esta ligação entre educação formal e desenvolvimento. Portanto, nossa percepção e aceitação em reconhecer como misto o bem educação, deve-se a que observamos neste bem o entrelaçamento do interesse privado com o estritamente público.

Neste sentido o influxo de nossa concepção de tolerância não deve apenas ser entendido como uma postura passiva mas, antes, pró-ativa. O ensino aberto ao qual nos referimos nessas linhas representa uma tentativa de delinear a aproximação à emancipação individual e coletiva através do conhecimento, mediando as necessidades públicas e privadas. O conhecimento, contudo, não deverá ser concebido desde uma ótica excludente de outros universos, saberes e conjuntos de significação potencialmente ricos. Assim, os planejamentos rígidos tendem a apresentar-se como camisas-de-força cuja resistência é inversamente proporcional à capacidade de que o conhecimento intervenha como emancipador do indivíduo.

Mas se o planejamento rígido é ineficaz para os fins de potencialização da sociedade aberta democrática, isto sim, algum planejamento é não apenas necessário como imperiosamente necessário. Contudo, nesse planejamento não esperamos que conste qualquer diretiva moral assertiva senão, exatamente o contrário. O conhecimento serve para a livre autoconstrução do discurso de um ser totalmente autoreferenciado, preenhe de responder assim como ao mundo novo que se forma ao seu redor e das novas narrativas que ele requer. Dentro dessa perspectiva de pluralidade de autoconstruções emancipatórias, e para cumprir as finalidades anunciadas, faz muito sentido atender à recomendação de Sábato de que devemos “enseñar pocos hechos pero claves, desencadenantes”. (2006, p. 95).

O ensino aberto na sociedade aberta democrática supõe a convergência em torno a valores mínimos de respeito ao ser humano e à sua dignidade como pessoa, como um *minimum minimorum*, em torno ao qual os indivíduos podem assentir enquanto seres racionais dotados da faculdade de enojar-se frente ao bárbaro, de animar-se perante a concepção de moralidade autônoma e de estímulo à liberdade. Desta forma, a oposição entre a concepção cidadã democrática à uma outra, produtivista da educação, que tende, no marco de uma sociedade aberta democrática, a inclinar-se pela atenção à disponibilização de conceitos, informações, valores e instrumentos cujos direcionamentos e escolhas, vantajosas ou não, sejam alvo das preferências eleitas pelos sujeitos cognoscentes.

## **5. Igualdade e desigualdade de oportunidades: a questão do ensino superior**

Um dos vícios do qual não podemos deixar de atentar é a indelével má concepção no âmbito do ensino superior, do debate no que concerne à sua universal gratuidade. Primeiramente, devemos considerar que não dispomos de qualquer objeto de forma gratuita. As lições elementares que nos oferecem os

manuais de economia nos ensinam que todos os bens de que dispomos têm um custo, quer seja para sua extração da natureza quer seja para sua produção cultural. Conforme seja a natureza do bem e sua destinação, tal custo deverá ser sufragado por alguém ou por uma coletividade, seja esta mais ou menos ampla. Com a educação não é diferente e, não obstante, evidentes benefícios sociais, econômicos e também políticos. Há cálculos a fazer.

No caso, a educação é nosso objeto, e quem irá sufragar esses custos será a sociedade. Haveria alguma justificativa para a universalização do ensino em uma sociedade aberta democrática? Há alguma justificativa para que os tributos recolhidos tanto das amplas camadas de deserdados do país revertam, eventualmente, em prol do ensino gratuito a uma gama de jovens cidadãos que sempre desfrutaram das melhores oportunidades de ensino? Acaso respondêssemos negativamente a essas questões, o que pensar dos argumentos universalistas de quem ao cerrar fileiras entre o pensamento de esquerda defende, efetivamente, a retirada de tais tributos dos menos apoderados para financiar os estudos da elite econômica e cultural? Essas são algumas interrogações cujas respostas requerem mais do que o breve espaço de que dispõe este artigo.

No Brasil a abordagem das questões acima perpassa o debate sobre o ensino superior universal e gratuito. Este debate não chega a ser levado a termo de modo desapassionado sem a intervenção de colorações ideológico-partidárias. Os interesses políticos têm predominado objetivando a manutenção de uma ativa e cativa clientela geradora de votos e sucessivos mandatos, tudo isto em detrimento do encaminhamento de uma solução para a perversa estrutura que perpetua a situação em que aqueles que podem pagar pelo ensino superior são financiados pelos tributos pagos por aqueles que, efetivamente, não tem acesso a ele nem podem pagar seu justo preço nas instituições privadas ou, se usufruindo de bolsas, não podendo arcar com os custos ínsitos à atividade estudantil.

No momento, tímida reação está representada pelos investimentos em créditos e bolsas concedidas às populações carentes que investem seus esforços na tentativa de qualificar-se nas instituições de ensino superior privadas. Contudo, esta iniciativa governamental tem esbarrado em críticas por vezes meramente sustentadas em um viés corporativo-ideológicas daqueles que almejam uma fatia todavia mais ampla de recursos para as instituições públicas de ensino superior, em que pese toda a evidência de que a expansão do sistema unicamente nessa direção tende a perpetuar certas características perniciosas do presente sistema, o que em parte se deve a falta de competitividade.

### **Considerações finais**

Resta do debate proposto ao longo deste artigo a proposta de que o papel da educação deva ser entendido como o alicerce sobre o qual uma sociedade aberta democrática possa ser posta em marcha. Não se trata de uma construção no sentido estrito da palavra, o que implicaria, em algum momento, que pudéssemos supor um acabamento da tarefa, uma conclusão. A partir de certos dogmas axiológicos com vistas à instauração de uma determinada moralidade. Isto dista de nossa proposta. No entanto, não é isto o que ocorre na concepção de uma sociedade aberta democrática. Em seu seio o processo de construção e reconstrução das estruturas, crítica e autocrítica, permanece aberto. A história, um contínuo refazer, e as estruturas sociais e institucionais em permanente diálogo e discussão por parte de indivíduos interessados.

A intervenção cidadã pró-ativa, no entanto, em que pese não garanta a correção nem sequer o êxito das políticas públicas que venham a ser implementadas implicam, isto sim, em um alto nível de legitimidade. Isto, efetivamente, não é pouco. O papel da educação apresenta-se como fundamental ao passo em que descortina horizontes à juventude mas também aos indivíduos



já maduros para que possam intervir de forma pensada e reflexiva tomando decisões sociais consistentes.

Uma sociedade aberta democrática haverá de pautar-se pela igual oferta de oportunidades aos seus cidadãos como forma de consolidar materialmente seus preceitos democráticos. Não obstante, nada disso poderá encontrar bom encaminhamento quando não seja através das estruturas educacionais. A sociedade aberta democrática encontra-se em situação de dependência da existência e da qualidade de sua dimensão cultural e educacional. Contudo, tal como os limites históricos do Iluminismo mostraram, não dispomos de garantias de que a educação possa ofertar resultados que nos parâmetros axiológicos dos dias que correm valoramos como positivos. Este é um dos paradoxos da educação que a sociedade aberta democrática supõe e para o qual não há uma resposta definitiva senão que seu valor encontra-se justificado apenas na oferta de condições para a autoconstrução do sujeito histórico.

A sociedade aberta democrática não prioriza a educação e a formação de seus cidadãos porque acredite cega e seguramente que lhes possa garantir a melhor e mais adequada formação técnica ou de qualquer outro tipo, nem mesmo sequer de ordem moral. O absolutismo que todavia pode apresentar-se em nossos dias é a modelagem de instituições cujo arranjo organizacional interno delimite os quadros de formação intelectual e proceda a escolhas que promovam fins distantes aos desenhados pelos atores sociais que necessitam informações e mecanismos para instruir-se na busca de suas melhores descrições para suas próprias vidas.

A sociedade aberta democrática distancia-se da descrição do processo emancipatório em termos caros ao racionalismo ilustrado em que a liderança do processo seria concedida à razão para o triunfo do processo educacional emancipador. A sociedade aberta democrática nutre a expectativa de desconstituir a afirmação irresoluta de valores ultrajantes do ser humano

derivados da radicalização de setores do liberalismo a partir dos quais propõe-se disputar valores como a igualdade de oportunidades. Nossa concepção social a fazer triunfar em uma sociedade aberta democrática busca retomar os mais caros valores de uma versão antropológica em tudo avessa ao darwinismo. Em que pese algumas apropriações, entendemos que o darwinismo social não necessariamente remete ao conjunto dos valores tradicionais do liberalismo e, isto sim, apenas a algumas de suas versões radicais, razão pela qual não enfrentamos um conceito essencial do liberalismo cujo enfrentamento implique na assunção de uma contradição interna ao pensamento de uma sociedade que se apresenta como altamente devedora dos valores liberais clássicos.

A sociedade aberta democrática apenas, e mais humilde e despreziosamente, acredita que na autoconstrução individual cada indivíduo deve encontrar ao seu dispor o mais completo domínio do léxico possível. Isto é o que pode permitir a todos construir e reconstruir o mundo à luz dos valores que historicamente elaborem em consonância com o seu tempo e as circunstâncias de seus valores morais, permanentemente à espreita de mutações e novas análises críticas.

## Referências

ABENDROTH, Wolfgang. El Estado de Derecho Democrático Social. In: ABENDROTH, Wolfgang; FORSTHOFF, Ernst; DOEHRING, Karl. *El Estado Social. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1986. P. 11-42.*

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. 4. ed. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1952. 338p.

\_\_\_\_\_. *La Política*. Madrid: Alianza, 1991. 339p.

ARMSTRONG, Karen. *Em nome de Deus*. O fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. 490p.

BOBBIO, Norberto. *Entre duas repúblicas*. Brasília: Edunb; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001. 154p.

\_\_\_\_\_. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 207p.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Edunb, 1998. v. 1 e 2. 1318p.

\_\_\_\_\_. *O tempo da memória*. De senectude. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 205p.

\_\_\_\_\_. *As ideologias e o poder em crise*. Brasília: Edunb; São Paulo: Polis, 1990b. 240p.

\_\_\_\_\_. *Estado, governo e sociedade*. Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 173p.

BOESCHE, Roger. *The strange liberalism of Alexis de Tocqueville*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1987. 288p.

\_\_\_\_\_. *Tocqueville's road map: methodology, liberalism, revolution, and despotism*. Lanham: Lexington Books, 2006. 232p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L.C.; GRAU, Nuria Cunill. (Orgs.). *O Público Não-Estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.

BUENO, Roberto. Norberto Bobbio: um work in progress. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 43, n.171, p. 107-123, set/dez, 2006a.

\_\_\_\_\_. *A filosofia político-jurídica de Norberto Bobbio*. São Paulo: Mackenzie, 2006b. 285p.

\_\_\_\_\_. *O triunfo do Estado liberal e os paradoxos da desigualdade*. Elementos para a defesa da liberdade no mundo moderno. Mogi das Cruzes: Themis, 2002. 213p.

DAHL, Robert A. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo: Edusp, 1997. 234p.

DARWALL, Stephen. *Contractarianism/Contratualism*. New York: John Wiley, 2002. 296p.

EHRlich, Eugen. *Fundamentos da sociologia do direito*. Brasília: UnB, 1986. 388p.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr., 2006, p. 80-95.

\_\_\_\_\_. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez, 1998. 240p.

HERF, Jeffrey. *El modernismo reaccionario*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1990. 515p.

HOBBS, Thomas. *El Leviatán*. Madrid: Alianza, 1992. 550p.

KANT, Emanuel. *La paz perpétua*. México: Porrúa, 1990a. 32p.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de la Metafísica de las Costumbres*. México: Porrúa, 1990b. 63p.

\_\_\_\_\_. *Crítica de la Razón Práctica*. México: Porrúa, 1990c. 137p.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 680p.

KELLNER, Douglas. (Ed.). *Tecnología, guerra e fascismo*. Coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: Unesp, 1999. 371p.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*. Madrid: Alba, 1987. 252p.

MONTESQUIEU. *El espíritu de las leyes*. Madrid: Tecnos, 1987. 472p.

PARIJS, Philippe Van; SUPLICY, Eduardo. Renda básica: renda mínima garantida para o século XXI? *Estudos Avançados*, v. 14, n. 40, São Paulo, Set-Dez, 2000.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio. *Lecciones de derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson, 2004. 356p.

\_\_\_\_\_. *La dignidad de la persona desde la Filosofía del Derecho*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” / Universidad Carlos III de Madrid. Madrid: Dykinson, 2003. 82p.

\_\_\_\_\_. Introducción. In: BOBBIO, Norberto. *Igualdad y Libertad*. Barcelona: Paidós I.C.E. - Universidad Autónoma de Barcelona, 1993. P. 9-49. 160p.

POCOCK, John Greville Agard. *El momento maquiavélico*. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica. Madrid: Tecnos, 2002. 668p.

POPPER, Karl. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 1992. 693p.

RAWLS, John. *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

REALE, Miguel. *Exemplo de consciência política*. O Estado de São Paulo, 05 nov. 2005. Espaço Aberto, p.02

REVEL, Jean-François. *Como terminam as democracias*. São Paulo: Difel, 1984. 374p.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia solidariedade*. Barcelona: Paidós, 1991. 222p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *El contrato social o principios de derecho político*. Madrid: Tecnos, 1988. 140p.

\_\_\_\_\_. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SÁBATO, Ernesto. *Apologías y rechazos*. Buenos Aires: Seix Barral, 2006. 192p.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPed. Caxambu, outubro de 1995. *Revista Brasileira de Educação*, n. 01, Jan/Fev/Mar/Abr, 1996, p. 05-09.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SUPLICY, Eduardo. Suplicy lança livro de bolso sobre o projeto de Renda Mínima, para ele o mecanismo mais eficaz para erradicar a pobreza. Entrevista. Agência Senado. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/comunica/agencia/entrevistas/not06\\_.htm](http://www.senado.gov.br/comunica/agencia/entrevistas/not06_.htm). Acesso em: 18 jun. 2008.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *La democracia en América*. v. 1 e 2. Madrid: Alianza, 1989. 446p. 290p.

VIEIRA, Oscar Vilhena. *Supremo Tribunal Federal*. Jurisprudência Política. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2002. 233p.

## Notas de fim

[1] Efetivamente não é o nosso propósito realizar uma retomada profunda desta tradição política e constitucional de tutela do direito à educação. Abendroth, contudo, nos faz uma breve retomada que nos parece conveniente mencionar: “Piénsese en la legislación escolar francesa de finales de siglo bajo el gobierno de Waldeck-Rousseau, en cuyo gabinete fue miembro el socialista Millerand, así como en el Education Bill del Gabinete de Guerra de Churchill, elaborado por un Ministerio que se encontraba bajo la dirección del Partido Laborista. En todos estos casos se facilita a las capas más bajas de la sociedad la participación en el proceso educativo, el conocimiento de los bienes culturales y el acceso a la Universidad; el proceso de formación fue orientado en este sentido eliminando los privilegios educativos de las clases superiores. Hoy sabemos con visión retrospectiva que las sociedades de estructura capitalista confieren a las masas obreras el nivel de formación necesario para su propia existencia, y después de haber desarrollado sus fuerzas productivas” (ABENDROTH, 1986, p. 37-38). Este trecho de Abendroth nos sugere aplicação prática no atual contexto brasileiro que é o de desenvolvimento econômico e das demandas do mercado por uma mão-de-obra qualificada da qual não dispomos na quantidade que a indústria necessita. Sendo assim o futuro próximo desenhas-se como o da realização pesada de investimentos na área da educação como forma de



responder às demandas do mercado e da manutenção dos níveis de desenvolvimento econômico. Contudo, aqui um tema de relevância, esta formação estará firmemente orientada pelas demandas do mercado, em um sistema de retroalimentação que merece profundas reflexões, posto que a demanda das pessoas está dirigida às oportunidades e estas, por sua vez, procuram influenciar não apenas nas ofertas de ensino como até mesmo nos processos pedagógicos. Se algum problema com tudo isto houver, ao menos parcialmente, ele foi diagnosticado por Nietzsche quando comentava que a vida não é apenas a luta pela existência diária (e aqui podemos fazer a analogia com o ensino meramente instrumental ou profissionalizante) mas também implica uma dimensão de lutas cujos propósitos são bem mais altos e profundos (*cf.* HERF, 1986, p. 74).

[2] Esta é uma visão que se antepõe ao que Singer denomina de produtivista cuja idéia mestre é a de defender a educação como preparação dos indivíduos para o ingresso no mercado de trabalho da forma mais exitosa e economicamente rentável possível (SINGER, 1996, p. 06).

[3] Acerca da escassez de recursos sequer é necessário argumentar, uma vez que trata-se de verdade auto-evidente tal realidade econômica.

[4] Argumento contrário ao que apresento aqui é o do Senador Eduardo Suplicy, que envolve a renda básica (ver nota seguinte). Por analogia, poderíamos tomar o caso da educação como um em que o Estado poderia encontrar-se encarregado de prestá-la a todos, independentemente do nível de recursos financeiros que possua, tal e como Suplicy defende quanto a certos recursos.

[5] Neste sentido ver o argumento do Senador Eduardo Suplicy, que defende a idéia de pagamento mínimo a todo e qualquer cidadão, independentemente de sua posição financeira, programa que recebe o nome de renda básica, em oposição à renda mínima. Em uma de suas defesas sobre o assunto o Senador sustentou a idéia nos seguintes termos: “Obviamente nós, que não precisamos, iremos colaborar proporcionalmente mais para que nós mesmos, e todos os demais brasileiros e estrangeiros aqui residentes há cinco anos ou mais, venham a ter esse direito. Mas quais as vantagens de se pagar universalmente a todos? Em primeiro lugar, nós vamos eliminar toda a burocracia envolvida em saber quanto cada um ganha no mercado formal e no mercado informal para definir quem deve receber. Todos vão receber. Segundo, vamos eliminar qualquer sentimento de estigma ou de vergonha da pessoa precisar dizer "eu só recebo tanto, por isso mereço tal complemento de renda". Terceiro, vamos eliminar os problemas de dependência causados pelas chamadas armadilhas do desemprego e da pobreza. Se a pessoa estiver considerando iniciar uma atividade que vai representar um ganho econômico, e o governo tiver de retirar o benefício financeiro quando ela iniciar o trabalho, então esta pessoa poderá ser desincentivada a iniciar a atividade e, assim, entrar na armadilha da pobreza e do desemprego. Ora, se assegurarmos a todos um patamar de renda básica, então todos, independentemente do esforço adicional que fizerem, vão receber este complemento de renda. Do ponto de vista da dignidade, da liberdade do ser humano, será muito melhor para cada pessoa saber previamente que nos próximos doze meses, e daí para frente a cada ano, ela vai ter sempre direito àquela renda, que vai crescer com o progresso da Nação” (SUPLICY, 2008). A este respeito também ver o bem fundamentado artigo de PARIJS e SUPLICY (2000). Neste texto encontramos boa fonte de discussão que pode ser bastante útil para nossa aproximação a uma melhor compreensão da proposta.

[6] É indiscutível que não podemos entender este como um problema superado. Ao contrário, vários índices educacionais informam as grandes deficiências do ensino no Brasil em todos os níveis, muito embora possuamos centros de excelência em todos eles.

[7] Não desconheço as diferenciações conceituais que os termos possuem. Contudo, entre eles há algo em comum, e isto é o que creio permite sua aglutinação. O elemento que os une é o da busca de uma sociedade amplamente liberada das limitações impostas por autoridade estatal.

[8] Fugiria aos limites deste artigo adentrar na interessante exposição de Vieira Pinto acerca da relação entre o homem e o produto de seu trabalho. Não obstante, interessa sublinhar o destaque que concede para o fato de que o produto mais elaborado do trabalho humano é capaz de expressar sua consciência (FREITAS, 1998, p. 03).

[9] O liberalismo encontra-se em outro viés. Segundo esta tradição, e considerando uma versão pouco sofisticada, a igualdade de oportunidades poderia encontrar sua primeira materialização através da ponderação eficaz entre as categorias que compõem a tríade de direitos lockiana.

[10] A referência à tríade lockiana (vida, liberdade e propriedade) precede e remete à sua recepção na América através da Declaração da Independência jeffersoniana. Nela consta o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade, sendo esta última interpretada como conceito mais amplo e abrangente do que a mera garantia lockiana à propriedade, da qual ela faria parte tão somente como um de seus elementos.

[11] Para uma análise que remete às relações entre autonomia (direito privado de contratar), razão, mercado e justiça ver VOLPE, (2004).

[12] Sobre o que foi dito há que ficar claro que esta é uma leitura teórica do problema e que mesmo nas sociedades cujas instituições democráticas encontram-se suficientemente desenvolvidas são observáveis sérios problemas no que concerne ao estabelecimento de um adequado nivelamento das condições de que partem os atores sociais no que tange, por exemplo, à sua formação. Isto se deve, em parte, à disparidade de recursos privados que podem ser disponibilizados por algumas famílias aos seus primogênitos. Em alguns casos trata-se somente de que algumas famílias dispõem de recursos que outras não dispõem. Contudo, entre famílias de mais escassos recursos é possível observar o quanto diferem quanto à percepção do problema, o que fica evidenciado pelo fato de algumas delas, por qualquer motivo que seja, priorizarem sobre todas as demais variáveis, o investimento na educação de seus filhos e dependentes.

[13] A esta altura da argumentação torna-se imperioso para melhor caracterizar a dimensão da teoria econômica que inspira a sociedade aberta democrática que estabeleçamos seu grau de proximidade com o keynesianismo. A rigor, tal proximidade existe, mas não se trata de uma recepção completa e linear de seus princípios. Embora esta seja uma tarefa que esteja reservada para o desenvolvimento deste trabalho, adianto que sua configuração supõe a aceitação da lógica de mercado e do funcionamento de suas instituições e que admite serem necessárias intervenções da esfera pública no sentido de corrigir certas distorções consideradas indesejáveis pelos princípios e valores compartilhados por tal sociedade em seu processo fundacional. A grande diferença entre a teoria

keynesiana e a teoria econômica da sociedade aberta democrática residirá no grau de intervenção considerado aceitável por uma e por outra versão do problema.

[14] Neste sentido é interessante ressaltar a opinião de Ehrlich. Segundo o autor, o jurista e o economista ocupam-se das mesmas matérias. Entre elas estão a “propriedade, dinheiro, crédito, câmbio, sociedades, ações, direito hereditário”, e prossegue ele reafirmando que “praticamente não há objeto que não interessasse tanto à ciência jurídica quanto à economia” (1986, p.385).

[15] Para exame mais detalhado do assunto ver BUENO (2002).

[16] Por força de bastante conhecido, abstenho-me de mencionar a tese de Mill sobre o inarredável direito das minorias de expressarem seus discursos e convicções, como base de legitimação das maiorias, posto que ao conceder tal direito de expressão às minorias elas podem antever que em um futuro possam vir a constituir maiorias.

[17] Por um lado, a idéia de tolerância expõe-nos à aceitação de diferentes tipos de concepções pedagógicas, inclusive as que nos possam parecer menos aceitáveis, conforme nossas concepções e valores mais arraigados. Válidos, nos advém a necessidade de que o Estado propicie espaço para sua divulgação e que, sendo assim, os egressos dos diferentes meios de formação, habilidade e competências encontrem na sociedade o locus receptivo para o desenvolvimento de suas vidas.

[18] Estes dois são elementos que penso explorar posteriormente mas, embora brevemente, desejo deixar assinalado tratar-se de que o segundo deles nos recorda da função instrumentalizadora também desempenhada pela educação, ao

passo que o primeiro dos termos suscita a dimensão formativa e, neste sentido, auconstrutora, do indivíduo. Isto se dá em um espaço de aprendizagem entendido como a melhor forma de desconstruir as aparências e resistências existentes no mundo real que lhe destinam funções, cargos e postos aos quais, aparentemente, não pode resistir em ocupar. Na sociedade aberta democrática, portanto, a concepção libertária implica a compreensão dessas duas dimensões de educação que devem sempre vir acompanhadas uma da outra e dialogicamente.



# *Direito à educação superior: dois casos de exclusão social e racial, Brasil – Colômbia*

The right to higher education: two cases of social exclusion, Brazil-Colombia

Derecho a la educación superior: dos casos de exclusión social y racial, Brasil y Colombia

*Joseph Handerson*

*Luis Meza Alvarez*

## **Introdução**

Tanto no Brasil quanto na Colômbia, a sociedade vem experimentando, durante as duas últimas décadas do século XX e no início do XXI, uma crescente mobilização de organizações, redes, grupos de descendentes de africanos em procura de reconhecimento e integração efetiva de suas especificidades culturais, sociais, econômicas, históricas, em todos os âmbitos dessas sociedades. A visibilidade deles como atores políticos tem-se identificado e manifestado inequivocamente no combate ao racismo em todas as suas formas e esferas da vida social e, especialmente tem-se exigido o direito à educação no ensino superior. Nesse contexto foram debatidas (especialmente no Brasil) as desigualdades presentes nesse nível de formação em termos das desvantagens educativas prévias e do capital cultural, as quais abordaremos e criticaremos neste texto.

Na verdade, o capital cultural, relacionado com a origem social, é um elemento determinante, em certa medida, das possibilidades tanto objetivas como subjetivas de acesso ao ensino superior e influenciador do desempenho acadêmico dos alunos. Esta é uma das principais contribuições da sociologia da



educação para os debates contemporâneos sobre as desigualdades educativas. Mas, em termos de acesso e de permanência, não é o único determinante.

Assim, discutir exclusão social e racial como elemento-chave para questionar o direito dos afro-colombianos e afro-brasileiros à educação superior exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de sociedades latino-americanas democráticas, e de projetos e práticas pluriculturais (tão em moda ultimamente). Também nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissolúvelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas da sociedade colombiana e brasileira.

Quanto à estrutura deste trabalho, ele está dividido em duas partes: na primeira, iniciamos com uma discussão teórica sobre os conceitos de exclusão social e de discriminação racial e de racismo (e suas formas) e como essa exclusão se manifesta também racial na *Universidad Nacional* de Colômbia, com referência aos dados da presença ou ausência de estudantes afrodescendentes. Na segunda, abordamos o caso brasileiro, particularmente a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com referência aos dados da presença de estudantes afrodescendentes e salientamos a voz dos estudantes (afro-brasileiros e brancos). Por último, expressamos as considerações finais deste estudo sobre direitos dos afro-colombianos e dos brasileiros à Educação Superior em ambos os países.

### **Afrodescendentes na UM[1]: exclusão social, racismo e discriminação racial**

Em uma geografia racializada como a colombiana (WADE, 1997), onde ninguém fala abertamente sobre o racismo e trata-se de ignorar a sua existência no cotidiano, a presença de estudantes afro-colombianos[2] é bastante baixa no sistema de ensino superior. Nesse sentido, poderíamos encontrar vários fatores explicativos, entre os quais o capital cultural e a classe social. Mas, em nossa opinião, essa explicação não é suficiente, pois se esquece de a exclusão

assumir muitas formas. Por isso, não estamos completamente de acordo com Bourdieu e Passeron, ao afirmarem: “Entre todos os fatores de diferenciação, origem social, é certamente um cuja influência sobre o ambiente estudantil é sentida mais fortemente” (1967, p. 33). Nós acreditamos que o elemento racial e o racismo estão intimamente ligados com a origem social e o capital cultural e, portanto, são determinantes fundamentais da exclusão social nos dois países. Por isso, é urgente racializar a análise da exclusão social. Em outras palavras, a análise da reprodução das desigualdades sociais exige incorporar o tema do racismo como outra forma de discriminação, neste caso para o acesso e permanência dos afro-colombianos e afro-brasileiros no ensino superior em seus respectivos países.

Essa ordem racial[3] ainda existente mostra uma continuidade no tempo sob a forma de múltiplas exclusões e restrições à fruição de bens culturais e materiais – mesmo os mais básicos – para os afro-colombianos e está acompanhada de muitas formas mais sutis de discriminação, como bem explica a antropóloga brasileira Rita Laura Segato (2006).

Segundo a mesma autora, conceitualmente falando, o racismo envolve dois componentes: o preconceito e a discriminação. O preconceito racial, entendido como uma atitude bem íntima, uma convicção, crenças pessoais, e, para existir, precisa e alimenta-se da diferença, da produção da alteridade e da *outrificação*.

A discriminação racial é dar um tratamento diferencial negativo às pessoas nas quais recai o preconceito racial e é o resultado dessa crença pessoal, consciente ou não, na esfera pública contra membros de uma “raça” ou grupo de pessoas considerado como inferior de recursos, serviços e direitos adquiridos no espaço público (SEGATO, 2006). Essa definição é interessante porque diferencia a crença e a prática, permitindo-nos entender como eles operam no

interior das pessoas essas concepções sobre o outro, que continuam a existir nas nossas sociedades.

Também Segato (2006) propõe existirem vários tipos de racismo, mostrando, assim, a complexidade do tema e a dificuldade resultante quando se tenta negar a existência do racismo no dia a dia nas nossas sociedades. Um primeiro tipo é o *racismo de convicção* ou axiológico, expressando um conjunto de valores e crenças explícitas que atribuem predicados negativos (ou positivos), com base na cor, características físicas ou grupo étnico ao qual a pessoa pertence. Este tipo de racismo não é tão fácil de provar e não há evidências publicamente reconhecidas nas universidades, mas, como disse Herreño a respeito do contexto colombiano (cabe salientar que, no caso brasileiro, não é tão diferente):

La discriminación también es evidente en la escasa participación de las personas afrocolombianas en las altas esferas del Estado, los medios de comunicación, la iglesia y otros. En el sector productivo se tienen serios indicios de la planificación de una política discriminatoria en materia de empleo -muy difícil de probar pero que se puede constatar a simple vista- conocida como NPN (“no personal negro”), practicada en algunos bancos, hipermercados, hoteles, compañías aéreas (HERREÑO, 2002, p. 498).

Qualquer pessoa na Colômbia pode prestar mais atenção e constatar rapidamente esta afirmação, ao procurar afro-colombianos nos canais e programas de televisão. Perceberá quase a ausência desse sujeito ou, quando aparece, está em função inferiorizada. Também pode notar a ausência dele como funcionário nos bancos, cargos de prestígio nas empresas, instituições estatais e nas universidades etc. Neste sentido, cabe salientar, no Brasil não é diferente.

Por outro lado, há também – segundo Segato (2006) – um *racismo político-partidário-programático* que constitui a base para a formação de grupos políticos as quais advogam por um antagonismo aberto contra os setores da população racialmente marcados como inferiores. Na UN (sede Bogotá), embora haja um grupo neonazista chamado de Terceira Força, não soubemos de nenhuma manifestação discriminatória contra afro-colombianos.

O terceiro tipo é o *racismo emocional*, que se expressa manifestando medo, rancor ou ressentimento em relação a pessoas de outra raça ou grupo étnico (SEGATO, 2006). Podemos citar um exemplo típico de mudança de caminho ou de calçada quando alguém se encontra com afro-colombianos na rua, especialmente em algumas zonas de Bogotá.

Um quarto tipo de racismo citado por Segato (2006) é o *racismo do “costume” “automático” ou “costumeyro”*: é irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e não é reconhecido ou considerado como atribuição explícita de valor diferenciado a pessoas de grupos racializados ou étnicos diferentes do seu. Isso é mais comum, ao nosso modo de ver, na Colômbia, particularmente nos meios universitários. Por exemplo, pode ser observado nos diferentes termos usados para se referir a uma pessoa de pele escura: o “preto”, “meu pretinho”, “niche” ou com o eufemístico *moreno*, etc.

Para Segato (2006), os dois últimos tipos de racismo produzem, nos países latino-americanos, tanto o *racismo estrutural* como o *racismo institucional*. O primeiro diz respeito a todos os fatores, valores e práticas que contribuem para a reprodução da associação estatisticamente significativa entre raça e classe (definida como a combinação da situação econômica e inserção profissional). Isso quer dizer, a tudo o que contribui para manter as pessoas não brancas nas posições de menor prestígio e autoridade e nas profissões com menor remuneração. O segundo se refere às práticas institucionais que levam à

reprodução das desvantagens da população não branca e se verifica quando as exigências da atenção ao público não podem ser bem entendidas ou satisfeitas. Por exemplo, por primar um vocabulário institucional pouco familiar ou por receber um trato antipático e pouco sensível dos empregados.

Portanto, afirmamos que a UN pratica e reproduz as desigualdades sociais e raciais com os afro-colombianos no tangente ao acesso, à permanência e ao nível de conhecimento ou seja, não apenas exclui e discrimina as pessoas (por seu fenótipo, pela origem regional, o seu jeito de falar, etc.), mas também, devido aos conhecimentos e às formas de conhecer dessas pessoas e de seus grupos. Isso observaremos através dos números de *presença* (aprovados para 2008-II), de permanência dos *ativos*, nos processos de seleção-superseleção (para os ativos PAES) e a *relegação disciplinar* (os de 2008-II), além do que chamamos de *invisibilidade da diversidade epistêmica*[4].

É a população afro-colombiana a mais excluída do acesso e da garantia das principais necessidades básicas e serviços tanto essenciais como sociais prestados pelo Estado e a sociedade colombiana. Essas condições de vida desiguais entre eles e o resto da população do país constituem uma desvantagem real que impossibilita, aos primeiros, competir em condições iguais com os demais cidadãos, especialmente na concorrência por uma vaga no ensino superior: na universidade privada por causa de seu baixíssimo capital econômico[5] e na universidade pública por causa de seu baixo capital cultural. A tabela a seguir mostra o resultado dessa concorrência desigual no acesso à UN.

### Candidatos e Aprovados: Afro-colombianos na UN 2008-II

	Candidatos	Aprovados	% de Absorção Afro-colombianos (Aprovados/Candidatos)	Afros Aprovados/Total estudantes aprovados na UN
<b>No.</b>	874	87	9.95%	0,29%

Tabela construída com dados da *Dirección Nacional de Admisiones Universidad Nacional*

Como pode ser observado, menos de 1% das pessoas aprovadas para iniciar os estudos no segundo semestre de 2008, nessa universidade são afro-colombianos. Essa porcentagem é muito menor do que 14[6]% da garantia no ensino superior para estudantes afros no nível nacional, ou seja, há uma *sub-representação* inegável. Da mesma forma, a população não racializada (nem afro-colombianos nem indígenas) nesses números - embora não listados na tabela - está *super-representada* em mais de 97%, se considerarmos que a universidade destina 2% das cotas para indígenas[7].

#### Áreas de conhecimento e *relegação*

Os afro-colombianos aprovados da UN em Medellín ingressam principalmente nas Engenharias (19), Ciências (4), Ciências Econômicas e Administrativas (3) e as Ciências Sociais e Humanas (2). Os de Bogotá (14) ingressam principalmente nas Engenharias (7), Ciências Sociais e Humanas (3), Ciências (2), Artes (1) e Ciências agropecuárias (1). Os de Cali ingressam nas Artes (2), Ciências agropecuárias (2), Ciências da Saúde (1), C. Econômicas e Administrativas (1), C. Sociais y Humanas (1) e Engenharias (1). Os de Palmira ingressam nas Engenharias (3), Artes (1) e C. Econômicas e Administrativas (1). Infelizmente, neste momento, não temos nenhuma informação sobre a situação socioeconômica desses aprovados, o tipo de escola cursada, nem suas

histórias, que poderiam nos dizer alguma coisa sobre o seu capital social, cultural e econômico, o ambiente de aprendizagem etc. Esta informação poderia ser valiosa, se pudéssemos observar quão atípicos são esses estudantes admitidos em relação à sua origem social, família, tipo de educação recebida, etc.

No mesmo sentido, informações sobre o contexto social, familiar e o ambiente de aprendizagem permitir-nos-iam confirmar ou rejeitar, no grupo de afro-colombianos admitidos, se sua condição socioeconômica e cultural é um determinante da entrada para algumas áreas do conhecimento ou cursos, como mostraram Bourdieu e Passeron (1967) no contexto do sistema de ensino superior francês.

Os dados nos permitem afirmar é que os cursos de maior prestígio e mais solicitados na UN como aqueles da área da saúde, especialmente Medicina, somente oferecida em Bogotá, apenas 1 estudante afro-colombiano dos 128 candidatos foi aceito nesse curso. O outro curso de alta demanda na sede Bogotá é o Direito, nesse não ingressou nenhum dos 33 candidatos afro-colombianos.

No caso dos nativos de Medellín, principalmente aqueles admitidos na área de Engenharia, nenhum entrou no curso mais procurado nessa sede, ou seja, Engenharia Administrativa, embora fossem 11 candidatos afro-colombianos. Quase o mesmo aconteceu com Engenharia de Sistemas e Informática: apenas uma pessoa dentre 16 foi aceita. Em Manizales, nenhum afro-colombiano entrou no curso mais procurado dessa sede: Engenharia Industrial, apesar de ter oito candidatos. Na sede de Palmira, 1 dos 6 candidatos no curso de Administração de Empresas; 1 de 14 para Engenharia Ambiental.

### **Afro-brasileiros e brancos: delineando processos de construção de uma educação democrática**

Apesar dos diversos processos históricos pelos quais passou o Brasil, ainda o país guarda a discriminação racial nos aspectos trabalho e educação,

principalmente. Salientamos, na Educação Superior, os negros representarem 2 % dos estudantes nas universidades brasileiras, porque, durante muitos anos no Brasil, eles foram proibidos de acessar os bancos escolares ou nele permanecerem.

Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Pelotas no Estado do Rio Grande do Sul e o público-alvo foi constituído de dezoito universitários, dez afro-brasileiros e oito brancos da Universidade Federal de Pelotas. Enfoca-se o fato de dezoito participantes ser um número significativo, no nosso parecer, procurando responder aos princípios da pesquisa qualitativa, pois se acredita esta primar pela profundidade dos dados coletados e das análises feitas, indo além do número de participantes.

Assim, foram sorteados dez afro-brasileiros e oito brancos para compor as etapas da pesquisa empírica.

- a) Na primeira etapa, tivemos, como sujeitos, os dez afro-brasileiros, que fazem graduação nos Cursos da UFPel: Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia.
- b) Na segunda etapa da pesquisa, desenvolveu-se o trabalho com os oito alunos brancos dos Cursos de Ciências Sociais e Filosofia;

As questões abertas utilizadas nas entrevistas fazem referência às ações afirmativas, discriminação, racismo e desigualdade racial. Com essas perguntas, procuramos verificar o conhecimento do estudante em relação à política que facilita o acesso dos afro-brasileiros no processo de seleção às universidades públicas brasileiras, utilizando cota como parâmetro. Buscamos conhecer a percepção e o posicionamento do estudante em relação a essa modalidade de política e constatar o número de colegas e professores afro-brasileiros que eles têm.



Ao desenvolver esta pesquisa numa instituição pública federal, nossa intenção foi, além de dar voz aos estudantes afro-brasileiros e brancos como meio de se pronunciarem a respeito dessas ações a respeito deles, também, evidenciar os seus posicionamentos em relação a tais ações, tendo em vista que essas políticas para afro-brasileiros estão direcionadas às universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais. Também foram abrangidos os 3 cursos na área da Educação e das Ciências Sociais (Pedagogia, bacharelado e licenciatura em Filosofia e bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais), considerados cursos geralmente menos procurados no vestibular pelos estudantes em comparação aos chamados tradicionais: Medicina, Direito, Odontologia etc, apresentando a concepção dos afro-brasileiros e brancos sobre o tema tratado nesta investigação.

Nos três Cursos da graduação, segundo os entrevistados, totalizamos aproximadamente 602 alunos nas turmas dos sujeitos da pesquisa. Desse número, 60 afro-brasileiros, portanto, segundo eles, 542 são não afro-brasileiros. Os afro-brasileiros representam 9,97% dos alunos. Deixamos claro que pode haver uma margem de erro nos números em relação aos alunos. Mas, como nosso objetivo é analisar a concepção dos alunos sobre o tema, fizemos questão de trazer o que os alunos observam nos seus cursos.

Quanto aos docentes, na Faculdade de Educação, no Curso de Pedagogia, totalizamos 49 professores e, segundo os alunos entrevistados, 2 são afro-brasileiros. No Instituto de Sociologia e Política (ISP), do qual faz parte o curso de Ciências Sociais, totalizamos 14 professores, nenhum afro-brasileiro. No Curso de Filosofia, com 13 professores, nenhum é afro-brasileiro, de acordo com a concepção dos alunos entrevistados. Salientamos que o número total de professores foi fornecido pelas faculdades. Nas 3 analisadas, totalizamos 76 professores, dentre esses só 2 são afro-brasileiros (2, 63%). Os 3 cursos fazem parte dos chamados de “menos prestígio” na Universidade. Percebemos a

disparidade existente no percentual não só entre os alunos afro-brasileiros e brancos, como também entre os professores.

Os 8 estudantes brancos participantes da pesquisa concordam com a política, apesar de alguns acharem que se deve ir além dela o fato de denominarem essas ações como um “avanço”, uma “maneira de oportunizar”, “uma forma de compensar”, “forma de abrir portas”, “é uma questão social e histórica” e “caminho para diminuir preconceitos”, expressões que dão sentido às suas falas.

Cabe salientar a concordância entre todos os sujeitos da pesquisa, os chamados afro-brasileiros e os brancos quanto a existir discriminação racial, desigualdade racial e pouca representação do negro no Ensino Superior, mas a ação afirmativa, enquanto medida provisória para privilegiar o ingresso dos afro-brasileiros no Ensino Superior, gera desconforto e divisão na opinião dos sujeitos da pesquisa.

Nas falas de 4 alunos afro-brasileiros na pesquisa, percebemos o desconforto deles ao afirmar não serem contra nem a favor das políticas de ações afirmativas. Realmente, há pouca representação de afrodescendentes na universidade, mas não usufruiriam, não se candidatariam a uma vaga reservada para afro-brasileiros por mais que se considerem afro-brasileiros, pelo fato de gerar um certo sentido de inferioridade e incapacidade ao afro-brasileiro.

A introdução dessa modalidade de política social altera a posição do Estado brasileiro, no sentido de levar em conta a questão de raça tornar-se, sem dúvida, uma discriminação, mas alguns pesquisadores chamam essa ação de discriminação positiva. Cabe ressaltar:

[...] A discussão sobre as políticas sociais compensatórias racialmente definidas, ou ainda, de discriminação positiva, aparece quase sempre associada às iniciativas de ações afirmativas compreendidas enquanto

instrumento corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizado (SISS, 2003, p. 111).

Salientamos três vertentes de concepções da igualdade: a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei”; b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios).

A ideia de respeito às diferenças proposta neste trabalho é sintetizada por Boaventura de Souza Santos (2003), quando propõe a reconceitualização dos direitos humanos como multiculturais e não universais como até hoje têm sido compreendidos, pois, dessa forma, tendem a expressar unicamente os valores ocidentais dominantes. Nessa perspectiva contra-hegemônica proposta, o autor atenta para a necessidade da preservação das diferenças e para a importância de tentar eliminar as hierarquizações culturais feitas com base em critérios raciais e sexuais.

Na análise das entrevistas, percebemos não haver nenhum dos entrevistados colodo claramente contra as ações afirmativas. Mesmo aqueles que não concordaram com a idéia, dizem não estarem a favor nem contra, são os estudantes afro-brasileiros. Aqueles a favor, mesmo os colocados claramente a favor, afirmam que elas não devem ser um fim em si mesmas, mas, sim, precisa-se promover outras políticas educacionais, particularmente políticas universais. E, na proposta alternativa de todos os estudantes, eles postulam um caráter universalista da política, em vez do caráter particular e da diferença dos chamados afro-brasileiros.

Nas falas dos alunos, destacamos que esses últimos acentuam a necessidade de estimular mais discussões sobre a temática de ações afirmativas, pois pouco ainda se sabe sobre essa modalidade de política. No nosso entendimento, o debate precisa ir além do posicionamento de ser a favor ou contra. As discussões devem englobar questões da história do Estado brasileiro e das políticas educacionais no país desde o início do século passado para entender a dinâmica do atual quadro social, político e educacional brasileiro.

Dessa forma, duas constatações se impõem. Observa-se, primeiramente, as ações afirmativas não se reduzirem às políticas de cotas e depois, elas não esgotarem o conjunto de políticas públicas necessárias à promoção da igualdade racial. De fato, as ações afirmativas são políticas amplas inseridas no campo da promoção da igualdade de oportunidades, facilitando o acesso dos grupos discriminados a certos espaços da vida social. Tais políticas podem ser entendidas como complementares às políticas universais, quando estas se mostram insuficientes para garantir, em um dado grupo social, a igualdade de oportunidades aos diferentes grupos étnicos. Ou seja, são ações que devem ser promovidas em sociedades nas quais, a despeito do desenvolvimento de políticas universais, a discriminação racial, direta ou indireta, atua como obstáculo a que os diferentes indivíduos, independente de sua cor, aproveitem as mesmas oportunidades. Contudo, cabe ao Estado mais do que promover o acesso: ele deve desenvolver políticas amplas de combate à discriminação e ao racismo.

## **Conclusão**

Em resumo, não há como se contestar a necessidade de políticas universais e de seu fortalecimento. Ao contrário, o fortalecimento do ensino público, universal e de qualidade, é um fundamento da cidadania, uma garantia

de um espaço público, sem o qual não há possibilidade de realizar a construção de uma sociedade menos desigual. A reduzida, mas efetiva formação de uma classe média negra no Brasil foi fruto da existência de escolas públicas de qualidade, que permitiram a extratos desprivilegiados da população capacitarem-se para a competição no mercado de trabalho. Contudo, se a promoção da igualdade racial passa por escolas de qualidade, ela necessita também de políticas específicas. Se, como foi visto, as políticas universais parecem insuficientes para garantir a igualdade racial, outros mecanismos devem ser mobilizados para garanti-la: políticas valorizativas, ações afirmativas e políticas de repressão.

Nesse aspecto, por exemplo, a população afrodescendente, como qualquer outro grupo, deve ser vista e pensada a partir de sua especificidade e da particularidade de sua condição social. Junto com o direito à igualdade, surge, também, como fundamental, o direito à diferença. Algo fundamental é o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (PIOVESAN, 2005).

As desigualdades sociais, a exclusão e a discriminação em geral e, em particular a racial, como muito bem salienta Segato, têm muitas dimensões, tornando-a um problema complexo que não se pode resolver presumindo as desigualdades exclusivamente em diferenças de classe (como proposto pelo marxismo ortodoxo), nem de capital cultural (como proposto por Bourdieu e Passeron).

Como vimos, os problemas enfrentados pelos alunos afro-colombianos em relação ao sistema de ensino superior se expressam em diferentes e variados momentos: no acesso e na permanência que implicam tanto a adaptação ao ambiente universitário como às cidades, ao ritmo acadêmico e às oportunidades de trabalho acadêmico. E sabemos as dificuldades de contratar uma pessoa negra no mercado de trabalho, é uma questão ainda precisando de muita investigação e

da elaboração de ferramentas de registro de casos de discriminação no mercado de trabalho.

No caso brasileiro, o fato de todos os estudantes (afro-brasileiros e brancos) reconhecerem a pouca representação do afrodescendente no ensino superior e de existir muita discriminação racial, particularmente na educação superior, possibilitou que chegássemos a mais um questionamento: Será possível resolver uma questão racial através de medidas sociais? Quais são as condições de possibilidade de fazer políticas educacionais universais (se de fato o universalismo existe) num país pluricultural como o Brasil? Essa pergunta também vale para o contexto colombiano.

Ao longo deste trabalho, os dados evidenciam que a universidade reproduz as desigualdades sociais e raciais não só no acesso e na permanência de estudantes afro-brasileiros e afro-colombianos, mas também por não incluir, ignorar ou desconsiderar os conhecimentos e as formas de conhecimento dos povos de ascendência africana no Brasil e na Colômbia. Isso mostra uma grande contradição no discurso oficial da universidade.

Nesse sentido e buscando superar a reprodução das desigualdades sociais e raciais hoje ocorridas na UN, propõe-se uma via possível para uma maior democratização da universidade: a ação afirmativa. Consideramos que as Ações Afirmativas na UN seriam um dos caminhos possíveis para viabilizar e realizar eficazmente a missão de contribuir para o desenvolvimento e reelaboração da Colômbia, mas não mais como um modelo de nação excludente construído a partir da academia excludente. Pelo contrário, seria um modelo mais democrático em termos participativos e um reflexo da composição multiétnica e pluricultural da sociedade colombiana.

Através de Ação Afirmativa, a UN contribuiria para a introdução ou uma emergência de certa *diversidade* e uma maior *representação* dos grupos

racializados ou étnicos, nos mais diversos domínios de atividade pública e privada no país, ou seja, cumprindo com sua missão e seus objetivos. Provavelmente serão aqueles que, com acompanhamento constante (técnico, científico, humano) da universidade, possam intervir para transformar as condições materiais e sociais que forjaram a necessidade de tais medidas.

## Referências

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1967.

HERREÑO, Ángel Libardo. Las políticas de discriminación positiva como formas de reparación. En: MOSQUERA, C., HOFFMAN, O., y PARDO, M. (editores) *Afrodescendientes de las Américas*. Trayectorias sociales e identitarias. Bogotá: UN-ICANH-ILSA-IRD, 2002.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 33 – 43.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEGATO, Rita Laura. Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. *Serie Antropologia*. Universidad de Brasilia, 2006.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet. Niterói: PENESP, 2003.

WADE, Peter. *Gente negra, nación mestiza*. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes, 1997.

### Notas de fim

[1] Universidad Nacional de Colômbia. Essa universidade é a maior do país e tem cinco campi (o nome de cada sede é o mesmo da cidade onde ficam).

[2] Quando utilizamos os termos afro-colombianos e afros, eles referem-se aos membros das comunidades negras, os negros, os afro-colombianos, raizales e os palenqueros (quilombolas), levando em conta as categorias utilizadas no censo de 2005.

[3] Essa ordem racial teria no vértice superior aos brancos –poderosos, cultos, ricos, empreendedores- e na base aos indígenas e negros (ignorantes, rudes, preguiçosos, não empreendedores, inferiores etc.).

[4] Faz referência a uma clara ausência de disciplinas, cursos, ainda temática, sobre a história e problemas dos afro-colombianos nos currículos acadêmicos.

[5] Já o documento CONPES de 2004 com base na Encuesta de Calidad de Vida 2003, indica que os afro-colombianos são os mais pobres dentre os pobres.

[6] Ibid.



[7] Conhecido como Programa de Admisión Especial (PAES); existe desde 1986.

# *Educação superior indígena e políticas públicas de acesso e permanência*

*Indigenous higher education and public policies that allow the access and permanence  
of these people at school*

*Educación superior indígena y las políticas públicas para el acceso y permanencia*

*Antonio H. Aguilera Urquiza*

*Adir Casaro Nascimento*

## **Introdução**

O presente texto é fruto de pesquisas no acompanhamento de políticas públicas de formação de professores indígenas (desde o início dos anos 2000), assim como, a acadêmicos índios nas várias Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso do Sul, mais precisamente, a partir de 2005, quando começam as atividades do Programa Rede de Saberes[1] e das Licenciaturas Indígenas[2] e, se propõe a problemática da possibilidade do diálogo de saberes e da construção de autonomia por parte de acadêmicos indígenas no contexto da academia. Além das questões colocadas pelas políticas públicas (ou ausência delas), outro tema importante a partir da presença destes indígenas nas universidades é a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos (GRÜMBERG, 2005; WALSH, 2009;), o que deveria envolver a prática de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), de diálogo identitário (HALL, 1997) e intercultural (CANDAU, 2009; SILVA, 2000; FLEURI, 2003).

Estes acadêmicos indígenas, que na atualidade demandam por acesso às Universidades vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, em todo o território nacional. Este fato marca a sua

relação com o entorno regional e aumenta o anseio dos mais idosos e lideranças em ver as novas gerações dominando as “ferramentas dos brancos”, no sentido de retomarem a autonomia de seus territórios, ou ainda, de não sofrerem as mesmas discriminações que eles passaram.

Particularmente as Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso do Sul, ao mesmo tempo em que passaram a ser aspiração para muitos jovens indígenas (sonham com um futuro melhor para si mesmo ou para suas famílias e povo), também refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro regional de exclusão, apesar de projetos e atividades (p.ex. Licenciaturas, cotas), que podem ser percebidas como respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. Esses apoios, conquistados nos últimos anos, embora limitados, são percebidos pelos próprios acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que ainda inexistem, no Brasil, políticas públicas adequadas para este seguimento.

Para as comunidades, mas, sobretudo, para estes jovens indígenas, as Universidades que buscam fazer o exercício de acolher a diferença – através de um ingresso diferenciado (cotas, ENEM) e projetos de permanência (Programa Rede de Saberes) têm se constituído como um “terceiro espaço”, onde está sendo possível conviver e buscar superar os preconceitos agudizados pelo estigma das diferenças culturais. Para as IES, estes elementos têm demandado esforços epistemológicos e metodológicos no sentido de evitar a política da polaridade (cultura alta X cultura baixa) e permitir que possam emergir a presença indígena, “como outros deles mesmos” (BHABHA, 1998).

Ainda em relação aos indígenas, este contato com as universidades, segundo Lopes[3] (2005, p.11), “les ha permitido tomar conciencia de la posibilidad de considerar formas de reencontrarse consigo mismos y de, al

menos, imaginar alternativas educativas que den conta de su condición diferente y diferenciada dentro del contexto”. Por esta situação de diferença e diversidade cultural reconhecidas na Constituição Federal de 1988, o país já deveria ter sinalizado com políticas públicas efetivas no campo da educação superior, o que não vem ocorrendo. Os indígenas são entregues à própria sorte nos mais diversos tipos de Instituições de Ensino Superior no país, tanto as públicas, quanto nas instituições privadas.

Por outro lado, acreditamos que as universidades não só podem deixar de serem espaços de reprodução da exclusão e do preconceito contra os povos indígenas, mas, ao contrário, constituírem-se em espaços privilegiados para o diálogo e o encontro de culturas. Sob o ponto de vista epistemológico e político seria assumir “as diferenças como constitutivas da democracia e [serem] capazes de construir novas relações (CANDAUI, 2009, p. 9). São novas relações que poderiam ser traduzidas como prática de interculturalidade para todos. Neste sentido, o acesso ao ensino superior aos indígenas pode servir como ferramenta para reorientar as tendências do Estado brasileiro para o monoculturalismo homogeneizador, visando, assim, incentivar processos de autonomia regional e políticas de sustentabilidade.

Sabemos que historicamente, os indígenas foram considerados como povos “passageiros” ou “transitórios”, cujo destino era “insumir-se” ou integrar-se através da negação de sua identificação étnica, objetivando, intencionalmente, a construção de um “brasileiro genérico”: caboclo, bugre, etc. Neste sentido, foram construídos, discursivamente, como “seres inferiores”, frente a qual a única opção possível era impor o progresso, como alternativa para atingirem “o estágio supremo do desenvolvimento, a civilização ocidental” (SOUSA SANTOS, 2005, p. 28). Para tanto, precisavam de “processos de evangelização ou aculturação” (idem, 2005, p. 26), ou, em outros termos, sujeitos que devem

integrar-se na mesma sociedade que usurpou seus territórios e suas riquezas (ver BRAND, 2002). Seus saberes foram “silenciados”, “desqualificados” e “subalternizados” como manifestações de “superstição”, estáticos, exóticos, ou, na melhor das hipóteses, como saberes práticos e locais (SOUSA SANTOS, 2005). Por isso, podemos afirmar que a anunciada integração à sociedade nacional se daria pela margem, sem questionar ou romper o projeto de hegemonia monocultural dos Estados Nacionais (BRAND, 2010).

Embora, essa visão monoculturalista e preconceituosa contra os povos nativos persistam ainda hoje em parcelas importantes das nossas elites, ela está, legalmente, superada pela Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas, além das terras de ocupação tradicional, o reconhecimento (e respeito) de sua organização social, de seus costumes, línguas e crenças, assim como o direito a seus “processos próprios de aprendizagem” (Lei nº 9394/96).

Passa-se, dessa forma, a tomar a culturas destes povos como algo significativo, em especial, para o próprio Estado brasileiro. Neste sentido, para Walsh, ter os saberes ancestrais também como referência,

alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo e para compreender, (re) aprender e atuar no presente (2009, p. 24).

Ao ampliar e fortalecer a presença dos acadêmicos indígenas em cada instituição universitária, estes projetos e ações abrem brechas importantes, especialmente na perspectiva do diálogo de saberes, superando e indo além,

inclusive, da limitada, embora socialmente relevante perspectiva da inclusão, sinalizado pelas políticas de cotas.

Pode-se ressaltar, inclusive, como aspecto relevante para as aspirações dos povos indígenas, o fortalecimento da presença de seus jovens nas Universidades mediante políticas públicas adequadas – a articulação crescente entre as Universidades, os acadêmicos indígenas e as suas respectivas comunidades, através da participação direta de suas lideranças. Não se trata apenas de universalização da escolarização genericamente para o cumprimento do direito prescrito pela legislação ou pelos acordos internacionais[4] mas da formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações.

### **Mato Grosso do Sul e os povos indígenas**

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, cerca de 70 mil pessoas, das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Kamba, Atikum e Ofaié. Com exceção dos Kadiwéu, os demais vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, os quais não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade.

Em decorrência dessa situação, significativa parcela da população indígena regional vive, hoje, em espaços urbanos, verificando-se uma intensa inserção no entorno regional, como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias, como professores, servidores em escolas, postos da FUNAI,

agentes de saúde, entre outros. Como resultado desse processo histórico de confinamento verifica-se o comprometimento crescente da sua sustentabilidade e autonomia. É importante ressaltar que o processo de perda territorial veio acompanhado, historicamente, pela imposição de “nossas escolas” e “nossas Igrejas”, instituições que desempenharam um papel importante na tentativa de “integração” dos índios à sociedade nacional, um dos objetivos almejados pelo confinamento.

Por isso, a não garantia dos territórios indígenas e de seus recursos naturais não pode ser dissociada do longo e sistemático processo histórico de negação da diversidade ambiental e cultural, aspecto central dos projetos de construção do Estado Nacional e da perspectiva monocultural de desenvolvimento, frente aos quais, a persistência dos povos indígenas representava o risco de fragmentações políticas e/ou sinal de atraso. Por isso, a apropriação dos territórios indígenas e o esbulho das suas riquezas naturais traduziu-se, também, num esforço de homogeneização cultural (BRAND, 2010).

Em conseqüência, o maior desafio enfrentado pelos povos indígenas, diz respeito à posse dos territórios tradicionais, base necessária para a sua sustentabilidade e autonomia[5]. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social, línguas, crenças, entre outros, além das terras tradicionalmente ocupadas por cada povo indígena, o texto constitucional de 1988 garante a autonomia indígena nesses aspectos, orientando e determinando a ação do Estado.

Alguns importantes avanços verificados devem ser atribuídos à luta cada vez mais organizada dos próprios povos indígenas, que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e mundial, criando centenas de organizações indígenas e ocupando um crescente número de espaços nas administrações públicas, locais, regionais e nacionais. Esses avanços verificaram-

se, em especial, no campo da educação escolar, no qual, de forma bastante lenta, os gestores públicos vão reconhecendo o direito indígena a projetos político-pedagógicos próprios, nos quais a língua materna ocupa um espaço de grande relevância, não mais enquanto “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação.

### **As IES e os Acadêmicos Indígenas: desafios e perspectivas**

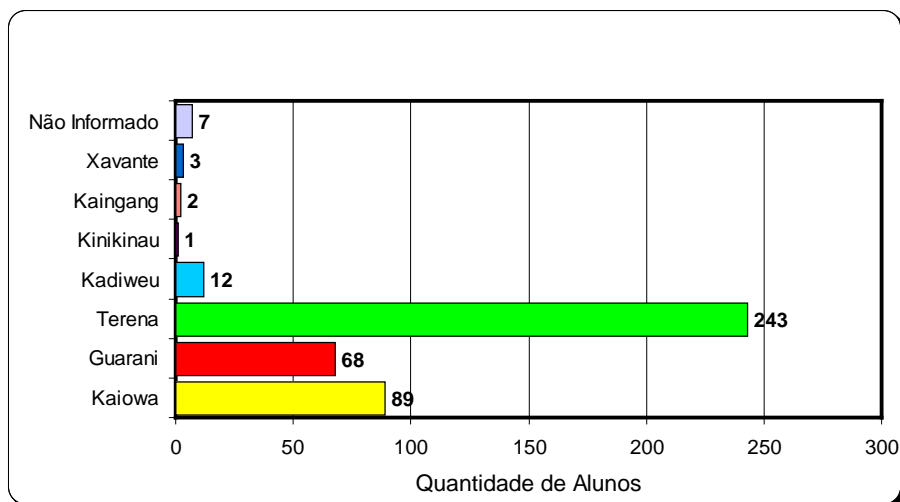
Crescem em todo o país as demandas dos povos indígenas por acesso às Universidades e, de outra parte, mais recentemente, cada vez mais universidades públicas estruturam iniciativas que objetivam facilitar esse acesso, inseridas, normalmente, em propostas mais abrangentes, através da reserva de cotas para alunos de escolas públicas e/ou afro-descendentes. Neste sentido, o Projeto Trilhas do Conhecimento (Laced/UFRJ) publicou importante levantamento sobre Ações Afirmativas e Licenciaturas Indígenas no Brasil[6], na qual apresenta um panorama nacional destas políticas de acesso. No caso específico de Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual (UEMS), através da Lei Estadual nº 2589, de 26 de dezembro de 2002, estabeleceu a reserva de 10% das vagas em todos os cursos para as demandas das comunidades indígenas. Tem, atualmente, ao redor de 250 acadêmicos índios matriculados nos diversos cursos desta Universidade. A UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados/MS) a partir de 2008 instituiu a Licenciatura Intercultural especificamente para a etnia Guarani. Curso pensado e estruturado a partir da demanda e juntamente com os próprios professores indígenas e, com vestibular diferenciado. Como vemos, essas demandas restringiam-se, inicialmente, às licenciaturas, tendo em vista as exigências da Lei de Diretrizes de Bases 9394/96. Por isso, no que se refere a programas de formação de professores indígenas, já temos acumuladas importantes experiências.



No entanto, mais recentemente, percebe-se a emergência de outro tipo de demanda, que não é tão nova, mas que vem crescendo e adquirindo contornos novos. Trata-se da crescente busca por formação em áreas como o direito, saúde, ciências agrárias, entre outras[7], como uma demanda das aldeias ou comunidades e não mais tanto de projetos pessoais de inserção fora das aldeias. Essa nova demanda é decorrente da percepção crescente das comunidades indígenas da importância de um ensino básico de qualidade nas suas aldeias, conduzido por professores índios, e do acesso às Universidades, percebidas como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar as condições de negociação, diálogo e enfrentamento com a chamada “sociedade nacional”. E isso põe novos desafios para as IES, sinalizando questões que vão além do debate em torno de cotas para atender as demandas por acesso desses e de outros segmentos.

De acordo com Souza Lima e Hoffmann (2007, p. 171) “há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior”. Os dois vieses que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios e os desafios de um novo cenário de interdependência entre os povos indígenas e o Estado no Brasil. Estas principais demandas estão presentes entre as etnias deste Estado, particularmente com relação aos Terena e aos Guarani/Kaiowá. Nos quadros abaixo, podemos ver parte dos resultados do Levantamento realizado pelo Programa Rede de Saberes, sobre a realidade dos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul.

### Quadro 01 – Acadêmicos/as indígenas por etnia em MS[8]



Fonte: Programa Rede de Saberes (2009)

Com relação ao ensino superior, embora já diversos indígenas sejam portadores de títulos de conclusão de curso de ensino superior, resultado de condições sócio-econômicas pessoais ou familiares, o acesso e a permanência dos povos indígenas nas IES foi tema fora da agenda das políticas públicas por parte dos governos Federal e Estadual. Conforme vimos anteriormente, somente a partir 2002, a UEMS instituiu uma política de acesso diferenciado (cotas de 15% para afrodescendentes e 10% para indígenas) e de bolsas para este importante segmento no Estado de Mato Grosso do Sul.

Na atualidade percebe-se que em todas as aldeias do Estado cresce o interesse das comunidades e de suas lideranças pelo estudo de seus jovens, percebendo as universidades como um novo espaço estratégico relevante em sua luta por melhores condições de vida e maior autonomia. Como consequência

dessa recente demanda, o Estado de Mato Grosso do Sul possui, na atualidade, ao redor de 800 acadêmicos/as indígenas nas várias IES (o maior contingente do País), sendo que o maior grupo frequenta a UEMS.

Sabe-se que não bastam políticas afirmativas ou de acesso ao ensino superior, mas é necessária a aplicação de “novos paradigmas educativos que estimulam a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos” (GRÜMBERG, 2005), com o objetivo de possibilitar a capacitação, formação e profissionalização destes novos recursos humanos. As Universidades, através do acompanhamento de processos de autogestão e sustentabilidade entre os estudantes indígenas e suas comunidades, estariam de certa forma, contribuindo para o fortalecimento do processo de autonomia dos povos indígenas desta região sul-mato-grossense.

A maior demanda, entre os estudantes indígenas, na atualidade, ainda é pela formação para o exercício do magistério nas aldeias (p.ex. a Licenciatura Indígena Teko Arandú na UFGD, com 126 estudantes matriculados, fora os que se formaram em maio deste ano; a Licenciatura Povos do Pantanal com 120 matriculados). No entanto, já cresce visivelmente, a procura por outras áreas, como a de saúde, direito e agrárias (agronomia, administração rural, Zootecnia, entre outras).

O que se busca, na verdade, em médio prazo, é a questão da autonomia dos povos indígenas, e a educação mostra-se como uma das possibilidades desta conquista. Por outro lado, é importante ressaltar que esse dinâmico e, às vezes, contraditório processo de busca de autonomia, presente nas lutas e ações coletivas é protagonizada por povos que eram, historicamente, autônomos, desenvolvendo para isso, complexas e variadas relações de troca, de aliança ou mesmo de guerra com os outros povos. No presente, a afirmação da autonomia de cada povo continua relacionada diretamente as suas possibilidades (e a dos povos indígenas em geral) em alterar as relações, historicamente estabelecidas

com o entorno regional. E, neste sentido, segue recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução[9]. E aí, o espaço escolar vem se constituindo como lugar privilegiado para a efetivação desses processos.

É sob o prisma da autonomia que se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação territorial e, de outro, as demandas por um ensino específico e de qualidade, incluindo o acesso à Universidade, a busca de participação nos espaços de representação e decisão da sociedade não-indígena, como os poderes legislativos e executivos, entre outros (BRAND, 2006).

Neste sentido, a educação vem se constituindo em demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. A partir das práticas concretas de educação indígena nas últimas décadas, já é possível perceber a influência da visão culturalmente diferenciada destes povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares. Assim, o respeito às formas de pedagogia endógenas, o uso dos seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e até mesmo a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis, são algumas das bandeiras e desafios para as universidades.

Oliveira Filho (2004) [10], alerta para o fato de que não se trata apenas de uma questão de inclusão social, mas sim da construção de uma outra universidade: “O problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas do reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados [...] e ao empoderamento das sociedades”.

## Acadêmicos indígenas e “tensões nas IES”

Há alguns desafios presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na Universidade e das dificuldades desta em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo desafio pode ser assim explicitado: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de diálogo, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? (BRAND, 2010). Um terceiro desafio diz respeito ao *pós-academia*, ao que fazer após concluída a trajetória acadêmica. Considerando, em Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o entorno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando, concluído o curso, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem? Um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. Walsh (2009) caracteriza a necessidade “por um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização [...] no re-existir e re-viver como processo de re-criação” (WALSH, 2009, p. 38). Para isso a autora aponta o cruzamento de pedagogias que permitam um “pensar a partir

de” e “pensar com”, ou seja, “construir caminhos outros”. Ancorada em Fanon, Walsh (2009) propõe uma pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora.

Por outro lado, a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (NASCIMENTO, 2006).

No caso dos povos indígenas, percebemos claramente, hoje, a presença e demanda de dois tipos de intelectuais: - um primeiro tipo, no qual poderíamos incluir os assim denominados sábios indígenas, os maiores conhecedores dos saberes tradicionais, que podem ou não ter passado por alguma academia e que desempenham um papel fundamental na afirmação e produção desses saberes, da cultura e da identidade indígena; - mas há hoje, também, outro tipo de intelectual, que transita, perfeitamente, nos espaços não-indígenas e que, ao mesmo tempo em que manipula com habilidade os nossos referenciais teóricos, afirma, também, de forma cada vez mais pertinente, seu pertencimento étnico e, embora, muitas vezes, fora dos espaços das aldeias, está comprometido e articulado com as demandas de seus povos, em especial, aquelas que dizem

respeito à luta por autonomia e melhores condições de inserção no entorno regional (BRAND, 2010).

Para Eliel Benites (2009), professor e acadêmico kaiowá, da Terra Indígena Te'yikue, município de Caarapó, referindo-se à presença indígena nas IES, reconhece que “nossa maior dificuldade foi desestruturar aquilo que (já) estava fixado” (BENITES, 2009, p. 29). A simples “ampliação do acesso”, além de manter os saberes indígenas à margem, se traduziria, também, na formação de intelectuais desconectados de seus povos e suas lutas e que, após concluírem seus cursos, não se sentiriam mais em condições de contribuir com os mesmos povos.

Na mesma perspectiva acima segue outro professor e acadêmico, Joaquim Adiala[11], guarani, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã: “Muitas vezes as Universidades não querem aceitar o tipo de conhecimento, organização política, social e economia dos nossos povos (...). Os professores (das IES) não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas”.

E segue afirmando que “os acadêmicos tem uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que muitas vezes dificultam a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo, na perspectiva do capitalismo”. E conclui, reconhecendo que, “se formando assim os acadêmicos não terão mais preocupação no coletivo, que são suas comunidades”.

Essa mesma dificuldade é apontada por Gersem Luciano (2009), índio baniwa e antropólogo, do Alto Rio Negro, AM. Afirma ele que “O conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com interesses pessoais e não de coletividades” (LUCIANO, 2009, p, 38). Aliás, esse é um fundado temor de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando,

especialmente, experiências históricas recentes. Por isso, afirma o já citado Prof. Eliel Benites (2009), que “é preciso afirmar a nossa visão, para, dessa forma, fortalecer a nossa cultura e nosso povo (...). Se não soubermos quem somos, não poderemos atingir o desenvolvimento e o fortalecimento de nossa cultura e de nossa língua” (BENITES, 2009, p. 38). Dessa forma, não bastam políticas de acesso e permanência, como defendemos, mas, sobretudo, rediscutir o papel das IES e também as concepções de ciência e de conhecimento.

São, certamente, raros, na história, os “encontros” entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES, espaços historicamente reservados às elites regionais, profundamente anti-indígenas. Por isso, as demandas que os povos indígenas apresentam às IES vêm permeadas e atravessadas por intensa disputa de poder num espaço até agora a eles inacessível. A afirmação da identidade étnica, com ênfase na luta pelo reconhecimento dos seus saberes, nos espaços acadêmicos, não pode ser dissociada desse viés de disputa de poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

Segundo Silva (2000, p. 76), os processos de afirmação da identidade e/ou da diferença - termos “mutuamente determinantes” - são “fabricados” e “criados” no contexto das “relações culturais e sociais”. São resultados de um “processo de produção simbólica e discursiva” (2000, p. 81), indicando, portanto, disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, no caso, dentro das instituições acadêmicas. A afirmação da identidade indígena dentro dos espaços acadêmicos demonstra que o que está em disputa é muito mais do que apenas o direito ao acesso e permanência nesses espaços.

Para Silva (2000, p. 82), a “demarcação de fronteiras”, entre um “nós”, acadêmicos índios e um “eles”, não-índios, é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma “relações de poder” em operação. Por isso, os desafios maiores dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou



relações interculturais, ou chegar a um diálogo de saberes dentro das IES, que exige questionar as relações de poder construídos pela modernidade (SOUSA SANTOS, 2005), além da revisão de metodologias e currículos, para assim transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas.

Exige, acima de tudo, a superação, por parte das IES, do modelo de integração, que marcou a trajetória histórica dos Estados Nacionais. Não lidamos, apenas, com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou de inclusão desses outros, excluídos, mas na abertura de espaços de diálogo de saberes. Percebe-se, hoje, ser mais fácil para as IES dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade.

O longo processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, comprometimento da autonomia e da qualidade de vida, permitiu aos povos indígenas construir inéditas experiências de resistência, negociação e de luta coletiva, apoiados na “centralidade” de sua cultura (HALL, 1997). São esses os saberes, com todas as suas ambivalências e contradições, que os acadêmicos indígenas que aportam às Universidades trazem e a partir dos quais dialogam com os assim tidos como saberes universais, veiculados pelas mesmas Universidades, em busca de melhor capacitação.

Benites (2009), após reconhecer que, inicialmente, veio para a Universidade em busca de tecnologia e novos conhecimentos, afirma que hoje, como acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera mais importante: o principal é o de contribuir com a “sistematização dos conhecimentos tradicionais”, o que lhe exige uma crescente articulação com os que, na aldeia,

melhor dominam esses conhecimentos (os rezadores); e, segundo, traduzir para o contexto da aldeia e dos desafios de sua comunidade, os assim denominados “conhecimentos universais”.

O professor Eliel explica logo que não se trata de traduzir esses conteúdos para o guarani, mas assumir o papel de “articulador, intermediário e tradutor” desses conhecimentos. O mesmo professor reconhece que, na medida em que assume esse papel vem se tornando referência na aldeia, mas que isso exige “humildade” e disposição de sempre querer ouvir o outro, sem nunca “desclassificá-lo” em caso de discordância. E conclui afirmando ser “esse o problema que ele percebe no contexto das Universidades” (BENITES, 2009, p. 38).

Ultimamente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, foram realizadas oficinas de discussão com acadêmicos indígenas, exatamente sobre a possibilidade/necessidade do diálogo entre os saberes ‘tradicionais’ e os chamados saberes acadêmicos, a partir do contexto das universidades, tendo em vista o próprio futuro destes jovens e suas relações com as aldeias de origem.

### **Considerações finais**

A educação superior indígena é, certamente, um projeto social e político que se insere numa perspectiva de construção e sedimentação da busca dos povos índios por reconhecimento de sua especificidade cultural. No entanto, isso só será possível se houver o devido respeito ao princípio da autonomia, previsto na legislação, e uma busca constante por uma educação específica, de qualidade e intercultural não só para as atuais, mas para as futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas.

As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem as contingências da experiência histórica vivida. Buscam, de um lado, através de

uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e de outro, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos científicos/acadêmicos considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevantes para o seu projeto de autonomia.

A presença indígena nas universidades, como formadoras de atitudes interculturais, parece ser o acontecimento emergente para que possamos tornar este mundo mais traduzível, em meio às suas diferenças, contribuindo com as práticas acadêmicas do compromisso de representar uma só identidade.

O diálogo com os povos indígenas, seus saberes e concepções de mundo, de sociedade e economia, pode abrir inéditas possibilidades para as IES e para os próprios povos indígenas no enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não-índios.

O fato de, na atualidade, de Mato Grosso do Sul ter ao redor de 800 acadêmicos indígenas nas Instituições de Ensino Superior, torna o tema ainda mais relevante e atual, o que nos leva a refletir sobre as potencialidades e limites decorrentes da lógica dos conhecimentos científico-acadêmicos construídos e divulgados segundo os paradigmas ocidentais e, sobretudo, as políticas de acesso e permanência deste seguimento nas universidades. Entendemos que a educação, em que pese a expectativa de jovens e lideranças indígenas, não é concebida como portadora, em si, de soluções para problemas de ordem estrutural, como, por exemplo, a falta de terra para a reprodução física e cultural destes povos. Dessa forma, serão necessários muitos avanços, na direção da construção de políticas públicas de acesso diferenciado e de políticas de permanência (programa nacional de bolsas), assim como um estudo dos problemas decorrentes da viabilização dessas políticas nas universidades.

## Referências

BENITES, Eliel. Relato sobre saberes – práticas indígenas e a universidade. In: NASCIMENTO, Adir Casaro [et al.] (Org.). *Povos Indígenas e Sustentabilidade* – saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande, UCDB, 2009.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antonio. Mudanças e continuismos na política indigenista pós-1988. in *Estado e Povos Indígenas*. Lima, Antônio Carlos de Souza e Barroso-Hoffmann (Org), Maria. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores indígenas em nível superior. In: *QUAESTIO* – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, v. 8, n. 1 p. 73-82, maio 2006.

\_\_\_\_\_. *Os acadêmicos Indígenas e as lutas por autonomia de seus povos*, texto apresentado no Seminário Internacional: Gramsci e os Movimentos Populares. UFF, Rio, 13 a 16 de setembro de 2010.

CADAU, Vera Maria (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora USP, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

GRÜMBERG, George. *Las experiencias con una maestria en Antropologia social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua*. In: *Revista TELLUS*. Ano 5, n. 8/9. Campo Grande: UCDB. 2005. p. 73-78.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Tradução por Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In. NASCIMENTO, Adir Casaro [et al.] (Org.). *Povos Indígenas e Sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande, UCDB, 2009. p. 32-39.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de Paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Antonio C. de S. e HOFFMANN, Maria B. (Orgs.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: LACED, 2007.

LÓPEZ, Luis Enrique. Prefácio. In: CARIMAN, Geraldine Abarca. *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz/Bolívia: Plural Editores, 2005. (p. 11-14).

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Populações indígenas, universidade e diferença. In: MONTEIRO, F. M. de A; MÜLLER, M. L. R. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá/MT: Ed. UFMT, 2006 (171-181).

OLIVEIRA FILHO, J. P. *Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados - Hotel Nacional /Brasília - Relatórios de Mesas e Grupos - Outubro de 2004*.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru, SP: EDUSC/ANPOCS. 2003.

SILVA. Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005, p. 21-45.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p.12-42.

## Notas de fim

[1] REDE DE SABERES – permanência de indígenas no ensino superior. Trata-se de um programa financiado pela Fundação Ford, e que reúne parceria entre a UCDB, UEMS, UFMS e UFGD, vigente desde 2005.

[2] Licenciatura específica Guarani TEKÓ ARANDU, construída por equipe multidisciplinar e interinstitucional ao longo de vários anos e, tendo como protagonistas do processo um grupo de representantes dos professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Em 2010 teve início a segunda licenciatura POVOS DO PANTANAL, atendendo as demais etnias do Estado (Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Atikum, Kiniquinau).

[3] Diretor do PROEIB/ANDES- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilíngüe para los Países Andinos. Cochabamba/Bolívia.

[4] Banco Mundial, UNESCO, OIT, Conferências de Jonthiem, Dakar, entre outros.

[5] O conceito de autonomia deve ser entendido, aqui, na perspectiva da Constituição de 1.988 e das lutas indígenas atuais e está cada vez mais presente nas demandas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios e das condições de sustentabilidade dentro desses territórios e a necessidade de melhores escolas nas aldeias e de maior acesso à formação acadêmica e à tecnologia, entre outros. Sob a ótica indígena, autonomia é um conceito em construção e diretamente relacionado às lutas de



cada povo, a partir de sua cultura e de suas experiências históricas de enfrentamento do entorno regional.

[6] Ver Informativo no site Trilhas de Conhecimentos.

[7] Um levantamento recente realizado pelo Programa Rede de Saberes (2009) a respeito das opções dos acadêmicos indígenas de Mato Grosso do Sul indicou que os cursos mais procurados são: enfermagem, direito, letras, geografia, biologia, pedagogia, turismo, educação física, agronomia, entre outros. Este Levantamento foi realizado em cada IES do Estado e através de entrevista/questionário aplicado aos estudantes indígenas.

[8] Neste quadro, a totalização refere-se ao número dos questionários respondidos e não ao universo dos/as acadêmicos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul.

[9] Ao analisar os processos pós-coloniais, Bhabha (1998), recorre ao conceito de *negociação* para buscar superar as visões dualistas, que opõe, simplesmente, dominador e dominado, centro-periferia, rico-pobre, branco-negro, entre outros, chamando a atenção para as estruturas de interação, presentes entre os dois, buscando articular elementos antagônicos e opostos, porém, sem a pretensão da sua superação dialética. A negociação sinaliza para um processo que não se identifica com nenhum dos dois pólos, mas algo mais que contesta e vai além de ambos. Pompa (2003), de maneira semelhante, recorre ao conceito de *tradução* para explicar as complexas relações que se estabelecem entre povos com visões de mundo tão distintas. Além destes, outros autores também tratam de temas correlatos, como o conceito de *hibridação* (CANCLINI, 2003), *pensamento subalterno* (MIGNOLO, 2003).

[10] OLIVEIRA FILHO, J. P. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais *diferenciados* - Hotel Nacional /Brasília – Relatórios de Mesas e Grupos - Outubro de 2004.

[11] III Encontro de Acadêmicos Indígenas de MS, Dourados, 17-19 de outubro de 2008.



# *Os Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, tendências e desafios*

*Human rights in higher education in Brazil: trajectories, tendencies and challenges*

*Los derechos humanos en la educación superior brasileña: trayectorias, tendencias y desafíos*

*Giuseppe Tosi*

*Maria de Nazaré T. Zenaide*

## **1. Breve histórico**

A inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária no Brasil ocorreu a partir do processo de transição da ditadura para a democracia, e atravessou vários momentos que procuramos reconstruir aqui ainda que sumariamente[1].

### 1.1 Ditadura e transição democrática

Um dos preços pagos pela guerra fria foi o “congelamento” da ONU e da sua capacidade efetiva de intervenção e de atuação. Apesar da passageira unanimidade que permitiu a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948[2], não foi possível em 1966, em plena vigência da contraposição ideológica e política entre os dois blocos, assinar um pacto conjunto dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais culturais. Somente após a queda do muro de Berlim em 1989/90, com a conferência de Viena de 1993, com a ampla participação da sociedade civil (*global civil society*) representada pelas inúmeras Organizações Não governamentais (ONGs) presentes no evento é que se avançou na pauta dos direitos humanos. Como se sabe, a conferência, entre outras medidas, teve o mérito de proclamar a

indissociabilidade e interdependência das “gerações” ou “dimensões” dos direitos, como a partir desta data se preferiu chamá-las.

Na América Latina as conseqüências da guerra fria para o respeito dos direitos humanos foram trágicas. A direita encontrou no anticomunismo uma justificativa ideológica para a defesa dos seus privilégios e a eliminação deliberada e radical dos direitos humanos da cena política e social, promovendo as mais violentas e brutais formas de violação dos direitos humanos da historia recente latino-americana. Por outro lado, a esquerda (sobretudo marxista), que foi a principal vítima desta brutal repressão, nunca acreditou no valor “estratégico” e não meramente “tático” dos direitos humanos para a perspectiva revolucionária do socialismo. Esta desconfiança e ambigüidade foram dissipadas somente pela experiência amarga e trágica da violação dos direitos civis e políticos, até então considerados “burgueses” que os opositores à ditadura enfrentaram nos porões dos aparelhos de repressão do Estado[3].

Devido a essa história, apesar da diplomacia brasileira ter participado ativamente da criação da ONU e da elaboração e proclamação da Declaração Universal (o Brasil foi um dos 48 países signatários), nunca houve no país um significativo espaço político e acadêmico para os direitos humanos. Entre o populismo e o marxismo filo-soviético da esquerda de um lado e uma direita liberal e golpista do outro não houve muito espaço para uma teoria e uma prática relevante dos direitos humanos.

Foi o processo de resistência à ditadura e de transição para a democracia que permitiu, a partir da metade dos anos setenta do século passado, no Brasil e em grande parte da América Latina, a (re)introdução dos direitos humanos na agenda política, social, cultural do país. Foram as “Comissões de Justiça e Paz”, os “Centros de Defesa dos Direitos Humanos”, os “Centros de Educação Popular” das Dioceses e das comunidades de base da Igreja católica e os movimentos de renovação dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais que

reabilitaram a prática e a linguagem dos direitos: dos operários, das mulheres, dos indígenas, dos sem terra, etc. Este movimento culminou com a Constituinte de 1987 e a Constituição Federal de 1988 que fizeram dos direitos humanos, na sua integralidade, os alicerces jurídicos e políticos de uma nova sociedade brasileira, criando assim as bases para que os Direitos Humanos fossem parte de uma herança e de um discurso comum que fundamenta o pacto social que constitui o Estado Democrático de Direito.

É nesse período que se registram os primeiros Núcleos (o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UNB, criado em 1986 e o Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP instituído em 1987), as primeiras Comissões de Direitos Humanos (a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB em 1989, a Comissão de Direitos Humanos da USP, criada em 1997, a Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da UFPE, formulada em 1998 e a Comissão de Direitos Humanos – UFS, criada em 1998 (ZENAIDE, 2010).

## 1.2 Década de 90: a institucionalização da política de direitos humanos

No Brasil, os direitos humanos entram para a Academia no final dos anos 80, pela repercussão dos movimentos sociais, se consolidam e institucionalizam durante os anos 90.

Um fator determinante para tornar atual o tema foi o fim da guerra fria, que permitiu um descongelamento dos direitos humanos, que até então, estavam presos nas férreas lógicas dos dois blocos contrapostos. E é nesse momento que os direitos humanos começam a fazer parte do cotidiano da vida universitária, através de iniciativas individuais ou de grupo de professores e estudantes, e depois de forma sempre mais institucionalizada.

A porta privilegiada de entrada é a extensão como comprovam estudos de Zenaide na UFPB (2010), Brito na UFPEL (2003) e Souza Júnior na UNB (2004). Começam a serem realizados em várias universidades públicas e particulares, cursos, seminários, eventos voltados, sobretudo para a sociedade civil (movimentos sociais e ONGs) e a formação dos servidores públicos. Após a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (1996) no governo de Governo Fernando Henrique Cardoso, como consequência dos compromissos assumidos na Conferência de Viena de 1993, tais ações passam a serem apoiadas por instituições internacionais (UNESCO, Cruz Vermelha Internacional, Movimento Laici América Latina, Fundação Ford, Anistia Internacional, Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos e outras) e instituições nacionais (Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos).

É neste período que surgem e se multiplicam cursos de extensão para os mais variados públicos, desde os profissionais da segurança aos professores do ensino fundamental e médio (UNB, UFPB, UFPEL, UFSCAR, UFPE, entre outras). No ensino, os primeiros Cursos de Especialização em Direitos Humanos iniciaram na década de noventa na UFPB (1994), UNB e UNIEURO, posteriormente Cursos de Especialização em Educação em Direitos Humanos na UFPI, mais recentemente na UFPB (2004-2009). No ensino da graduação os direitos humanos começam a ser ministrados na UFPB, UNB, UFPEL, UFG e outras; envolvendo disciplinas optativas ou atividades de extensão (seminários, grupos de pesquisa, projetos de extensão).

Ao longo de sua história, a **extensão** universitária vem testemunhando o compromisso social das universidades públicas com a construção da cidadania democrática, uma vez que através desta ação as universidades públicas têm eficientemente desempenhado sua função social, de oferecer aos distintos setores da sociedade a promoção da igualdade no acesso ao conhecimento e à cultura,

gerando a formação de sujeitos que se reconheçam a si e ao outro como construtores de direitos e deveres e como força motriz da história social.

Por intermédio das ações de extensão em direitos humanos, os universitários têm colaborado com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais. Pelas ações voltadas para indivíduos, grupos, comunidades e instituições, a extensão universitária vem possibilitando a democratização do acesso à justiça e à tutela jurisdicional do Estado; a capacitação de agentes sociais e agentes públicos no sentido da democratização do Estado e da gestão pública, na assessoria a processos organizativos e aos movimentos sociais fortalecendo a organização da sociedade civil na participação das políticas sociais, a educação para os direitos humanos na educação formal e informal, de modo a gerar uma cultura pela paz e a democracia, a educação para os direitos humanos no âmbito das instituições públicas na perspectiva de produzir uma cultura democrática capaz de sustentar a construção de um estado democrático de direito e a educação dos segmentos sociais subalternos para a consciência dos direitos básicos à saúde, educação, segurança e a justiça.

Nos anos noventa, na América Latina, várias iniciativas de eventos e estudos na área dos direitos humanos passam a ser realizadas pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos com sede na Costa Rica, congregando universidades e sociedade civil, assim também como o faz a Conectas-SP que realiza desde 2001, Colóquios Internacionais de Direitos Humanos envolvendo mais de 870 ativistas, acadêmicos e especialistas de direitos humanos de da América Latina, África e Ásia.



### 1.3 A década de 2000: a expansão.

No início da década de 2000, após o lançamento do PNDH2, e, sobretudo a partir do fortalecimento e apoio das Secretarias do Governo Federal dedicadas aos direitos humanos (SEDH-PR, SECADI-MEC, RENAESP-MJ, entre outras), as iniciativas para a introdução dos Direitos Humanos no ensino superior se multiplicam, a partir das próprias universidades e do apoio institucional.

De fato, é somente no início do novo milênio que se ampliam as Cátedras e os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, assim como os Comitês de Educação em Direitos Humanos. As disciplinas, os seminários, os congressos e os encontros de direitos humanos e educação em direitos humanos passam a serem incentivados pela Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Em 2007, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos realiza o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos reunindo universidades, ativistas e autoridades do MERCOSUL em Direitos Humanos.

Em 2004, surgem os primeiros mestrados acadêmicos em direitos humanos, financiados não pelo poder público, mas por uma fundação privada internacional: a Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas. A licitação foi muito concorrida e ao final foram escolhidos os projetos dos cursos de Direito da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), distribuídos nas três grandes regiões do país. Com esta expansão, surge em 2003, a fundação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Direitos Humanos (ANDHEP) [4].

Em 2010, a Secretaria Especial de Direitos Humanos encomendou um estudo acerca da possibilidade de se institucionalizar as diretrizes para a

educação em direitos humanos. Em seguida, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC apoiou a UFPB para organizar uma publicação sobre fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos para subsidiar a formação na área. Em 2010, a SECAD-MEC apoiou outro projeto de publicação sobre subsídios para a educação em direitos humanos nas áreas de Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou a proposta do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em iniciar o processo de elaboração das Diretrizes Gerais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, processo em andamento.

A seguir vamos comentar os resultados de uma pesquisa exploratória, sobre “Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil” realizada conjuntamente pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB e pelo Programa de Direitos Humanos da UFG, no âmbito do projeto de Fortalecimento dos Núcleos de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República-SDH-PR.

## **2. O processo de institucionalização dos DH na educação superior no Brasil**

O levantamento dos dados sobre Direitos Humanos na educação superior no Brasil oferece a oportunidade de tecer algumas considerações sobre “o estado da arte dos DH nas universidades brasileiras”, apontando algumas tendências e colocando alguns desafios[5].

O quadro Nº 1 mostra o universo das Instituições de ensino Superior (IES) pesquisadas, com a indicação das entidades que desenvolvem atividades em DH nas universidades e a respectiva vinculação institucional.

**QUADRO 1:**  
**MAPEAMENTO DAS UNIVERSIDADES COM ATUAÇÃO**  
**INSTITUCIONAL**

N.º	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	Caracterização	Vínculo Institucional
1	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  NORTE	Programa de Pós-Graduação em Direito Área de concentração em direitos humanos:  Mestrado e Doutorado	Faculdade de Direito  Revista latino-americana de Derechos Humanos <i>Hendu</i>  Coordenação do Consórcio Latino-americano de Pós-Graduação em DH
		Grupo de Estudo em Educação e Direitos Humanos-GEEDH	Instituto de Ciências da Educação - ICED/ Faculdade de Pedagogia
2	UNIV. FEDERAL DE PERNAMBUCO UFPE NORDESTE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em direitos Humanos, Diversidade e Cidadania - NEPEDH	Centro de Educação da UFPE  Programa de Pós-graduação em Educação – Núcleo de Formação de Professores

		<p>Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara</p> <p>Apresentação de APCN para mestrado acadêmico interdisciplinar em Direitos Humanos.</p>	<p>Centro de Artes e Comunicação (CAC).</p>
3	<p>UNIV. FEDERAL DO CEARÁ – UFC</p> <p><b>NORDESTE</b></p>	<p>Programa de Pós-graduação em Direito</p>	<p>Projeto PRODOC-CAPES</p>
4	<p>UNIV. FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA</p> <p><b>NORDESTE</b></p>	<p>NiEDH- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e de Educação Em Direitos Humanos</p>	<p>Pró-Reitoria de Extensão</p> <p>Revista:</p> <p><i>Educação e DH em Revista</i></p>
5	<p>UNIV. FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB</p> <p><b>NORDESTE</b></p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas. Mestrado: área de Concentração: Direitos humanos</p> <p>Doutorado: área de concentração: DH e Desenvolvimento</p>	<p>Centro de Ciências Jurídicas – CCJ</p>

		<p>Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH</p> <p>Apresenta APCN para mestrado acadêmico interdisciplinar em Direitos Humanos, cidadania e Políticas públicas.</p>	<p>Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – CCHLA</p>
		<p>Comissão de Direitos Humanos</p>	<p>Reitoria</p>
		<p>Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários-PRAC</p> <p>Projeto REDH-BRASIL</p> <p>Cursos de Educação em DH e diversidade Semipresenciais- UAB</p>	<p>Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários- PRAC</p>
		<p>Centro de Referência de Direitos Humanos</p>	<p>CCJ – Departamento de Ciências Jurídicas (Campus de Santa Rita)</p>
		<p>Cátedra UNESCO: Direitos Humanos e violência: governo e governança</p>	<p>Núcleo de Cidadania e DH</p>

6	UNIV. FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  <b>NORDESTE</b>	Comissão de Direitos Humanos-CDH- UFCG/  Programa de direitos Humanos da UFCG- PRODIH	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais/Campus de Souza Centro de Humanidade UFCG
		Centro de Referência dos Direitos Humanos – CRDH (Sumé-Cariri)	Centro de Desenvolvimento Sustentável de Semi-árido – Unidade Acadêmica de Educação no Campo
7	UNIV. ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB (Campus de Guarabira) <b>NORDESTE</b>	Centro de Referência dos Direitos Humanos do Agreste da Paraíba	Dep. de Direito
7	UNIV. FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI <b>NORDESTE</b>	Projeto: educar para a cidadania democrática e para os DH.	Comitê de Educação em Direitos Humanos – CEEDH-PI
8	UNIV. ESTADUAL DA BAHIA – UNEB  <b>NORDESTE</b>	DIADORIM - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade-NUGSEX	Pró-reitoria de Extensão- PROEX
		Curso de Especialização em DH, segurança Pública e Cidadania	Dep. de Ciências Humanas e Tecnologia – CAMPUS XIX –

		(10 edições)	(Camaçari)
9	UNIV. FEDERAL FLUMINENSE – UFF SUDESTE	Núcleo de Estudos em Criminologia e Direitos Humanos	PPG em Sociologia e Direito-PPGSD. Linha de pesquisa: DH, Justiça Social e Cidadania Pró-Reitoria de Extensão
10	UNIV. FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ SUDESTE	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH)	Centro de Filosofia e Ciências Humanas. PPG em Serviço Social Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Direitos Humanos
		Laboratório de DH- LADIH Revista do LADIH	Faculdade Nacional de Direito -FND
		Núcleo Interdisciplinar de ações para a cidadania -NIAC	PR5 – Pró-Reitoria de Extensão
11	UNIV. DE SÃO PAULO – USP SUDESTE	Comissão de Direitos Humanos Biblioteca virtual dem Direitos Humanos	Interdisciplinar (ciências sociais, direito, história, psicologia, saúde pública e literatura)
		NEV Núcleo de Estudos da Violência	USP: Núcleo de apoio à pesquisa

		Programa de Pós-Graduação em Direito: área de concentração direitos humanos	Faculdade de Direito
12	UNIV. METODISTA DE SÃO PAULO <b>SUDESTE</b>	Núcleo de Educação em Direitos Humanos, o NEDH	Faculdade de Humanidades e Direitos (FAHUD)
13	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO- PUC-RJ <b>SUDESTE</b>	Núcleo de Direitos Humanos	Departamento de Direito
14	UNIV. CATÓLICA DE PETRÓPOLIS <b>SUDESTE</b>	Faculdade de direito	Programa de Pós-graduação em Direito / Mestrado: área de concentração: Justiça, processo e DH
15	UNIV. BANDEIRANTE DE SÃO PAULO- UNIBAN <b>SUDESTE</b>	Mestrado Profissional em “Adolescentes em Conflito com a lei”.	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
16	UNIV. ESTADUAL PAULISTA – UNESP	Observatório de Educação em Direitos Humanos-OEDH	Reitoria



	(Bauru) <b>SUDESTE</b>		
17	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO-UNIFIEO. OSASCO-SP <b>SUDESTE</b>	Mestrado em direito. Área de Concentração em Positivção e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos	Pós-graduação
18	UNIV. FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR <b>SUDESTE</b>	Laboratório de Pesquisa- Extensão em Direitos Humanos/Direitos da Criança e do Adolescente;	Departamento de Terapia Ocupacional
19	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DE SÃO PAULO –PUC-SP <b>SUDESTE</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética e Direitos Humanos NEPEDH	Serviço Social/ Interdisciplinar
		Programa de Pós- Graduação em Direito	Faculdade de direito
20	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS <b>SUDESTE</b>	DIREITO GV Linha de pesquisa: direito e desenvolvimento	Escola de Direito de São Paulo da FGV
21	UNIV. FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP <b>SUDESTE</b>	Núcleo de direitos humanos da UFOP	PROE-Pró-reitoria de Extensão
22	UNIV. FEDERAL	Curso de	Centro de apoio à

	MINAS GERAIS – UFMG SUDESTE	aperfeiçoamento em Direitos Humanos ( <b>Pólo de Corinto</b> ).	Educação a distância./ Universidade aberta do Brasil (UAB)
		<b>Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT</b>	<b>Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG</b>
23	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUC-MG SUDESTE	Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão	Pró-Reitoria de Extensão Programa de Pós- graduação em Ciências da Religião
24	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO /UFMT CENTRO-OESTE	Núcleo Interinstitucional de Estudos da Violência e Cidadania	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
25	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS CENTRO-OESTE	Observatório dos direitos da criança e do adolescente	Pró-Reitoria de Extensão e ações Estudantis
26	UNIV. ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL-UEMS	Curso de especialização em Direitos Humanos	Unidade Universitária de Parnaíba (Direito)
27	UNIV. DE BRASÍLIA UnB CENTRO-OESTE	Núcleo de estudos para a paz e os direitos humanos – NEP	Faculdade de Direito Centro de estudos avancados multidisciplinares-

		Apresenta APCN de mestrado acadêmico em Direitos Humanos para a área interdisciplinar.	CEAM
28	UNIV. FEDERAL DE GOIÁS - UFG CENTRO-OESTE	Programa de Direitos Humanos-PDH-UFG Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da UFG Apresenta APCN de mestrado acadêmico em Direitos Humanos para a área interdisciplinar da CAPES.	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PRPPG Campus 1  Cursos de Espec. em DH semipresencial.
29	UNIV. FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL SUL	NIPEDH-Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito.	Faculdade de Direito Projeto EDHUCA: A escola que Protege/A Cidade que Protege – MEC/SECAD
30	UNIV. FEDERAL DO RIO GRANDE -FURG SUL	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos -NUPEDH	Faculdade de Direito Curso de Espec. em Educação em direitos Humanos- PGEDH
31	INSTITUTO SUPERIOR DE FILOSOFIA BERTHIER – IFIBE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos Grupo de Pesquisa	Coordenação de Pesquisa Cursos de Especialização em Direitos Humanos

	<b>SUL</b>	Filosofia e Direitos Humanos	
32	UNIV. FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC <b>SUL</b>	LEVIS - Laboratório (Núcleo) de Estudos das Violências	Programa de Pós-graduação em Antropologia Social
33	UNIV DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS <b>SUL</b>	Núcleo de Direitos Humanos da UNISINOS  Cátedra UNESCO de Direitos Humanos e violência, governo e governança	Unidade de Pós-Graduação  Programa de Pós-graduação em Filosofia  Instituto Humanitas
34	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL UNIJUI	Mestrado em Direitos Humanos	Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais
<b>OUTRAS INSTITUIÇÕES</b>			
N.º	INSTITUIÇÃO	Caracterização	Vínculo Institucional
35	INSTITUTO	ONG fundada em 1990	Revista do Instituto

	BRASILEIRO DE DIREITOS HUMANOS-IBDH/ FORTALEZA NORDESTE		Brasileiro de Direitos Humanos (desde 2002)
36	CONECTAS/ SÃO PAULO SUDESTE	ONG INTERNACIONAL, fundada em 2001	Revista Internacional de Direitos Humanos-SUR
37	DH-NET. Direitos Humanos na Internet NORDESTE	ONG fundada em 1995	ONG Banco de Dados e Enciclopédia dos Direitos Humanos

**EM DIREITOS HUMANOS (POR REGIÕES)**

Fonte: Primária

A distribuição das IES se dá de forma bastante equilibrada em todas as regiões do país, com exceção do Norte[6]:

**QUADRO 02:  
DISTRIBUIÇÃO DA IES PESQUISADAS POR REGIÃO**

REGIÕES	UNIVERSIDADES
<b>Norte</b>	UNIV. FEDERAL DO PARÁ – UFPA
<b>Nordeste</b>	UNIV. FEDERAL DE PERNAMBUCO-UFPE
	UNIV. FEDERAL DO CEARÁ – UFC
	UNIV. FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
	UNIV. FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
	UNIV. FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
	UNIV. FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
	UNIV. ESTADUAL DA BAHIA – UNEB

<b>Sudeste</b>	UNIV. FEDERAL FLUMINENSE – UFF
	UNIV. FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
	UNIV. DE SÃO PAULO –USP
	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO-
	UNIV. CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
	UNIV. BANDEIRANTE DE SÃO PAULO- UNIBAN
	UNIV. ESTADUAL PAULISTA – UNESP
	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO-UNIFIEO/OSASCO-SP
	UNIV. FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO –PUC-SP
	UNIV. METODISTA DE SÃO PAULO-
	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
	UNIV. FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP
	UNIV. FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DE MINAS GERAIS- PUC-MG
<b>Centro-Oeste</b>	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO-UFMT
	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
	UNIV. DE BRASÍLIA –UnB
	UNIV. FEDERAL DE GOIÁS - UFG
	UNIV. FEDERAL FLUMINENSE – UFF
	UNIV. FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
	UNIV. DE SÃO PAULO-USP
	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO-
	UNIV. CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
	UNIV. BANDEIRANTE DE SÃO PAULO- UNIBAN
	UNIV. ESTADUAL PAULISTA – UNESP
	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO-UNIFIEO/OSASCO-SP
	UNIV. FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO-PUC-SP
	UNIV. METODISTA DE SÃO PAULO-

	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
	UNIV. FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP
	UNIV. FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DE MINAS GERAIS- PUC-MG
	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO-UFMT
	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
	UNIV. DE BRASÍLIA-UnB
	UNIV. FEDERAL DE GOIÁS - UFG
<b>Sul</b>	UNIV. FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL
	UNIV. FEDERAL DO RIO GRANDE- -FURG
	INSTITUTO SUPERIOR DE FILOSOFIA BERTHIER – IFIBE
	UNIV. - FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
	UNIV. DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - UNIJUI
<b>Outras</b>	INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITOS HUMANOS / Nordeste
	CONECTAS / Sudeste
	DH-NET/ Nordeste

Fonte: Primária

Outra característica que os dados mostram de forma clara é o crescente processo de **expansão** dos Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil nos últimos 10 anos. Os quadros 3 e 4 confirmam como dos 42 órgãos que atuam nas universidades pesquisadas[7] (e que continuam atuando ainda hoje), somente 3 foram fundados nos anos 80, significativamente ao redor de 1988, época da Constituinte e de promulgação da Constituição, marco fundamental no processo de democratização e institucionalização dos Direitos Humanos no país. Nos anos 90, mesmo com a institucionalização do PNDH o processo de

expansão nas universidades no campo da pesquisa e do ensino caminhou de forma lenta, uma vez que somente 6 dos novos setores em direitos humanos foram fundados[8]. Foi somente na década de 2000, que as iniciativas se multiplicaram, pois 31 universidades atualmente encontram-se com processos de reconhecimento institucional em direitos humanos, o que indica uma forte expansão com tendência a consolidação da área.

**QUADRO 03:**  
**INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DH NAS UNIVERSIDADES**  
(POR ORDEM CRONOLÓGICA DE FUNDAÇÃO)

N.	ÓRGÃOS	DATA DE FUNDAÇÃO	VINCULO INSTITUCIONAL
		<b>1980</b>	
	UnB: Núcleo de estudos para a paz e os direitos humanos – NEP	1986	Faculdade de Direito/ Centro de estudos avançados multidisciplinares-CEAM <b>Área: Interdisciplinar.</b> Linhas de pesquisa: - educação em direitos humanos - o direito achado na rua, - direitos humanos e cidadania, - democracia participativa, justiça e cidadania
	USP: NEV Núcleo de Estudos da Violência	1987	Núcleos de apoio à Pesquisa <b>Área Sociologia</b> Linhas de pesquisa: a) Monitoramento de Violações aos Direitos Humanos, b) Democracia, Estado de



			Direito e Direitos Humanos.
	UFPB: Comissão de Direitos Humanos	1989	Reitoria Área: <b>interdisciplinar</b>
	Instituto Brasileiro de Direitos Humanos-IBDH (Fortaleza)	1990	ONG Área: direito
<b>DÉCADA DE 1990</b>			
	DH.NET. Direitos humanos na Internet	1995	ONG Área: interdisciplinar
	UFSC: LEVIS - Laboratório (Núcleo) de Estudos das Violências	1996	Centro de filosofia e Ciências Humanas-CFH Departamento e Programa de Pós-graduação em Antropologia Social Área: <b>Interdisciplinar</b>
	UFPE: Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara	1998	Centro de Artes e Comunicação-CAC. Área: <b>Interdisciplinar</b>
	PUC-SP: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética e Direitos Humanos NEPEDH	1999	Dep. de Serviço Social Área: <b>Interdisciplinar</b> Linha de pesquisa: Ética e direitos humanos: unidade e diversidade do Fórum social Mundial
	UFG: Programa de direitos humanos	1999	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG Área: <b>Interdisciplinar</b>
<b>DÉCADA DE 2000</b>			
	CONNECTAS	2001	ONG internacional Área: <b>interdisciplinar</b>
	UNIUI	2001	Grupo de Pesquisa em DH e Desenvolvimento

			Área: <b>Direito</b>
	PUC-RJ: Núcleo de Direitos Humanos	2002	Departamento de Direito Área: <b>Direito</b> Linhas de pesquisa: - Sistema Interamericano de Direitos Humanos - Justiça transicional e Direito à Verdade e à Memória: a Lei de Anistia Brasileira nos Países do Cone Sul Latino-Americano - Fundamentação e Interdisciplinaridade Teórica em Direitos Humanos
	UFMG: Comissão de Direitos Humanos-CDH-UFMG	2003	Centro de Humanidade Campus I Área: <b>Interdisciplinar</b>
	UFMG Programa de direitos Humanos da UFG-PRODIH	2003	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais/Campus de Souza. Área: <b>Interdisciplinar</b>
	UNEB: DIADORIM - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade-NUGSEX	2003	Pró-reitoria de Extensão-PROEX Área: <b>Interdisciplinar</b> Linhas de pesquisa: - Educação e interseccionalidade: sexo, gênero, raça/etnia e classe social - <b>Homossexualidade: cultura, política, saúde e direitos humanos</b>
	UFMT: Núcleo Interinstitucional de Estudos da Violência e da Cidadania- NIEVCI	2003	Instituto de Ciências Humanas e Sociais Área: <b>Interdisciplinar</b> Linhas de pesquisa: - Direitos Humanos - Violência, Criminalidade e cidadania.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência de Gênero e Homofobia</li> <li>- Violência na Escola</li> </ul>
	PUC-RJ: Cátedra UNESCO de Direitos Humanos e violência: governo e governança	2005	Departamento de Direito Área: <b>Direito</b> Linha de pesquisa: - Direitos Humanos e Violência: Governo e Governança (Cátedra UNESCO e Rede UNITWIN)
	UNISINOS: Cátedra UNESCO de DH e violência: governo e governança	2005	Programa de Pós-graduação em filosofia Área: <b>Interdisciplinar</b> Linhas de pesquisa: - Justiça transicional: Memória e verdade - Direitos Humanos e violência - Educação em Direitos Humanos
	UFF: Núcleo de Estudos em Criminologia e Direitos Humanos	2006	PPG em Sociologia e Direito-PPGSD./Linha de pesquisa: DH, Justiça Social e Cidadania/ Pró-Reitoria de Extensão Área: <b>Sociologia</b> Linhas de pesquisa: - Criminologia e Sistema Penal; - Direitos Humanos e Políticas Sociais; - Instituições Socio-Jurídicas e Cidadania; - Violência e Exclusão Social.
	UFRJ: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH)	2006	Centro de Filosofia e Ciências Humanas PPG em Serviço Social Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Direitos Humanos Área: <b>interdisciplinar</b> Linhas de pesquisa:

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração sul-americana: repercussões sistêmicas, humanitárias e etno-políticas.</li> <li>- Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas.</li> <li>- Gênero, Trabalho e Família: tendências internacionais.</li> <li>- A questão do ensino religioso nas escolas públicas.</li> <li>- Ser mãe (e pai) na rua: estudo sobre a população em situação de rua.</li> <li>- Relações de amizade e parentesco entre pessoas submetidas ao trabalho escravo por dívida.</li> <li>- A constituição do campo dos Direitos Humanos no Brasil como área de intervenção interdisciplinar.</li> </ul>
	IFIBE: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos	2006	Coordenação de Pesquisa Área: <b>Filosofia</b>
	UFPB: Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH/	2007	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes-CCHLA Área: <b>interdisciplinar</b> Linhas de pesquisa: <b>GT1. Educação e Cultura em Direitos Humanos</b> <b>GT2. Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos</b> <b>GT3. História e Teoria (jurídica e política) dos Direitos Humanos</b> GT4 Território e etnicidade

			<p>Gt5. Criança e Adolescente</p> <p>GT 6. Diversidade Sexual e Gênero</p>
	<p>UFRJ: Laboratório de Direitos Humanos-LADIH/</p>	2007	<p>Faculdade Nacional de Direito _FND</p> <p>Área: <b>Direito</b></p> <p>Grupos de Pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos</b></li> <li>- <b>Grupo de Pesquisa Observatório do Conselho de Segurança da ONU</b></li> <li>- <b>Grupo de Pesquisa em Política de Drogas e Direitos Humanos</b></li> <li>- <b>Grupo de Pesquisa em Sistemas Internacionais Contemporâneos</b></li> </ul>
	<p>UFRJ: Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania-NIAC (em parceria com os projetos pacificar e balcão de direitos)</p>	2007	<p>PR5 – Pró-Reitoria de Extensão</p> <p>Niac (Projetos Pacificar e Balcões de Direitos)</p> <p>Área: <b>Interdisciplinar</b></p> <p>Linhas de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- justiça restaurativa</li> <li>- formas alternativas de resolução de conflitos extralegais,</li> </ul>
	<p>UNESP: Observatório de Educação em Direitos Humanos-OEDH</p>	2007	<p>Reitoria</p> <p>Área: <b>Interdisciplinar</b>. Reúne Núcleo de vários campi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>CJS - Centro Jurídico Social</b> / Faculdade de História, Direito e Serviço Social / Franca</li> <li>- <b>LEVS - Laboratório de Estudos da Violência e Segurança</b>/ Faculdade de Filosofia e Ciências / Marília</li> </ul>

			<p>- <b>NUDHUC - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania</b> / Faculdade de Filosofia e Ciências / Marília</p> <p>- <b>NUPE - Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão</b> / Faculdade de Ciências e Letras / Araraquara</p> <p>- <b>NTP - <u>Núcleo Pela Tolerância</u></b> / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação /Bauru</p>
	UFMG: Núcleo de direitos Humanos e Cidadania LGBT- NUH	2007	<p>Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas</p> <p>Área: <b>interdisciplinar</b></p> <p>Linhas de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação sem homofobia</li> <li>- Mídia e Homofobia</li> </ul>
	METODISTA-SP - Núcleo de Educação em direitos Humanos -NEDH	2008	<p>Faculdades de Humanidade e Direito</p> <p>Área: <b>Interdisciplinar</b></p> <p>Linha de pesquisa:</p> <p>Direitos Humanos e Educação,</p>
	PUC-MG: Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão	2008	<p>Pró-Reitoria de Extensão</p> <p>Área: <b>Interdisciplinar</b></p> <p>Linha de pesquisa:</p> <p>Educação inclusiva</p>
	FURG: Núcleo de pesquisa e extensão em direitos humanos - NUPEDH	2008	<p>Faculdade de Direito</p> <p>Área: <b>Interdisciplinar</b></p>
	UNISINOS: Núcleo de Direitos Humanos	2008	<p>Unidade de Pós-Graduação</p> <p>Área: <b>Interdisciplinar</b></p>

UFPA - Grupo de Estudo em Educação e Direitos Humanos-GEEDH	2009	Instituto de Ciências da Educação - ICED/ Faculdade de Pedagogia Área: <b>Educação</b> Linhas de pesquisa: Direitos Humanos, direitos sociais e políticas públicas na educação / Sociedade e Educação em Direitos Humanos
UFMA: NiEDH- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e de Educação Em Direitos Humanos	2009	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia- <i>CCSST- Campus de Imperatriz</i> Área: <b>Interdisciplinar</b>
UFSCAR: Laboratório de Pesquisa-Extensão em Direitos Humanos/Direitos da Criança e do Adolescente	2009	Departamento de Terapia Ocupacional Área: <b>Interdisciplinar</b>
UFOP: Núcleo de direitos humanos da UFOP-NDH-UFOP	2009	Pró-Reitoria de Extensão área: <b>Interdisciplinar</b>
UFPEL: NIPEDH- Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos	2009	Faculdade de Direito/ EDHUCA - "A Escola que Protege": Formando Cidadãos para Paz, os Direitos Humanos e Cidadania Área: <b>Direito</b>
UFG: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da UFG	2010	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PRPPG Área: <b>Interdisciplinar</b> Linhas de Pesquisa: - Educação em Direitos Humanos

			- Estudos da Democracia
	UFPB: Centro de Referência dos DH	2010	Centro de Ciências Jurídicas – CCJ – Núcleo de Práticas Jurídicas Área: <b>Direito</b>
	UEPB: Centro de Referência dos DH	2010	Dep. de direito do campus de Guarabira Área: <b>Direito</b>
	UFCG: Centro de Referência dos DH (Cariri)	2010	Centro de Desenvolvimento Sustentável de Semi-árido – Unidade Acadêmica de Educação no campo Área: <b>Interdisciplinar</b>
	UFPE: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em direitos Humanos, Diversidade e Cidadania - NEPEDH –	2011	Centro de Educação da UFPE/ Programa de Pós-graduação em Educação / Núcleo de Formação de Professores Área: <b>Educação.</b> Linhas de pesquisa: - Políticas Públicas de Educação - Educação em Direitos Humanos - Diversidade e Cidadania
	UFPB: Cátedra UNESCO: Direitos Humanos e violência: governo e governança	2011	Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH-CCHLA Área: <b>Interdisciplinar</b>

Fonte: Primária



**TABELA 1:**  
**Número de setores institucionalizados em direitos humanos**  
**nas Universidades no Brasil**

<b>Época de fundação</b>	<b>Nº</b>
Década de 1980:	03
Década de 1990:	06
Década de 2000:	33
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>

Fonte: Primária

Outra característica significativa é a **institucionalização** dessas iniciativas: não se trata somente de iniciativas de pessoas ou de grupos, mas de iniciativas reconhecidas oficialmente pela universidade, com estatutos, corpo acadêmico, vinculação institucional, sites, relações nacionais e internacionais, produção científica, promoção de eventos, publicação de revistas, etc.

A presença dos DH no ensino, na pesquisa e na extensão assume diferentes formas institucionais: apesar de possuir diferentes denominações (Núcleos, Comissões, Programas, Laboratórios, Grupos de Estudo, Cátedras, Observatórios ou Centros de referência) as entidades possuem objetivos comuns, desenvolvem funções parecidas e realizam atividades similares. Todos eles, de certa forma, se dedicam ao estudo e à pesquisa acadêmica e à intervenção social; ou seja, a pesquisa acadêmica não é desvinculada do engajamento com as questões sociais, embora alguns órgãos enfatizem ou priorizem mais um ou outro aspecto.

**TABELA 2:**  
**SETORES INSTITUCIONALIZADOS EM DIREITOS HUMANOS NAS**  
**UNIVERSIDADES (33)**

SETORES	DENOMINAÇÃO	N o
NÚCLEOS (20)	UnB: Núcleo de estudos para a paz e os direitos humanos – NEPUSP: NEV Núcleo de Estudos da Violência PUC-SP: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética e Direitos Humanos NEPEDH PUC-RJ: Núcleo de Direitos Humanos UNEB: DIADORIM - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade-NUGSEX UFMT: Núcleo Interinstitucional de Estudos da Violência e da Cidadania- NIEVCI UFF: Núcleo de Estudos em Criminologia e Direitos Humanos UFRJ: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH) UFPB: Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH/ UFRJ: Núcleo Interdisciplinar de ações para a cidadania- NIAC UFMG: Nucleo de direitos Humanos e Cidadania LGBT-NUH METODISTA-SP - Núcleo de Educação em direitos Humanos-NEDH UFMA: NiEDH- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e de Educação Em Direitos Humanos PUC-MG: Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão FURG: Núcleo de pesquisa e extensão em direitos humanos – NUPEDH	2 0

	<p>UNISINOS: Núcleo de Direitos Humanos</p> <p>UFOP: Núcleo de direitos humanos da UFOP-NDH-UFOP</p> <p>UFPEL: NIPEDH-Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos</p> <p>UFG: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da UFG</p> <p>UFPE: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em direitos Humanos, Diversidade e Cidadania - NEPEDH</p>	
COMISSÕES DE DIREITOS HUMANOS	UFPB: Comissão de Direitos Humanos	0
	UFPE: Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara	4
	UFS: Comissão de Direitos Humanos da UFS	
	UFMG: Comissão de Direitos Humanos-CDH-UFMG	
LABORATÓRIOS DE DH	UFSC: LEVIS - Laboratório (Núcleo) de Estudos das Violências	0 3
	UFSCAR: Laboratório de Pesquisa-Extensão em Direitos Humanos/Direitos da Criança e do Adolescente	
	UFRRJ: Laboratório de Direitos Humanos-LADIH/	
PROGRAMAS	UFG: Programa de direitos humanos	0
	UFMG Programa de direitos Humanos da UFG-PRODIH	2
CÁTEDRA UNESCO DE DH	PUC-RJ: Cátedra UNESCO de Direitos Humanos e violência: governo e governança	0 3
	UNISINOS: Cátedra UNESCO de DH e violência: governo e governança	
	UFPB: Cátedra UNESCO: Direitos Humanos e violência: governo e governança	
GRUPOS DE ESTUDO E PESQUISA	IFIBE: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos	0 3
	UFPA - Grupo de Estudo em Educação e Direitos Humanos-GEEDH	
	Grupo de Pesquisa em DH e Desenvolvimento da UNIJUI	

OBSERVATÓRIOS DE DIREITOS HUMANOS	UNESP: Observatório de Educação em Direitos Humanos-OEDH	0 1
CENTROS DE REFERÊNCIA DOS DH	UFPB: Centro de Referência dos DH (S. Rita)	0
	UEPB: Centro de Referência dos DH (Guarabira)	3
	UFCG: Centro de Referência dos DH (Cariri)	
<b>TOTAL</b>		<b>3</b> <b>4</b>

Fonte: Primária

Os órgãos que atuam na área dos DH estão **vinculados** preferencialmente aos Centros de Ciências Jurídicas/Faculdades de Direito e aos Centros de Filosofia e Ciência Humanas, Letras e Artes. Vários estão diretamente vinculados à administração superior da Universidade, Reitoria ou a Pró-reitorias de Pós-Graduação ou Extensão, devido ao seu caráter de interdisciplinaridade. Dado que a maioria das universidades não possui instâncias específicas para abrigar as atividades interdisciplinares (com exceções, como a do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares-CEAM da UnB), se vinculam aos órgãos que representam o conjunto da comunidade acadêmica.

**TABELA 4:**  
**VÍNCULOS INSTITUCIONAIS POR ÁREA DE CONHECIMENTO**

ÁREAS DE CONHECIMENTO	Nº
CENTROS DE CIÊNCIAS JURÍDICAS/FACULDADES DE DIREITO:	11
CENTROS DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (OU SIMILARES):	08
REITORIAS, PRÓ-REITORIAS DE PESQUISA E PÓS-	10

GRADUAÇÃO, PRÓ-REITORIAS DE EXTENSÃO:	
CENTROS DE EDUCAÇÃO OU INSTITUTOS DE PEDAGOGIA	03
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fonte: Primária

Das 40 áreas do conhecimento identificadas, 26 pertencem à área interdisciplinar, e 11 a outras áreas, com uma maior relevância para a área jurídica.

**TABELA 05:**  
**NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS EM DIREITOS HUMANOS**  
**NAS UNIVERSIDADES POR ÁREA DE CONHECIMENTO**

ÁREAS DO CONHECIMENTO	Nº
INTERDISCIPLINARES	28
DIREITO/CIÊNCIAS JURÍDICAS	08
SOCIOLOGIA	02
EDUCAÇÃO	02
FILOSOFIA	01
<b>Total</b>	<b>40</b>

Fonte: Primária

Queremos ressaltar a importância deste dado que demonstra como o ensino, a pesquisa e a extensão universitária em Direitos Humanos vêm se constituindo em um espaço efetivo de práticas multi, inter- e transdisciplinares. Este fenômeno é bem conhecido e familiar a todos aqueles que atuam na área, mas nem sempre é percebido pelos órgãos oficiais de fomento ao ensino e à pesquisa, nos quais ainda permanece/predomina a compreensão de que Direitos

Humanos é campo hegemônico das ciências jurídicas. A pesquisa indica duas características fundamentais de uma formação em direitos humanos: o caráter interdisciplinar da formação e a articulação entre a pesquisa e a realidade social.

Por sua própria natureza, uma abordagem na ótica dos direitos humanos exige o diálogo profícuo entre, para e além das várias áreas do conhecimento, que permita articulação entre métodos e conhecimentos no âmbito das diferentes disciplinas, construindo assim um novo perfil profissional. Os “direitos humanos”, por sua própria natureza, obrigam a superação das tradicionais divisões em disciplinas e departamentos e a promoção de atividades conjuntas em direitos humanos permite um encontro a uma colaboração mais sistemática e orgânica entre professores de várias disciplinas: direito, história, filosofia, ciências sociais, psicologia social, serviço social, educação, geografia, etc.

Além disso, faz-se necessário no processo formativo o esforço de articulação entre ensino, pesquisa e realidade social. Os “direitos humanos” se tornam um eixo articulador de ensino, pesquisa e extensão, que parte das necessidades reais da sociedade, promove estudos e pesquisa, que servem de subsídios para a sala de aula, e para a extensão, tanto no campo da formação quanto da assessoria e de outras formas de intervenção junto aos movimentos sociais e as entidades públicas. Desta maneira, a realidade consistiu um ponto de partida e de chegada e um objeto permanente de preocupações e de intervenção, que entra a fazer parte do cotidiano acadêmico e não se torna um mero objeto de pesquisa eventual e instrumental.

A Universidade assume assim o seu papel e a sua contribuição específica e relevante dentro de um “Sistema Nacional de Direitos Humanos” que inclui um conjunto de ações governamentais e não governamentais para a promoção,

defesa e difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da cultura de paz.

### **Articulações e redes nacionais e internacionais**

A pesquisa identificou a existência de articulações nacionais e internacionais que atuam numa troca permanente de informações e com o intercâmbio de pesquisadores, para responder à demanda crescente de formação nesta área de maneira criativa e inovadora produzindo novas pesquisas e novas metodologias pedagógicas[9].

Algumas dessas articulações se tornam permanentes e constituem redes, como por exemplo, a rede dos mestrados em direitos humanos (PROCAD/MINTER), a rede das cátedras UNESCO de direitos humanos (direitos humanos e violência, educação em direitos humanos), a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Federais, o Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos, dentre outras.

Essas redes estão articuladas também com Universidades de outros países, especialmente da América latina e da Europa, através de convênios bilaterais ou de consórcios, como por exemplo, o do Projeto ALFA de Direitos Humanos, o Consórcio Latino-americano de Pós-graduação em Direitos Humanos, os Colóquios Internacionais de Direitos Humanos coordenado pelo CONECTAS-SP, dentre outros. No âmbito do MERCOSUL, devemos assinalar as articulações entre as Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL, e a criação de um Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos do MERCOSUL (2010).

Foi justamente para fortalecer a articulação dessas iniciativas da “comunidade acadêmica em DH” que foi criada em 2003 a *Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos-ANDHEP*. Os encontros anuais da entidade e os Grupos de Trabalho desempenham um papel fundamental para a

criação o fortalecimento dessas redes acadêmicas de formação em direitos humanos, como mostra o ensaio de Eduardo Bittar nesta coletânea.

Outro exemplo de redes universitárias de Direitos Humanos é o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que desde 1990 inseriu os direitos humanos como área temática da extensão universitária, que tem articulado ações e projetos em rede em direitos humanos, a exemplo da “Rede de Educação em Direitos Humanos–REDH-BRASIL”, do Programa Nacional de Extensão Universitária, dos Cursos em Educação em Direitos Humanos na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos projetos de constituição e formação dos núcleos de educação em direitos humanos.

Um papel relevante neste sentido é o apoio institucional oferecido pelas entidades do Governo Federal: a *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*- SDH-PR[10], a *Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Inclusão*-SECADI- do Ministério da Educação-MEC, a *Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública*-RENAESP, parte do *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania* -PRONASCI da Secretaria Nacional de Segurança Pública o Ministério da Justiça.

Todas essas entidades, através dos editais, estimulam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária em Direitos Humanos e apóiam a realização de Cursos de Especialização em Segurança Pública tendo os direitos humanos como tema transversal da matriz curricular e da programação acadêmica.

Essas redes estão relacionadas com ONGs, movimentos sociais de defesa e promoção dos Direitos Humanos, locais e nacionais e universidades. Tem desenvolvido ações intersetoriais no campo dos direitos humanos com as IES o Movimento Nacional de Direitos Humanos[11], a DH-NET[12], o GAJOP[13], a Justiça Global[14], o CEJIL[15], o CONECTAS[16], o Instituto Brasileiro de Direitos Humanos[17], entre outros.



Finalmente devemos registrar outras iniciativas dos poderes públicos federais e estaduais e municipais, das Comissões de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados[18] e do Senado[19], das Comissões de Direitos Humanos das Assembléias legislativas e das Câmaras Municipais, assim como, de Institutos, Centros e outros organismos de direitos humanos a eles vinculados. Também as escolas de formação dos magistrados e do Ministério Público, em âmbito federal, estadual e municipal, estão promovendo várias iniciativas no campo da formação em DH, que mereceriam ser mapeada e divulgadas.

### **3. Eixos temáticos e linhas de pesquisa**

A pesquisa em Direitos Humanos é o espaço acadêmico onde a Universidade pode dar a sua contribuição mais específica e qualificada, em relação à produção social do conhecimento. Os DH estão presentes de forma sempre mais significativa nos seminários, congressos, encontros de pesquisadores, nas reuniões da SBPC e das Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, e aparecem com frequência sempre maior no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq; mas ainda não estão consolidados na comunidade acadêmica.

A partir das linhas de pesquisa identificadas durante o levantamento dos Núcleos e nos Programas de Pós-Graduação, e dos Grupos de Pesquisa ou Grupos de Trabalhos, procuramos reagrupar as linhas ao redor de alguns eixos temáticos. Não queremos com isso sistematizar o universo pluralista e multifacetado das pesquisas, mas somente indicar algumas características e tendências comuns.

### 3.1 Eixo Histórico: História, Memória e Verdade.

O eixo histórico aborda a reconstrução da trajetória histórica do surgimento e da afirmação dos Direitos Humanos na história, especialmente a partir da Modernidade. Conta com a contribuição da História – no sentido de reconstruir os diferentes contextos que influenciaram o surgimento das concepções dos direitos e dos influxos que estas concepções exerceram nos acontecimentos históricos de sua época, ou seja, tanto a história conceitual (da idéias) como a história social (dos acontecimentos); da Filosofia – no sentido de evidenciar as teorias filosóficas que justificaram diferentes concepções dos direitos do homem que confluíram na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; e do Direito, reconstruindo a trajetória das doutrinas jurídicas que contribuíram para a constituição dos direitos humanos como os conhecemos hoje.

A esta dimensão está associada à dimensão da **memória histórica**, como se afirma no Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL: PNDH3):

A investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam forma de transmissão de experiência histórica que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva. A história que não é transmitida de geração a geração torna-se esquecida e silenciada.

O silêncio e o esquecimento das barbáries geram graves lacunas na experiência coletiva de construção da identidade nacional.

Resgatando a memória e a verdade, o País adquire consciência superior sobre sua própria identidade, a democracia se fortalece. As tentações totalitárias são neutralizadas e crescem as possibilidades de erradicação definitiva de alguns resquícios daquele período sombrio, como a tortura, por exemplo, ainda persistente no cotidiano brasileiro.

O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiências de dor, violência e mortes. Somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual.

A compreensão do passado por intermédio da narrativa da herança histórica e pelo reconhecimento oficial dos acontecimentos possibilita aos cidadãos construir os valores que indicarão sua atuação no presente.

### **Linhas de pesquisa:**

- **Teoria e História dos Direitos Humanos e da democracia**
- Direito e exclusão social na história: Aspectos jurídicos e filosóficos
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política
- História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania
- Justiça transicional e Direito à Verdade e à Memória: a Lei de Anistia Brasileira e nos Países do Cone Sul Latino-Americano
- Justiça transicional: Memória e verdade

### 3.2 Eixo de Fundamentação: Teorias dos Direitos Humanos

O eixo de fundamentação aborda as questões relativas à fundamentação dos direitos humanos do ponto de vista teórico, através da contribuição de várias disciplinas, direito, filosofia, ciência política, antropologia, sociologia, psicologia etc., enfrentando as principais questões relativas aos direitos humanos: gerações ou dimensões dos direitos e indissociabilidade, interdependência; Direitos humanos e direitos fundamentais; Universalismo ou relativismo; interdisciplinaridade, etc.,

#### **Linhas de pesquisa**

- Fundamentação e Interdisciplinaridade Teórica em Direitos Humanos
- A constituição do campo dos Direitos Humanos no Brasil como área de intervenção interdisciplinar
- **História e Teoria (jurídica e política) dos Direitos Humanos e da democracia**
- Direito e exclusão social na história: aspectos jurídicos e filosóficos
- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos
- Fundamentos teóricos dos DH
- Fundamentos dos Direitos Humanos
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política

### 3.3 Eixo Político: Democracia e Direitos Humanos

Estudos sobre as doutrinas e os sistemas políticos (na história e na atualidade), e sua articulação com os direitos humanos. A questão da eficácia social das normas de proteção aos direitos humanos e das ações e políticas públicas. As diferentes concepções da democracia e os direitos humanos;

democracia e liberalismo, democracia e socialismo. O papel do Estado e da “nova esfera pública da cidadania” na promoção e defesa dos Direitos do homem a nível local, nacional e internacional. O papel da sociedade civil organizada e o dos movimentos sociais para a produção de uma eficácia histórica que possa assegurar a implementação sempre maior e mais efetiva dos direitos humanos. Estudos sobre a cultura política e sua relação com o desenvolvimento da cidadania.

Uma relevância sempre maior adquire o estudo das relações internacionais e especificamente do direito internacional dos direitos humanos: Direitos Humanos e Globalização; Direitos Humanos e Geopolítica; Sociedade Civil global e *Governance* mundial; Os sistemas regionais de proteção dos direitos humanos; Guerra e paz e “intervenções humanitárias”. O Direito penal internacional.

### **Linhas de pesquisa 1: Democracia, Estado de Direito e Direitos Humanos.**

- Democracia participativa, justiça e cidadania
- **Núcleo pela Tolerância**
- Estudos da Democracia
- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Direitos humanos, democracia, construção de identidades/diversidades e movimentos sociais
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Estado, Cidadania e Direitos Humanos;
- Ética e direitos humanos: unidade e diversidade do Fórum social Mundial
- A questão do ensino religioso nas escolas públicas

## **Linhas de pesquisa 2: Direito Internacional dos DH**

- Integração sul-americana: repercussões sistêmicas, humanitárias e etno-políticas

### **Observatório do Conselho de Segurança da ONU**

- Gênero, Trabalho e Família: tendências internacionais. Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Justiça transicional e Direito à Verdade e à Memória: a Lei de Anistia Brasileira e nos Países do Cone Sul Latino-Americano
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Sistema Interamericano de Direitos Humanos
- **Grupo de Pesquisa em Sistemas Internacionais Contemporâneos**
- Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade

### 3.4 Eixo Educacional ou Formativo: Cultura e Educação em Direitos Humanos

Estudo das teorias e dos métodos pedagógicos mais adequados para uma educação aos direitos humanos nos vários contextos (educação formal e informal, movimentos sociais, entidades públicas), abordando, entre outros, os seguintes aspetos: educação das crianças, jovens e adultos para uma nova cultura dos direitos humanos e da paz; reflexão e sistematização da prática educativa em direitos humanos. Estudos de natureza teórica e histórica sobre os fundamentos filosóficos, culturais e educacionais dos Direitos Humanos. Reflexões sobre a Ciência e a Cultura contemporâneas e suas implicações sobre os Direitos Humanos. Estudos sobre a articulação entre Direitos Humanos e Valores. Análises sobre as mudanças paradigmáticas ocorridas na produção do

conhecimento e as demandas, delas decorrentes, necessárias ao processo educacional. Educação em Direitos Humanos e suas metodologias. Educação em Direitos Humanos específicos: gênero, etnia, crianças, adolescentes, meio-ambiente, etc. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

### **Linhas de pesquisa**

- Direitos Humanos, direitos sociais e políticas públicas na educação
- Sociedade e Educação em Direitos Humanos
- Políticas Públicas de Educação
- Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos
- Formando Cidadãos para Paz, os Direitos Humanos e Cidadania
- Educação em direitos humanos e cultura de paz
- Alteridade, Estigma, e Educação em Direitos Humanos
- Educação e interseccionalidade: sexo, gênero, raça/etnia e classe social
- Educação sem homofobia
- Educação inclusiva

### 3.5 Eixo dos Instrumentos Jurídicos de Promoção dos DH

Compreende o estudo das medidas e dos instrumentos para a realização prática dos direitos humanos e o estudo da eficácia social das normas de proteção aos direitos humanos e das ações e políticas públicas, do ponto de vista **jurídico**, explicitando as garantias gerais – sociais e constitucionais – as garantias especiais e os instrumentos jurídicos a nível internacional, federal, estadual, e municipal, destinados à promoção e defesa dos direitos humanos e as possibilidades novas, abertas a partir de um “direito emergente”. Estudos sobre os instrumentos e garantias jurídicas de proteção nacional e internacional dos Direitos Humanos. Estudos sobre a internacionalização e universalização dos Direitos Humanos. Análise de práticas institucionais e políticas em Direitos

Humanos. Estudos sobre a situação dos Direitos Humanos e bancos de informação em Direitos Humanos.

**Linha de pesquisa: Práticas, políticas e instrumentos de proteção e defesa dos direitos humanos.**

- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Instituições Sócio-Jurídicas e Cidadania
- Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos
- Justiça restaurativa
- Positivção e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos
- Processo e Efetivação da Justiça e dos Direitos Humanos
- **Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material**
- **Efetivação Jurisdicional dos Direitos Fundamentais**
- Práticas e representações sociais de promoção e defesa de Direitos Humanos
- O direito achado na rua
- Formas alternativas de resolução de conflitos extralegais

### 3.6 Eixo de Políticas Públicas em DH

Estudos sobre conflitos e processos de inclusão/exclusão social. Estudos sobre populações minoritárias, suas formas identitárias e organizativas. Estudos sobre os processos históricos de construção da cidadania: populações minoritárias e a cidadania. Estudos sobre movimentos populares e seu papel na construção dos Direitos Humanos. Pesquisas sobre o papel das políticas públicas nos processos de inclusão/exclusão social. Estudos de temas específicos à luz da doutrina dos direitos humanos, que dizem respeito ao ser humano nas suas



diferentes maneiras de ser: como mulher, como idoso, como criança e adolescente, como LGBT, etc.

### **Linhas de pesquisa 1: Exclusão Social, Políticas Públicas e Direitos Humanos:**

- Estado, Sociedade e Direitos Humanos Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas
- Direitos Humanos, direitos sociais e políticas públicas na educação
- Direitos Humanos e inclusão social
- Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos
- Direitos Humanos e Inclusão Social
- História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania
- Cidadania e Práticas Sociais
- DH, Cidadania e Políticas Públicas

### **Linha de pesquisa 2 - Diversidade e Cidadania**

- Educação e interseccionalidade: sexo, gênero, raça/etnia e classe social
- **Homossexualidade: cultura, política, saúde e direitos humanos**
- Diversidade Sexual e Gênero
- Educação sem homofobia
- Mídia e Homofobia
- Diversidade e Cidadania
- Gênero e Direitos Humanos
- Territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais

### **Linha de pesquisa 3. Violência, Segurança Pública e direitos humanos**

Violência, cultura e criminalidade. Políticas e práticas de redução da violência. Participação e controle social em segurança. Movimento e sistemas de políticas criminais. Educação dos profissionais de segurança e justiça. Gestão do

conhecimento e de informações criminais. Segurança pública, direitos humanos e democracia.

- Violência, Criminalidade e cidadania.
- Violência de Gênero e Homofobia
- Violência na Escola
- Direitos Humanos e Violência: Governo e Governança (Cátedra UNESCO)
- Criminologia e Sistema Penal
- Violência e Exclusão Social
- **Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos**
- Justiça restaurativa
- **Laboratório de Estudos da Violência e Segurança**
- **Grupo de Pesquisa em Política de Drogas e Direitos Humanos**
- **Intervenção penal, segurança pública e direitos humanos**
- Monitoramento de Violações aos Direitos Humanos
- **Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania**

### **A proliferação das demandas em direitos humanos**

Dado que “direitos humanos” indicam um conceito extremamente amplo, na delimitação do objeto de pesquisa tivemos que fazer um recorte, priorizando algumas palavras-chave, escolhidas a partir dos temas de pesquisa mais recorrentes nos eventos, nos encontros da ANDHEP e nos Programas e nos Projetos de Pós-graduação disciplinares e interdisciplinares em Direitos Humanos.

Esta escolha deixa “de fora” um conjunto muito grande de temas, como por exemplo, toda a discussão, da Mídia e dos Direitos Humanos (que é um dos cinco eixos do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos); ou o

grande tema dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente; ou **a maior parte dos direitos Econômicos e do Desenvolvimento, especialmente os direitos trabalhistas, o fenômeno do trabalho escravo, e poderíamos continuar com uma série praticamente infinita de direitos.**

O que fazer? Não podemos “deixar de fora” nenhum direito, todos eles são fundamentais para aqueles que os reivindicam, conforme o lema: “todos os Direitos para todos”. Por outro lado, qual é o sentido de reivindicar uma lista crescente e tendencialmente ilimitada de direitos? Não se corre o risco de provocar uma proliferação e inflação incontrolada da “demanda por direitos”? Temos aqui uma questão que a pesquisa levanta e que merece ser debatida pela comunidade acadêmica.

Há um aumento sempre crescente das gerações de direitos, I, II, III, IV, uma ampliação constante da quantidade e da qualidade dos direitos a serem tutelados, e até uma ampliação dos titulares de direito que, para alguns, deveriam ser também os “não-humanos” (a natureza, os outros animais). Isto provoca certa frustração prática, porque nem todos os direitos podem ser garantidos para todos da mesma maneira. Existem, por exemplo, limites à “acumulação de Direitos”: naturais (apesar do avanço tecnológico a natureza nos impõe limites superados os quais podem desembocar num colapso ecológico), éticos (nem tudo o que podemos fazer tecnicamente é moralmente aceitável), econômicos (os recursos econômicos são limitados e nem todas as demandas por direito podem ser satisfeitas), sociais (os meus direitos individuais podem chocar com direitos coletivos).

Uma concepção estritamente individualista dos direitos não considera esses limites, no entanto é necessário compatibilizar os “meus” direitos com a responsabilidade para como os direitos “do outro”. E esta relação provoca conflitos entre direitos, às vezes entre os próprios direitos fundamentais, apesar de serem considerados inalienáveis: por exemplo, entre o direito ao

desenvolvimento e ao meio ambiente, entre o direito da mulher sobre o seu corpo e o direito do nascituro, entre a liberdade de imprensa o direito à privacidade e à preservação da imagem, entre o direito de autor e o direito ao livre acesso à cultura.

**A proliferação dos direitos revela assim uma** insuficiência teórica na definição dos conceitos[20]. Com efeito, se “tudo” é direitos humanos, “nada” é direitos humanos, como afirma Danilo Zolo:

À expansão anômica do repertório dos direitos fundamentais corresponde o risco de levantar uma grave aporia: se tudo é fundamental, nada é fundamental. Por outro lado, intui-se que os direitos humanos não podem ser todos iguais – de igual peso normativo, ainda mais quando estão em conflito uns com os outros (Zolo, 2011, 45).

O conceito de direitos adquire uma amplitude imensa, mas perde a sua capacidade de explicação, aumenta em extensão, mas perde em intensidade.

Não podemos certamente responder aqui a todas essas questões, que, ao final se resume na questão fundamental: o que são Direitos Humanos? O que podemos dizer, a partir de uma primeira análise dos dados da pesquisa, é que identificamos pelo menos três características comuns a todos aqueles que “trabalham academicamente os direitos humanos como tema de pesquisa:

1. Os Direitos Humanos estão se constituindo sempre mais como um **“campo teórico”** (Bourdieu) ou **“campo hermenêutico”** (Gadamer), ou mesmo um **“paradigma”** (Kuhn) em sentido amplo, isto é, um conjunto de textos, interpretações, princípios, conceitos, linguagens, valores e questões suscitados pela reflexão coletiva, interdisciplinar, teórica e

prática. Este campo é delimitado pelo conjunto de princípios que regem a convivência civil e o contrato social de um país regido por um Estado Democrático de Direito. Nele, há necessariamente um pluralismo de opiniões e de ideologias, mas também limites. Os limites são dados pelo próprio pacto social que fundamenta o Estado de Direito e que encontra a sua expressão máxima na Constituição, que se situa entre o “direito natural” e o “direito positivo”: ela é expressão da “soberania popular”, mas é ao mesmo tempo subtraída à “vontade da maioria” para garantir o respeito das minorias e das “cláusulas pétreas” que impedem a “tirania democrática”.

2. Falar em direitos humanos, portanto, significa falar uma mesma linguagem, que aborda um mesmo conjunto de conceitos, temas e problemas, produtos de uma tradição histórica e de um debate interpretativo em torno dessa história. Ora, como cada linguagem cria o próprio mundo, a linguagem dos direitos humanos cria (no sentido literal, na medida em que aponta para uma sua efetivação) o mundo dos direitos humanos, enquanto idéia reguladora e horizonte a ser perseguido. A abrangência e universalidade dos direitos humanos se estendem, portanto, para todos os sujeitos que usam esta mesma linguagem, que participam desta comunidade de discurso e de práticas. O que significa que os DH, nascido no contexto da história ocidental moderna, podem ter uma abrangência maior e ser apropriados também por outras culturas e sociedades.
3. Por isso, os direitos humanos não são somente um campo hermenêutico, do âmbito discursivo e retórico, mas igualmente e, sobretudo um campo de luta ideológica, social e política em constante movimento. É desse debate, - que pressupõe e ao mesmo tempo provoca a existência de espaços democráticos para a sua efetivação -,

que vai depender a abrangência e a efetividade dos direitos humanos em cada contexto.

Se estas observações são pertinentes, e precisam todas elas ser debatidas e verificadas, poderíamos afirmar que o que define “o que são direitos humanos” não são as definições conceituais que podem e devem ser diversas e plurais, mas o sentido de pertença e de identificação a este campo acadêmico, a adesão a esta linguagem e o engajamento prático para a sua realização e implementação efetiva.

#### **4 Os direitos humanos na pós-graduação**

##### **4.1 Pós-graduação *lato sensu***

Os Direitos Humanos começaram a ser trabalhados na pós-graduação através dos cursos de especialização, que iniciam nos anos '90 e multiplicaram na década de 2000.

**QUADRO 5:**  
**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (lato sensu) EM DIREITOS**  
**HUMANOS**  
**(CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO)**

UNIVERSIDADES	DATAS	CURSO
UFPB	1994/96	Cursos de especialização em DH
	2000/2002e 2002/2004	2 cursos de especialização em DH
	2009/2010	2 Cursos de especialização e Educação em DH
	2009/2010	1 Curso de especialização em Segurança Pública e DH
	2010/2011	1 Curso de aperfeiçoamento em Educação em DH e o outro em Educação para a diversidade na modalidade EAD
UFG	2001	Curso de Especialização em Direitos Humanos
	2009-2010	Curso de Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania. Modalidade EAD.
USP	2003/2004	Curso de Especialização em DH
UFPI	2003/2006	03 Cursos de especialização em DH
UnB	2004/2008	Vários cursos de especialização em Dh ou áreas afins promovidos pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM),
IFIBE	2003/2004	Curso de Especialização em DH
	2005/2006/ 2008	3 cursos de Especialização em DH

	2010/2011	Curso de especialização em DH
UFES	2008	Curso de Especialização em Segurança Pública e DH
UNEB	2009/2010	<b>Curso de Especialização em Direitos Humanos, Segurança Pública e Cidadania</b>
UFRG	2010	Curso de Especialização em Educação em DH
UNISINOS	2010/2011	Curso de Especialização em DH
UEMS	2010/2011	Curso de Especialização em DH

Fonte: Primária

Os cursos surgiram a partir de uma demanda de formação dos profissionais que atuam em órgãos de defesa da cidadania, públicos, da sociedade civil e dos movimentos sociais, e ofereceram uma oportunidade para aprofundar e fundamentar a prática da promoção e tutela dos Direitos Humanos.

Os cursos exerceram também um papel importante na promoção das primeiras experiências de ensino, pesquisa e extensão de caráter interdisciplinar em Direitos Humanos, e criaram as condições para a criação dos Mestrados em DH (2004) e de Programas de Pós-Graduação em DH.

Os cursos atendem a uma demanda diferente dos mestrados, formam, sobretudo profissionais que querem aprofundar a sua prática de defesa e promoção dos direitos humanos e, por esse motivo, não são alternativos, mas complementares aos cursos de mestrado e doutorado no âmbito de Programas de Pós-Graduação em DH, que atendem a um público mais acadêmico.

O que se observa, nos últimos anos, são duas tendências: a realização de cursos mais específicos, por exemplo, de Educação em DH para os professores



do ensino fundamental e médio e de Segurança Pública em DH para os policiais, conforme prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Outra tendência evidenciada pela pesquisa é a realização de cursos a distância ou semi-presenciais no âmbito da Universidade Aberta do Brasil-UAB que podem se tornar um instrumento poderoso para ampliar o público dos formandos, atendendo assim uma demanda formativa nos lugares mais distantes e interiorizando assim a formação em DH. Os cursos a distância promovem, ao mesmo tempo, a interiorização e a internacionalização da formação em DH.

#### 4.2. Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Os primeiros mestrados em Direitos Humanos não surgiram por iniciativa das universidades, nem do governo Federal, mas de uma fundação Internacional privada, a *Ford Foundation* dos Estados Unidos com a colaboração da Fundação Carlos Chagas no Brasil, que, em 2004 lançaram um edital para a criação de mestrados interdisciplinares em DH. Foram escolhidos três projetos, as da Faculdade de Direito da USP, do Centro de Ciências Jurídicas da UFPB e da Faculdade de Direito do Pará.

Apesar das intenções de interdisciplinaridade do edital da fundação Ford, por exigência da área de avaliação da CAPES, não foram propriamente criados “mestrados em DH”, mas áreas de concentração em DH nos Programas de Pós-Graduação em Direito ou em Ciências Jurídicas das respectivas universidades. Isto foi muito positivo, porque não somente consolidou os DH na área jurídica, que até então havia ficado meio que à margem deste processo, mas consolidou os DH na Pós-Graduação em geral, incentivando assim a criação de linhas e grupos de pesquisa, de disciplinas, seminários em outros Programas de Pós-Graduação nas universidades públicas e privadas.

Por outro lado, esses mestrados perderam progressivamente o caráter interdisciplinar, presente no projeto inicial da Fundação Ford/Carlos Chagas, e

que permaneceu nos três primeiros anos de funcionamento, até que a CAPES “assumiu” os programas e acabou limitando fortemente à interdisciplinaridade.

**QUADRO 6:**  
**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**  
**(stricto sensu)**

PROGRAMA	DATA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
<b>PROGRAMAS EM ANDAMENTO APROVADOS PELA CAPES</b>		
<p>Universidade de São Paulo-USP. Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito.</p>	2004	<p><b>Mestrado:</b> área de concentração DH. Linha de pesquisa: Direitos Humanos e inclusão social (Democracia, igualdade e combate à discriminação. O direito à educação, à saúde, ao meio ambiente e ao trabalho no combate à exclusão. Direito e exclusão social na história: Aspectos jurídicos e filosóficos)</p>
<p>Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Centro de Ciências Jurídicas Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídicas</p>	2004	<p><b>Mestrado:</b> área de concentração em DH Linhas de pesquisa: Linha 1. Democracia, Cultura e Educação em Direitos Humanos; Linha 2. Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos; Linha 3. Gênero e Direitos Humanos. <b>Doutorado:</b> área de concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento Linhas de pesquisa: <b>Linha 01. Direitos Sociais, Regulação Econômica e Desenvolvimento</b> <b>Linha 2. Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos</b></p>
<p>Universidade Federal do Pará-UFPA: Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito</p>	2004	<p><b>Mestrado e Doutorado:</b> área de concentração em DH: Linhas de pesquisa: Linha 1: Constitucionalismo, Democracia e</p>

		Direitos Humanos; Linha 2: Direitos Humanos e Inclusão Social Linha 3: Direitos Humanos e Meio Ambiente; Linha 4: <b>intervenção penal, segurança pública e direitos humanos</b>
UNIBAN: Programa de Pós-Graduação	2004	<b>Mestrado</b> profissional em Adolescente em Conflito com a Lei. Área de concentração: Adolescente em conflito com a Lei Linhas de pesquisa: Linha 1: Adolescente em conflito com a lei: Violência, Sociedade e Criminalidade; Linha 2: Modelos e Práticas de Intervenção; Linha 3: Gestão da Política de Direitos do Adolescente em conflito com a Lei
UNIFIEO: Mestrado em Direito	2008	<b>Mestrado</b> em Direito: Área de Concentração em Positivização e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos <b>Linhas de pesquisa:</b> <b>Linha 1- Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material; Linha 2: Efetivação Jurisdicional dos Direitos Fundamentais</b>
Universidade Católica de Petrópolis	2011	<b>Mestrado</b> em Direito: área de concentração: Justiça, processo e Direitos Humanos Linha de pesquisa: Linha 1: Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos; Linha 2: Processo e Efetivação da Justiça e dos Direitos Humanos

Fonte: Primária

Recentemente, em 2011, a UnB, a UFPE, a UFPB e a UFG, todas IES com uma longa experiência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária em DH, decidiram apresentar de novos projetos de mestrados para a área interdisciplinar da CAPES. Foram apresentados 4 APCN (Aplicativos

para Cursos Novos) com áreas de concentração em “Direitos humanos”, “DH e Cidadania”, “DH, Cidadania e Políticas Públicas”. Na UNEB está em discussão uma proposta de mestrado profissionalizante em **Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania**.

**QUADRO 7:**  
**PROGRAMAS NOVOS APROVADOS PELA CAPES**

PROGRAMA	DATA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
UnB: mestrado em Direitos Humanos (área de direito)	2012	<p>Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) do Centro de estudos avançados multidisciplinares (CEAM). Área de Concentração: DH e Cidadania</p> <p>Linhas de pesquisa:</p> <p>Linha 1 – Educação em direitos humanos e cultura de paz; Linha 2 – Direitos humanos, democracia, construção de identidades/diversidades e movimentos sociais; Linha 3 – História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania</p>
UNIJUI: Mestrado em Direitos Humanos (área de direito)	2012	<p>Área de concentração em Direitos Humanos</p> <p>Linhas de pesquisa:</p> <p>Linha 1. - Estado, Cidadania e Direitos Humanos;</p> <p>Linha 2 - Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade.</p>
UFG: Mestrado em Direitos Humanos (interdisciplinar)	2012	<p>Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da UFG</p> <p>Área de concentração: Direitos Humanos.</p> <p>Linhas de pesquisa:</p> <p>Linha 1 – Fundamentos teóricos dos DH;</p>

		<p>Linha 2 - Práticas e representações sociais de promoção e defesa de Direitos Humanos;</p> <p>Linha 3 - Alteridade, Estigma, e Educação em Direitos Humanos</p>
<p>UFPB: Mestrado em Direitos Humanos, cidadania e Políticas Públicas (interdisciplinar)</p>	<p>2012</p>	<p>Núcleo de Cidadania e DH – CCHLA. Área de concentração: DH, Cidadania e Políticas Públicas.</p> <p>Linha 1 - Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política; Linha 2 - Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos;</p> <p>Linha 3 – Territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais</p>
<p><b>PROPOSTAS DE NOVOS MESTRADOS</b></p>		
<p>UFPE: APCN para mestrado interdisciplinar</p>	<p>2012</p>	<p>Centro de Artes e Comunicação (CAC). Área de concentração: Direitos Humanos.</p> <p>Linhas de Pesquisa:</p> <p>Linha 1- Fundamentos dos Direitos Humanos; Linha 2 – Cidadania e Práticas Sociais</p>
<p><b>UNEB em parceria com o Ministério Público</b></p>	<p>2012</p>	<p><b>Projeto de criação de um Mestrado Profissional em Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania.</b></p>

Fonte: Primária

A estas propostas devemos somar a existência de linhas de pesquisa em Direitos Humanos em vários programas de pós-graduação em várias áreas do conhecimento:

**QUADRO 8:**  
**LINHAS DE PESQUISA EM DH NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

<b>PROGRAMA</b>	<b>LINHAS DE PESQUISA</b>
UFF: PPG em sociologia e direito-PPGSD.	Direitos Humanos, Justiça Social e Cidadania
UFRJ: PPG em Serviço Social	Estado, Sociedade e Direitos Humanos
PUC-SP; PPG em direito	Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade;
UFF: PPG em Sociologia e Direito-PPGSD.	Direitos Humanos, Justiça Social e Cidadania
UFRJ: PPG em Serviço Social	Estado, Sociedade e Direitos Humanos
PUC-RJ: Departamento de direito: Pós-Graduação	Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
UFBA: PPG em Ciências Sociais	Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos
UFES: Programa de Pós-Graduação em Política Social	Políticas sociais, subjetividade e movimentos sociais

Fonte: Primária

O fortalecimento das áreas de concentração e das linhas e pesquisa em programas de pós-graduação em Direito ou em outras áreas das ciências humanas e sociais, é complementar à criação de mestrados e doutorados interdisciplinares: todas essas iniciativas colaboram para a consolidação dos Direitos Humanos como campo de ensino e pesquisa e extensão na Pós-graduação.

## **5. Internacionalização e integração latino-americana**

O trabalho em rede e a articulação acadêmica são necessidades sempre mais prementes num mundo globalizado para que a universidade possa participar ativamente do movimento planetário de criação de uma globalização alternativa. Neste sentido, também as iniciativas acadêmicas em direitos humanos precisam estar sempre mais relacionadas e integradas, sobretudo incentivando a integração dos países latino-americanos.

Trata-se de uma oportunidade ímpar, neste momento histórico para integrar não somente a economia, a política a cultura, mas também os direitos. A América Latina possui uma história comum, tradições lingüísticas e culturais muito próximas, enfrenta problemas econômicos e sociais similares, e está vivendo um momento político particularmente favorável; todos fatores fundamentais para o êxito do processo de integração: os DH não podem ficar fora deste contexto.

Já existem inúmeras iniciativas neste sentido, por parte dos governos e da sociedade civil. Recentemente foi criado, no âmbito do MERCOSUL, o “Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos”, há uma articulação permanente entre as Secretarias de Direitos Humanos dos países do MERCOSUL, e foi criada em 2010 a Universidade da Integração Latino-americana-UNILA, com cursos voltados para a formação em direitos humanos. Em âmbito acadêmico, queremos ressaltar o “Consórcio Latino-americano de Pós-Graduação em direitos Humanos”, que atua desde 2007, as inúmeras cátedras UNESCO de Direitos Humanos (entre elas a de “DH e violência”, coordenada pela Universidade Externado de Bogotá com a participação das Universidades da América Latina e da Europa), a realização de seminários internacionais de direitos humanos, como por exemplo, os seis seminário internacional da UFPB realizados desde 2002, e os Seminários promovidos pela Escola superior do Ministério Público.

São todas iniciativas que apontam para uma maior inserção internacional dos programas de DH na perspectiva de criar uma rede latino-americana de universidades e de centros de pesquisa e de intervenção social em DH, articulada também com outros países do Sul e do Norte do mundo.

### **Reflexões finais para a discussão**

Estamos, portanto, numa fase de grande expansão dos Direitos Humanos nas universidades no Brasil. Não é mais possível, como há algum tempo atrás, acompanhar a grandes quantidades de teses e dissertações, livros e ensaios, sites, blogs, cursos, eventos, programas, grupos de pesquisa e redes. Como objeto de preocupação do ensino, da pesquisa e da extensão, os Direitos Humanos vêm na década de 2000 se inserindo de modo institucional em setores como núcleos, laboratórios, observatórios, comissões, ampliando as possibilidades de trabalhos na área. Entretanto alguns desafios nos interpelam. Se a extensão os direitos humanos se encontra de forma institucionalizada no Plano Nacional de Extensão e no Programa Nacional de Extensão, na pesquisa e no ensino da Pós-Graduação ainda não consolidou uma rede nacional de pós-graduação em direitos humanos, entendida como área independente e interdisciplinar.

Com o processo de institucionalização da educação em DH nas Diretrizes Nacionais ora em discussão pelo Conselho Nacional de Educação–CNE, as universidades passarão ainda mais a serem demandadas tanto no que diz respeito à educação inicial quanto continuada.



## Referências

ALBALA-BERTRAND, Luis (Org.). *Cidadania e educação*, trad. Mônica Saddy Martins, Campinas SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999.

BARCELLOS, Carlos Alberto (Coord.). *Educando para a cidadania. Os direitos humanos no currículo escolar*, Porto Alegre/São Paulo: Anistia Internacional (Seção brasileira) /CAPEC, 1992.

BASOMBRI, I. *Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina*, Lima: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.

BETANCOURT, M. *El Taller Educativo*. Santafé de Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/MEC/MJ, UNESCO, 2009.

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Oficinas: aprendendo e ensinando direitos humanos*, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

CANDAU, Vera Maria e SACAIVINO, Susana (Orgs). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth e DORNELLES, João Ricardo W. *A Polícia e os Direitos Humanos*, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva 1999.

DIAS, Adelaide A.; MACHADO, Charlithon J. dos S.; NUNES, Maria L. da S. (Orgs.) *Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi. (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia*. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares- DIAS, Adelaide Alves. *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Sociologia*. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. *Direitos humanos e memória*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia em educación*. 6. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2004.

HOIOS, Guillermo. *Educación para una cultura de los derechos humanos em latinoamérica*. Brasília: Cerimônia do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008. (mimeo)

IIDH. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. *Declaración de México sobre Educación*. Disponível em: <[www.iidh.org.br](http://www.iidh.org.br)>. Acesso em: 27 ago. de 2007.

IIDH. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. *Informe Interamericano de la educación em derechos*. Disponível em: <[www.iidh.org.br](http://www.iidh.org.br)>. Acesso em: 27 ago. de 2007.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Políticas curriculares em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LYRA, Rubens Pinto (Org.). *Direitos Humanos: os desafios do século XXI. Uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

MAGENDZO, A., *Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 1994.

MAGENDZO, Abraham K. *Derechos humanos y curriculum escolar*. Julio 2002. Disponível em: <<http://www.educarchile.cl/personas/amagdenzo>>. Acesso em: 27 set. 2007.

MAGENDZO, Abraham K. *La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo*. Disponível em: < [www.iidh.org.br](http://www.iidh.org.br)>. Acesso em 27 ago. 2007.

MENESTRINA, Tatiana Comiotto et al.. *Flexibilização curricular*. Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Gt. Flexibilização curricular – indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. 2009. Disponível em: < [http://www.forgrad.org.br/arquivo/INDISSOCIA\\_ENSINO\\_PESQ\\_EXTEN.ppt](http://www.forgrad.org.br/arquivo/INDISSOCIA_ENSINO_PESQ_EXTEN.ppt)>. Acesso em: 12 abr 2009.

MNDH. *Direitos humanos* – declaração e programa de ação de Viena. Tradução Magda Furtado de Queiroz, Coleção direitos humanos 5. Rio de Janeiro: MNDH/ISER, s/d.

MOREIRA, Antonio F. *Currículo: política e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.

MOSCA, Juan José e AGUIRRE, Luis Pérez Aguirre. *Direitos Humanos. Pautas para uma educação libertadora*. Serviço “Justiça e Paz”, Petrópolis, RJ: Vozes, 1990 (1985).

NEVES, Paulo Sérgio da Costa, RIQUE, Célia, FREITAS, Fábio F. Barboza de (Orgs). *Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos*. Recife: Bagaço 2002.

OLIVEIRA, Luciano. *Imagens da democracia. Os direitos humanos e o pensamento político da esquerda no Brasil*, Recife: Pindorama, 1996.

PINHEIRO, Paulo Sérgio e MESQUITA, Paulo de. Direitos Humanos no Brasil: Perspectivas no Final do Século. In: *50 anos da Declaração Universal dos direitos humanos*. Textos do Brasil. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Maio/Agosto 1998, Ano II, n° 6, pp. 43/53.

PINSKY, Jaime e BASSANEZI PINSKY, Carla (Orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PIOVESAN, Flávia. *Educação em direitos humanos no ensino superior*, In: ZENAIDE, M. de N. ET alii. *A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora UFPB, 2006, pp. 95-109.

RODINO, Ana Maria. *Visión y propuestas para la región*. UNESCO. La educación en derechos humanos en la América latina y el Caribe. México. 2003. Disponível em: <<http://www.wegestiones.com/catedradh2007/Eventos/Documentos/>>.

SANTOS, Gislene A. (Org.) *Universidade, Formação, Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

TOSI, Giuseppe. (Org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

TRINDADE, A. A. Cançado. *A proteção Internacional dos Direitos Humanos e o Brasil*, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNESCO. *Declaración de México sobre educación en derechos humanos en América latina y Caribe*. México, 2001 (mimeo)

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares/DIAS, Lúcia Lemos (Orgs). *Formação em Direitos Humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia L.; MOURA, Paulo V. de; TOSI, G.. *A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e NADER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.) *Direitos humanos: capacitação de educadores: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

## Notas de fim

[1] Utilizamos este recorte temporal, sem esquecer que antes e durante a ditadura a academia esteve engajada na luta pela promoção e defesa dos direitos humanos e da democracia.

[2] Com a significativa abstenção dos países socialistas.

[3] Ver: OLIVEIRA, Luciano. *Imagens da democracia. Os direitos humanos e o pensamento político da esquerda no Brasil*, Recife: Pindorama, 1996. Ver também: LYRA, Rubens P. (org.) Estado e cidadania. De Maquiavel à democracia participativa, João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

[4] Ver: [www.andhep.org.br](http://www.andhep.org.br). Para um primeiro balanço dos direitos humanos no ensino superior até 2005 ver: ZENAIDE, M. de N. T. et alii. *A formação em direitos humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão*, João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

[5] O mapeamento não conseguiu abranger todo o universo das universidades públicas, comunitária e privadas do Brasil. Os resultados, portanto, não possuem um valor estatístico preciso, mas indicam, com certa confiabilidade algumas tendências.

[6] É possível que o levantamento não tenha detectado todas as iniciativas existentes.

[7] O número é maior do que o das universidades pesquisadas, porque em algumas Universidades há mais de uma entidade.

[8] É possível, porém que a pesquisa não tenha identificado todas as entidades.

[9] Não foi possível sistematizar e organizar essas informações de forma mais precisa.

[10] Ver: <http://www.sedh.gov.br/>

[11] Ver: [www.mndh.org.br/](http://www.mndh.org.br/)

[12] Ver: DH-net: direitos humanos na internet: [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br)

[13] Ver: GAJOP - Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares.  
[www.gajop.org.br/](http://www.gajop.org.br/)

[14] Ver: Justiça global: <http://global.org.br/>

[15] Ver: Centro pela Justiça e o Direito Internacional: <http://cejil.org/front/>

[16] Ver: CONECTAS: Direitos Humanos: <http://www.conectas.org/>

[17] Ver: IDBH: <http://www.ibdh.org.br/>

[18] Ver: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm>

[19] Ver: <http://www.senado.gov.br/atividade/comissoes/comissao.asp?>



origem=SF&com=834

[20] Já Michel Villey havia ironicamente criticado a “*prolifération des droits de l’homme*”, como uma manifestação da “*décomposition du concept de droit*” no seu panfleto anti moderno intitulado *Le droit et les droits de l’homme*, Paris, Presse Universitaire de France, 1983, p. 131-154. Edição brasileira. *O direito e os direitos humanos*, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# *O papel da educação em direitos humanos através do ensino a distância: proposições e conquistas*

*The role of human rights education in distance learning: propositions and achievements*

*El papel de la educación en derechos humanos a través de la enseñanza a distancia: propuestas y logros*

*Clarice Gonçalves Pires Marques*

## **Introdução**

A questão dos Direitos Humanos há muito vem sendo discutida, por vezes seriamente, por vezes de forma caricaturizada. O fato é que a história da humanidade é permeada por todos os tipos de violações de Direitos e longa foi a caminhada até que fosse possível alcançá-los em nossa legislação pátria.

Contudo, a luta pela efetividade dos direitos acima citados transcende a questão formal, adstrita a existência de legislações garantidoras, pois há que se obter a efetividade concreta de direitos assegurados em abstrato. Diante do mundo globalizado e da fluidez dos valores pós-modernos da sociedade, é possível afirmar a necessidade de uma cultura para a paz diante da diversidade que nossa era apresenta.

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos vêm ao encontro desta necessidade, tendo em vista que visa propagar, fomentar e debater sobre temas cruciais como diversidade étnica, de orientação sexual, gênero, atingindo não somente direitos individuais, mas também sociais como o acesso à saúde, educação, trabalho, previdência, justiça, moradia digna dentre outros tantos.

Tal é a abrangência do assunto que de forma alguma será possível esgotá-lo em um estudo como este, porém pretende-se destacar alguns pontos relevantes acerca da Educação em Direitos Humanos aliada à modalidade de ensino a distância de forma que a seguir, verificar-se-á a desmistificação dos Direitos Humanos; o significado da Educação em Direitos Humanos e suas aplicações; a aliança entre o ensino a distância e o estudo da Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação de professores, perpassando por um breve histórico da Educação a Distância (EaD), sua função social e união entre a EaD e a EDH; se destacará também, na sequência, a experiência do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande na Modalidade a distância e as conquistas na prática de seus egressos; por fim analisar-se-á os caminhos da EDH para o futuro. A fim de evitar a exaustiva repetição de palavras serão utilizadas as abreviaturas EDH e EaD, conforme o significado acima descrito.

### **1. Desmistificando os Direitos Humanos: que direitos e para quem?**

A trajetória dos Direitos Humanos remonta a tempos remotos, tendo por marco inicial, ao menos documental, a Magna Carta outorgada pelo Rei João da Inglaterra, no ano de 1215. Posteriormente muitas normas acerca dos Direitos Humanos foram editadas, antes e depois da fundação da Organização das Nações Unidas em 1945. Cite-se apenas com a finalidade de ilustrar a afirmação anterior os exemplos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (BRANDÃO, 2007)

Desde então o aprimoramento das legislações voltadas para a Defesa dos direitos ora em comento não estagnou e permanece em evolução até os dias atuais. Entretanto, até mesmo para contextualizar o estudo, verifica-se a

necessidade de destacar o seu surgimento, no Brasil, sendo que a notícia histórica é do século XVI:

A história da luta pelos Direitos Humanos no Brasil acompanha, de certa forma, a história da própria Civilização Brasileira. Significa dizer que essa luta se manifesta desde o século 16, com a colonização com a colonização portuguesa e a chegada à Bahia dos primeiros jesuítas. Com a incorporação da Terra de Santa Cruz à monarquia portuguesa e a criação da nova província ultramarina, defrontaram-se os colonizadores com um problema também novo, de natureza jus-político-filosófica, qual fosse o decidir que tratamento dispensar aos índios. Afinal, eram eles os possuidores e os únicos senhores da terra quando os europeus aqui chegaram. Deixados ao arbítrio dos colonos, seria fatal que os colonizados acabassem condenados ao destino de escravos. (BRANDÃO, 2007, p. 13)

Todavia, a história relata que, embora houvesse garantias formais aos índios, estas foram pouco efetivas, pois muitos restaram escravizados e sodomizados, os nativos que se recusavam aliar-se à coroa ou a participar dos aldeamentos jesuítas eram considerados “inimigos” e para estes a Coroa Portuguesa guardava a chamada “escravidão legítima”, podiam ser comprados e vendidos como simples coisas. (CUNHA, 1992)

Assim, as normas brasileiras sempre resguardaram de alguma forma os Direitos Humanos, ainda que violações retratadas pela história tenham sido presentes desde os primórdios da nação até os dias atuais. Cite-se as atrocidades operadas contra os indígenas, a escravidão negra, as penas corporais, os abusos contra os operários do ciclo da borracha, nos canaviais, os anos de ditadura militar e incontáveis outros exemplos.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, promulgada após longos anos de regime de exceção onde toda a sorte de violações de liberdades e direitos ocorreu, preocuparam-se os legisladores constituintes em consagrar um extenso rol de direitos fundamentais, bem como suas garantias ou meios de obter sua efetividade. Os artigos 5º, 6º e 7º concentram grande parte destes Direitos, embora seja possível encontrar muitos outros no corpo do texto como o direito ao ambiente ecologicamente equilibrado disposto no art. 225.

Cumprido esclarecer então o primeiro questionamento: que direitos são estes? Bem, de modo sucinto apresenta-se a classificação de Norberto Bobbio, renomado jusfilósofo que os define e divide em “dimensões”. Direitos Humanos de 1ª dimensão são aqueles Direitos Individuais que pressupõe a igualdade formal perante a lei e constituem garantia do cidadão/cidadã frente à força do Estado; os de 2ª dimensão englobam Direitos sociais que procuram inserir o sujeito de direito no contexto social, representando um compromisso sócio-ideológico do Estado em busca da justiça social; os direitos de 3ª são os Direitos Transindividuais também denominados de difusos e coletivos, abrangendo a proteção do consumidor, meio ambiente dentre outros que sejam importantes para a coletividade como a repressão do abuso econômico. (BOBBIO, 2004)

Evidentemente, tal classificação se justifica apenas para a compreensão didática de seu conteúdo e cronologia de seu surgimento, no entanto, deve restar claro que tais direitos são interdependentes e indivisíveis e somente sua efetivação em conjunto e na sua integridade pode oferecer aos seres humanos a existência com dignidade, liberdade e igualdade.

O segundo questionamento circunda em torno de “direitos para quem?”. A resposta é uma só, pois os Direitos Humanos se destinam aos humanos sem qualquer distinção. Basta ser humano para estar sob a proteção de todos os direitos fundamentais elencados em nossa Constituição Federal a exemplo de outras nações que os incorporaram em sua legislação.

É preciso combater a noção do senso comum que leva muitos ao entendimento de que não são atingidos por estes direitos, o que de certo modo já vem se concretizando através de movimentos sociais.

Se por um lado ainda há certo preconceito em relação à própria expressão “direitos humanos” e forma que uma parte significativa do senso comum identifique direitos humanos com direitos de bandidos e defenda “direitos humanos para humanos direitos”, por outro lado é bem verdade que cada vez mais a temática dos direitos humanos aparece em diferenciadas formas de clamor pela proteção da dignidade humana. (CUNHA, 2009, p. 07)

A proteção formal está posta e os meios jurídicos para efetivá-la previstos em lei, são as chamadas “garantias fundamentais”, ações judiciais que tem o condão de fazer valer os direitos mencionados.

Entretanto, o assunto em comento transcende a proteção formal, visto que muitas violações de direitos são noticiadas diariamente e outras tantas ocorrem sem que se dê publicidade. A luta para manter-se sob a égide da proteção estatal e até mesmo para proteger-se do Estado é contínua e árdua. Não se vislumbra a efetivação dos Direitos Humanos sem que se construa uma cultura de paz e respeito aos demais seres humanos, tanto nas suas semelhanças quanto na sua diversidade.

Há que se mencionar ainda o desconhecimento das prerrogativas ora em comento, pois sabe-se que há uma massa de excluídos que sequer possuem ciência dos seus direitos devido à própria situação de exclusão a que são submetidos.

Os excluídos são aqueles que por diversas razões são impedidos de participar da sociedade em geral, ou, ao menos, têm bastante dificultada essa participação. A exclusão pode resultar de razões econômicas, como tradicionalmente acontece, ou por outros fatores que transcendem o aspecto meramente monetário. Esse é o quadro de determinados grupos que são socialmente marginalizados, tais como mulheres, crianças, deficientes, negros, índios e homossexuais. (CUNHA, 2009, p. 25)

Assim, longa é a caminhada e grande é o empenho necessário para popularizar os Direitos Humanos a fim de que alcancem a todos os seus destinatários, pois diversos fatores afastam parcelas da sociedade destes. Nesta senda, percebe-se que a Educação em Direitos Humanos possui um papel importante nessa popularização e na transformação social. Longe de suscitar a Educação como a tábua de salvação de todos os problemas, verifica-se que possui o potencial de formar multiplicadores no auxílio da divulgação dos Direitos e dos encaminhamentos necessários em caso de violações. Utiliza-se a analogia para ilustrar o trabalho do Educador em Direitos Humanos com o trabalho da “formiga” na construção de uma sociedade melhor, mais justa e solidária.

## **2. O significado da Educação em Direitos Humanos e suas aplicações**

A Educação em Direitos Humanos, no Brasil, é fruto de muito trabalho, a partir de 2003 ocorreu o início do processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Construído através de diálogos, fóruns, seminários e encontros com representantes da sociedade civil e governo em todos os estados da federação, resultou em um documento, o próprio PNEDH, concluído em 2007.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (BRASIL, PNEDH, 2007, p.26)

Assim, verificado que a educação é direito fundamental do cidadão, a questão em tela é tratada de forma muito mais abrangente, pois engloba a educação para uma cultura de paz e coexistência, tanto em níveis fundamental, médio, superior ou pós-graduação. Não obstante a isso, prevê a expansão da EDH além dos espaços formais de educação, atingindo também os não-formais como grupos, comunidades, sociedades e mídia, dentre outros.

Educar em Direitos Humanos significa edificar uma cultura de respeito a estes direitos, promover a transformação da sociedade no sentido de estimular os valores de tolerância às diferenças, reafirmando a democracia, buscando minorar todas as formas de violência e desigualdade, promovendo a cidadania nos moldes destacados pela Constituição Federal de 1988.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança; e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. [...] A educação em direitos humanos é



essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto a formação dessa cultura, significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2003, 309-310)

As aplicações da EDH se encerram no seu próprio significado, pois a promoção da cultura para a paz tem em si seu maior objetivo. Assim, encontra campo fértil no Brasil, assolado por anos de regime de exceção onde todos os tipos de violações de direitos estiveram presentes, e por vezes, foi disseminada uma visão de mundo dissociada da realidade para a sociedade civil, legitimando tais violações.

O valor e o significado da Educação em Direitos Humanos é enorme para os países que tentam superar um passado autoritário. A Educação em Direitos Humanos é importante porque pode penetrar e afetar esferas sensíveis da sociedade. Na esfera de valores, os direitos humanos orientam a consciência axiológica de um povo. Na política, os direitos humanos defendem os interesses dos menos favorecidos dentro da sociedade. Finalmente, os direitos humanos tornam-se um estímulo ideológico-cultural que fortalece as pessoas. Esse fortalecimento leva democracias mais consistentes e ações concretas, resultando em mais oportunidades para os indivíduos capacitados e para a sociedade como um todo. [...] Em países como o Chile, Argentina, Paraguai e Brasil, há uma ampla discussão sobre como superar os vestígios da ditadura e seguir rumo à democracia com uma

cultura de direitos humanos. (CLAUDE & ANDREOPOULOS, 2007, p. 667-668)

Há muito ainda a ser feito em termos de transformação da sociedade, até mesmo no que tange ao próprio planejamento das ações, pois não raro questões, como por exemplo, gênero, meio ambiente, economia e cultura ainda são tratadas de forma dissociada, resultando em reducionismo inútil à construção da efetivação da justiça social.

Diante da demanda que se impõe, a EDH possui significados, aplicações e toma corpo, ganhando espaço, inclusive na seara da Educação a Distância, em plena expansão em nosso país, a qual conta com um grande contingente de estudantes, o que será melhor observado no tópico a seguir.

### **3. O ensino a distância aliado ao estudo da Educação em Direitos Humanos na formação de professores**

O ensino a distância consiste em grande aliado no estudo da EDH, pois através desta modalidade é possível atender estudantes em cidades onde não há Universidades ou até mesmo ampliar as opções para quem busca aperfeiçoar-se. Importa destacar que a formação de professores é beneficiada sobremaneira com os Cursos de Especialização em EDH através do ensino à distância.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) prevê a necessidade de formação continuada dos professores da educação básica e em nível superior. A formação continuada e a capacitação, para o magistério superior, envolvem prioritariamente cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, conforme o art. 66 da referida lei.

Já no que tange à formação continuada e dos professores da educação básica, esta pode se efetivar recursos e tecnologias de educação a distância, conforme art. 62, §2º do mesmo diploma legal. Assim, cumpre analisar um

breve histórico da EaD, a fim de verificar alguns de seus aspectos e suas relações com a EDH.

Destaque-se que é na educação básica que urge o conhecimento dos Direitos Humanos, pois é nesta que se dá a primeira formação do sujeito, onde ocorrem os primeiros conflitos em relação às diferenças, as primeiras noções de cidadania e democracia e, portanto, é necessário contar com profissionais do magistério qualificados para educar em Direitos Humanos os estudantes que formarão a sociedade futura.

### 3.1. Breve histórico da EaD no Brasil

Ao contrário do que se possa imaginar, a educação a distância não é novidade, já percorreu algumas fases desde sua criação, pois recorde-se a utilização de cursos por correspondência oferecidos por algumas Universidades, cursos profissionalizantes como os do antigo Instituto Universal Brasileiro e ainda os Telecursos oferecidos pela mídia televisiva e de rádio.

Há um consenso entre autores como Alves (1999), Bates (1999), Lopes (2000) e Nunes (2000) em relação às etapas de desenvolvimento da EAD. Em uma primeira etapa, consideram como principal característica o domínio do material impresso e uso predominante de uma única tecnologia, que não permitia uma interação direta do estudante com o professor. A educação por correspondência é um exemplo. Desde o início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias foram as experiências desenvolvidas no ensino por correspondência, que vieram a ser influenciadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, principalmente pelo surgimento do rádio. Surge então uma segunda etapa de desenvolvimento da EAD, denominada analógica. Caracteriza-se pela integração de várias mídias (rádio, TV aberta, TV a cabo, vídeo e

audiocassetes). O material de apoio já é desenvolvido para o estudo a distância, mas a comunicação em duas vias ainda é mediada por uma terceira pessoa (tutor). O principal objetivo nessa geração, seria o de abrir o sistema educativo a grupos de alunos em desvantagem socioeconômica, e para isso bastaria a utilização dessas tecnologias. A terceira geração – das tecnologias interativas – baseia-se numa mídia bidirecional, que permite a interação direta professor-aluno. Neste momento, podemos observar uma integração de programas informáticos com as diferentes modalidades da informática aplicada à educação, o que nos permite passar uma idéia de uma educação a distância mais centrada no aluno (Bates, 1999). Atualmente os modelos em geral implantados são uma combinação destas três gerações, verificando-se a predominância de uma ou de outra tecnologia, dependendo das necessidades dos alunos e do contexto no qual o trabalho está se desenvolvendo (Bates, 1999). (MEDEIROS & FARIA, 2003, p. 436-437)

No Brasil, considera-se como marco histórico do surgimento da EaD o ano de 1904, com a criação das Escolas Internacionais, mas há registros anteriores, do ano de 1891, pois na época o Jornal do Brasil, já anunciava o curso profissionalizante de datilógrafo por correspondência. (MEDEIROS & FARIA, 2003).

A atual EaD está em franca expansão, regulada em 1996, através do art. 80 da LDB, tem se aperfeiçoado com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação (TICs), bem como com a capacitação contínua dos profissionais que nela atuam. Assim, em 2005, com a finalidade de democratizar o ensino no país foram instituídas políticas públicas como o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. (MORAN, 2009).

### 3.2. Função social da EaD através da UAB

A UAB passou a investir recursos nas Universidades Federais para a ampliação de bibliotecas, equipamentos, número de profissionais e pólos a partir de 2007. A EaD através da UAB possibilita a certificação de milhares de estudantes simultaneamente, e, com sua consolidação passou a gozar de credibilidade maior do que em outras épocas.

Sua função social reside na possibilidade de inclusão social que proporciona, na concretização do objetivo de formação continuada e capacitação de profissionais do magistério e permite o acesso à educação, pois atinge regiões desprovidas de instituições de ensino qualificadas para tal tarefa.

Entretanto, obviamente, para que essa modalidade de ensino possa realmente cumprir a função social destacada, seus gestores devem preocupar-se com o processo pedagógico no sentido de não apenas transmitir informações através das TICs, mas formular métodos que fomentem a reflexão, a construção de conhecimento emancipatório, a troca de vivências, liberdade e autonomia de seus estudantes. (NETO, 2006)

### 3.3. EDH e EaD – abreviaturas que dizem muito

Os cursos de EDH ministrados através da EaD, com o suporte do sistema UAB, são responsáveis pela qualificação dos professores da educação básica para que adquiram conhecimentos, construam saberes e sejam capazes de elaborar estratégias e planos de ação em direitos humanos junto aos seus alunos, em seus locais de trabalho.

Inegável que a educação básica é o primeiro passo para o cultivo dos valores humanitários já destacados anteriormente, o que sem dúvida deve ser levado adiante na seara do ensino superior a fim de que frutifique em um novo contexto social e nova mentalidade que possibilite a convivência pacífica, cidadã, democrática.

EDH e EaD são abreviatura que dizem muito pela promessa de um mundo melhor que carregam consigo, pois são ferramentas na obra da reestruturação social que o país necessita para solidificar a democracia e a justiça social. Não se trata de utopia, mas sim uma possibilidade concreta nas mãos dos educadores.

Desse modo, a seguir descreve-se de forma sucinta a experiência do Curso de Especialização em Direitos Humanos (PGEDH), lotado na Faculdade de Direito (FADIR), na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ofertado pela Secretaria de Educação a Distância (SEaD), pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no biênio 2010/2011.

#### **4. A experiência do Curso de Especialização em EDH da Universidade Federal do Rio Grande e conquistas na práxis diária de seus egressos**

O curso de especialização em EDH realizado no período de agosto de 2010 à dezembro de 2011apresentou bons resultados. Compreendendo quatro pólos presenciais, foi pioneiro no que tange ao estudo da Educação em Direitos Humanos na FURG. A pós-graduação atendeu os municípios de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha.

Contando com 165 estudantes, chegou ao seu final com 69 concluintes. Durante o curso, 96 alunos evadiram pelas mais diversas causas, motivos de saúde, gravidez, trabalho excessivo, mudança para cidades distantes dos pólos, enfim. Entretanto, aqueles que chegaram à etapa final produziram bons trabalhos e incluíram a questão dos Direitos Humanos na sua prática profissional.

As atividades foram estruturadas em sete módulos, com treze disciplinas e três linhas de pesquisa. Para condução das mesmas dispôs-se do ambiente virtual da FURG, a utilização da plataforma Moodle como base de todas as atividades virtuais e de uma equipe de quatro tutores presenciais nos pólos, oito tutores à distância e onze docentes. Cada módulo dividia-se em duas disciplinas concomitantes com uma equipe de tutores a distância e professores para cada disciplina, os quais reuniam-se para discutir as atividades e aulas ministradas. Os encontros presenciais ocorriam nos pólos no início e ao final do módulo para a avaliação presencial.

Destaque-se ainda que foram realizados encontros presenciais para a orientação dos trabalhos de conclusão de curso, a qual ocorreu por esta via e também virtualmente, culminando na entrega dos artigos bem como na realização de defesa oral dos mesmos perante banca avaliadora presencialmente nos pólos.

Dentre os estudos apresentados pode-se citar os trabalhos sobre segurança alimentar, inclusão digital, inclusão de alunos deficientes na escola e no mercado de trabalho, estudos de caso sobre violência escolar e bullying, a questão da mulher no mercado de trabalho, políticas anti-tabagistas na proteção da saúde, campos de atuação dos CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) e ações emancipatórias para seu usuários, questões sobre orientação sexual e igualdade perante a diversidade étnica, dentre tantos outros assuntos inquietantes.

Tais trabalhos formaram um belo mosaico de pesquisas, sendo que todas se encaixam umas às outras pelos seus próprios fundamentos, mesmo tendo sido concretizadas por alunos de pólos diferentes. A riqueza do material obtido é sem dúvida um sinal das potencialidades que um curso de especialização em EDH através da EaD pode produzir.

No que se refere às conquistas na práxis diária dos egressos do curso evidencia-se o engajamento com que inseriram os saberes adquiridos no curso nos seus locais de trabalho, pois vários relataram que passaram a realizar oficinas, seminários, sessões de cinema e outras ações no sentido de esclarecer aos seus alunos da educação básica sobre os temas de Direitos Humanos.

Nestas práticas buscaram integrar a comunidade escolar e nesse sentido leiam-se alunos, pais, direção, demais professores e funcionários das escolas onde lecionam. Aproximaram da comunidade as temáticas sobre Direitos Humanos, extrapolando os limites do tratamento apenas como tema transversal no currículo escolar. Agora, estes novos especialistas são multiplicadores dos valores de Direitos Humanos dentro das suas comunidades.

## **5. Caminhos da EDH**

Atualmente vive-se em uma cultura da violência, em que ecoa a disseminação de práticas abusivas, exclusão e intolerância, noticiadas massivamente em todos os meios de comunicação. A caminhada é em direção à cultura de paz requer esforço de todos os atores do processo-ensino aprendizagem e da sociedade.

Os resultados mencionados anteriormente apontam que é preciso persistir, pois é grande o trabalho e longa a jornada. No que se refere ao curso de especialização em EDH da FURG, verifica-se que demonstrou alcançar seus propósitos, cumpre o que determina Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pode e deve ser reofertado em novos pólos, em novas localidades, abarcando outras comunidades pelo Estado do Rio Grande do Sul.

Entretanto, pode-se dizer que a EDH ainda está “engatinhando” em nosso país, pois poucos são os cursos ofertados nesta área. Além disso, não há que se perder de vista perguntas como: que assuntos devem ser abordados, para



que e para quem, quais metodologias são mais adequadas a instigar a reflexão e qual o poder de transformação que as ações em EDH possui, eis que não pode se dissociar do caráter emancipatório inerente à sua real função e significado. Não há dúvidas de que se vislumbra ótimas perspectivas para a consolidação da EDH no Brasil, em especial por tratar-se de um país multiétnico e diversificado.

### **Considerações Finais**

Pelo presente estudo foi possível obter um panorama geral do papel da educação em Direitos Humanos através do ensino a distância. Verificou-se que Direitos Humanos são aqueles inerentes à condição humana e não apenas reservados a determinado grupo distinto de pessoas.

Ademais percebeu-se que o governo brasileiro, aderindo a um movimento mundial, frente à da necessidade de transformação da sociedade a fim de que se volte a valores de coexistência pacífica, tolerância, solidariedade, cidadania, democracia e paz, implantou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, incluindo o tema na educação básica e superior.

Constatou-se que o ensino a distância é aliado no propósito de qualificação do magistério da educação básica para a EDH, posto que a LDB prevê a utilização de TICs na formação continuada destes profissionais, possuindo uma função social ímpar nesta senda. Além disso, realizou-se um breve histórico demonstrando que a EaD não é ferramenta nova na Educação, mas que aperfeiçoou-se através do tempo permitindo elevada interação no processo de aprendizagem e democratizando o acesso à qualificação, visto que atinge um grande número de estudantes, ampliando suas possibilidades.

Explicou-se que a parceria entre a EDH e a EaD é possível, adequada e produz bons resultados, o que se percebe a partir do breve relato acerca da experiência que se extrai da oferta do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Rio Grande de 2010 a 2011.

Clarifica-se, portanto, que os caminhos que a EDH são longos até a efetivação majoritária dos seus propósitos, pois poucos cursos são oferecidos, mas que seu terreno é fértil e as perspectivas são boas. A EaD em expansão pode carregar consigo a EDH também em expansão, capacitando os milhares de professores do ensino básico espalhados pelos vinte e seis estados da federação.

Considera-se, que é preciso ter responsabilidade e ética no ensino dos Direitos Humanos, pois deve restar claro seu caráter humanitário, sem que se procedam deslizes criando margem para preconceitos e ideologias de exclusão. As metodologias e ações devem ser pensadas de modo a não gerar estereótipos, permitindo a construção livre de saberes e fortalecendo a igualdade e a cidadania.

As proposições da EDH através da EaD são a cultura para a paz e dos valores balizadores da existência humana difundidos para o maior número de profissionais de educação possível. Suas conquistas são a sua expansão e os resultados que começam a surgir pouco a pouco com a implementação de ações práticas fundamentadas na teoria e pesquisa operada e instigada no ambiente virtual de aprendizagem e nos encontros presenciais dos cursos.

## **Referências**

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Benevides, Maria Victória. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRANDÃO, Adelino. *Os Direitos Humanos: antologia de textos históricos*. São Paulo: Landy Editora, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2012.

CLAUDE, Richard P. & ANDEOPOULOS, GEORGE (Orgs). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*. Traduzido por Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

CUNHA, José Ricardo (Org.). *Direitos Humanos e Poder Judiciário no Brasil: Federalização, Lei Maria da Penha e Juizados Especiais Federais. Direitos Humanos e Poder Judiciário*. v.2. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, Centro de Justiça e Sociedade, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4180/Cunha%20-%20Direitos%20humanos%20e%20Poder%20Judiciario.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jan. 2012.

CUNHA, Manoela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de; FARIA, Elaine Turk; (Orgs.). *Educação a Distância: cartografia pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MORAN, José Manuel. *Questões Controversas na Legislação Atual da Educação a Distância*. In: OLIVEIRA, Fátima Bayma de. (Org.). *Desafios da Educação: contribuições estratégicas para o ensino superior*. Rio de Janeiro: E-papers: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. *Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos*. In: SILVA, Marco. (Org.) *Educação On-Line*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.



## Sobre os autores

### *Adir Casaro Nascimento*

Doutora em Educação (UNESP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora pesquisadora da Educação Indígena entre os Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul. Autora de alguns livros sobre o tema da Educação Indígena. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação e Interculturalidade / CAPES.

### *Angélica Barroso Bastos*

Pesquisadora voluntária da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

### *Antonio H. Aguilera Urquiza*

Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca-Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFGD) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

### *Carlos Alexandre Michaello Marques*

Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. (2014) Advogado. Graduado em Direito (2006) e Especialista em Gestão Ambiental em Municípios (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e, em Didática e Metodologia do Ensino Superior (2010) pela UNIDERP. Professor Colaborador e Pesquisador do Grupo Transdisciplinar de

Pesquisa Jurídica para a Sustentabilidade - GTJUS (CNPq) da Faculdade de Direito - FADIR, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

### *Clarice Gençalves Pires Marques*

Coordenadora de Tutoria do Curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos (PGEDH/FADIR-FURG). Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Utopias, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Advogada. Especialista em Gestão Ambiental em Municípios pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em Direito Tributário pela Rede Luiz Flávio Gomes – LFG / Universidade Anhanguera (UNIDERP). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos (NUPEDH/FADIR-FURG) e do Grupo Transdisciplinar de Pesquisa Jurídica para a Sustentabilidade – GTJUS (CNPq) da Faculdade de Direito (FADIR) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

### *Giuseppe Tosi*

Professor Associado III do Departamento de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (mestrado e doutorado integrado UFRN-UFPE-UFPB) da UFPB. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do CCHLA. Doutor em Filosofia pela Universidade de Pádua, Itália.

### *Joseph Handerson*

Filósofo, Cientista Social e Doutorando em Antropologia Social pelo Museu Nacional - UFRJ. Coordenador do Curso sobre Educação para as Relações étnico-raciais na Universidade Federal de Pelotas- UFPel.

### *Luis Meza Alvarez*

Sociólogo pela Universidad Nacional de Colômbia, sede Bogotá.

### *Mariá Brochado*

Especialista, Mestre e Doutora em Filosofia do Direito pela Faculdade de Direito da UFMG. Professora Adjunta da Faculdade de Direito da UFMG. Vice-Chefe do Departamento de Direito do Trabalho e Introdução ao Estudo do Direito da Faculdade de Direito da UFMG. Diretora da Fundação Professor Valle Ferreira da Faculdade de Direito da UFMG. Coordenadora do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica da Faculdade de Direito da UFMG. Pesquisadora nas áreas de “Ética”, “Teoria dos Direitos Humanos-Fundamentais”, e “Hermenêutica e Aplicação do Direito”.

### *Maria de Nazaré Tavares Zenaide*

Professora Adjunta I do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação e Mestre em Serviço Social ambos pela UFPB. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos desde 2003, onde atualmente exerce o cargo de vice-coordenadora. Ex-coordenadora Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (2004-2007) quando coordenou a Consulta Nacional para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

### *Raquel Fabiana Lopes Sparemberger*

Pós-Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Professora do curso de



graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande –FURG. Professora pesquisadora do CNPq e FAPERGS. Grupo de Pesquisa: questões sociais, Direitos Humanos e Meio Ambiente.

*Roberto Bueno*

Professor da Universidade Federal de Uberlândia (MG). Doutorando em Filosofia do Direito pela Universidade Federal do Paraná.



# INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

**Coleção Olhares e Reflexões sobre Direitos Humanos e Justiça Social**

Vol. II – Cultura e Educação em Foco

**Organizadores da coleção:**

SHEILA STOLZ

CARLOS ALEXANDRE MICHAELLO MARQUES

CLARICE GONÇALVES PIRES MARQUES

Produção vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos – NUPEDH

Informações sobre os volumes anteriores:

Vol. I – Estado, Violência e Cultura na Sociedade contemporânea.

Organizadores: Sheila Stolz; Carlos Alexandre Michaello Marques;

Clarice Gonçalves Pires Marques



NUPEDH



SEAD

FURO



Ministério da  
Educação



COLEÇÃO OLHARES E REFLEXÕES SOBRE  
DIREITOS HUMANOS E  
JUSTIÇA SOCIAL



NUPEDH



SEAD



UNIVERSIDADE  
ABERTA DO BRASIL

CAPES

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PÁTRIA EDUCADORA